



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ZARAGOZA

**CARRERA DE PSICOLOGIA**

# LA EXPRESIÓN EMOCIONAL DE LOS PREESCOLARES EN ESCENARIOS EDUCATIVOS

## **TESIS**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADA EN PSICOLOGIA

PRESENTA:

DONANIN DELGADILLO CARRASCO

JURADO DE EXAMEN

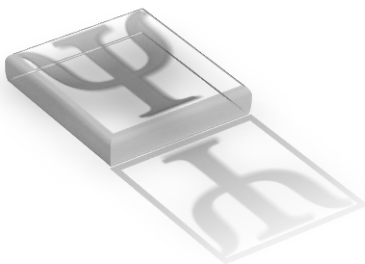
TUTOR: DR. MARCOS BUSTOS AGUAYO

DRA. LUZ MARIA FLORES HERRERA

MTRA. GABRIELA VALENCIA CHÁVEZ

LIC. DOLORES CÁRDENAS MONROY

LIC. MARIO MANUEL AYALA GÓMEZ



2009





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.

---

## *Agradecimientos*

*A la Dirección General de Asuntos de Personal Académico (DGAPA) bajo el Programa de Apoyos a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT) Clave del proyecto IN310105-3.*

*A la Doctora Luz María Flores Herrera por toda la paciencia, risas, pasteles de cumpleaños, disciplina, enseñanzas, apoyo incondicional, convivencias, múltiples oportunidades. Por ser maestra en varios aspectos de mi persona y porque siempre pude contar con usted, la recordaré como mi maestra favorita.*

*Al Doctor José Marcos Bustos Aguayo porque siempre se mostró dispuesto a ayudarme y a sugerir en esta investigación. Porque con su trabajo inspira a explorar todas las posibilidades que ofrece la Psicología Ambiental en beneficio de las personas y del país. Con una sonrisa siempre en el rostro, lo recordaré trabajando arduamente frente a su escritorio como ejemplo de trabajo e innovación.*

*A Gaby y Edith, por ser guías muy valiosas para una mejor realización de este trabajo y durante estos años de investigación; además de brindarme su apoyo en momentos difíciles. Ambas son muestra de que la juventud no está peleada con la experiencia y el amplio conocimiento.*

*A Nelly, Oscar, Belén, Sabino y Anallely, equipo de investigación y expertos en metodología observacional, por su amistad, cooperación, fiestas, complicidades, por su apoyo y por mostrarme que el trabajo en equipo no es una utopía. Gracias por compartir estos tres años de arduo trabajo de investigación y crecimiento.*

*A mis hermanas, Angélica y Minerva, por motivarme a continuar siempre adelante, por compartir sus experiencias aunque sean duras para mostrarme el mejor camino a seguir.*

*A mi mamá María del Carmen Carrasco Sampayo, por ser ejemplo de trabajo y fortaleza que servían de motor para que finalizara este trabajo. Porque aunque te fue difícil me apoyaste hasta el final y porque sé que siempre lo harás, Gracias ma.*

*A Renato por toda su paciencia y travesuras en momentos donde quise dejarlo todo. Por arreglarme el corazón las veces que fuera necesario y por las horas en que esperaste con la tranquilidad que te caracteriza, mientras este trabajo concluía.*

---

## *Dedicatorias*

*A la doctora Luz María Flores Herrera, maestra que transmite el gusto por saber cada vez más y usar ese conocimiento en beneficio de la sociedad, sobre todo de los niñ@s de este país. Era una alegría verla llegar siempre a las juntas y escuchar todo lo que tenía que decirnos, me enseñó que la investigación va más allá del artículo en la revista científica.*

*A mi mamá, que me compromete con su ejemplo de vida a seguir creciendo para que esté orgullosa de mí y pueda entonces devolverle aunque sea un poco de todo lo que ella me ha dado.*

*A mis hermanas, porque simplemente las quiero mucho y aunque cada quien tenga su vida, yo sé que estarán para mí y yo para ustedes siempre. Por compartir sus duras experiencias de vida para señalarme el camino más acertado a seguir.*

*A mi papá Moisés Delgadillo Torres, porque aunque no estás con nosotras, todo lo que escucho de ti son cosas buenas que me motivan a actuar siempre de la mejor manera y respetarme en todo momento, como si me estuvieras detrás mío.*

*A Renato por mostrarme el lado bueno del mundo, por su inocencia, por todo su amor, por creer en mí y por dejarme compartir contigo todo lo que soy.*

*A mis amigos y amigas: Yolanda, Alín, Liliana, Ixchel, Isaac, Carol, Laura y Rodrigo, porque cada que recuerdo que cuento con su amistad, hay fiesta en mi corazón. Pensando y compartiendo con ustedes, el camino siempre es más agradable y la carga menos pesada.*

*Dime amigo: ¿La vida es triste o soy triste yo?*

*Amado Nervo (1870-1919) Poeta, novelista y ensayista mexicano*

*Contra los valores afectivos no valen razones, porque*

*las razones no son nada más que razones, es decir, ni siquiera verdad.*

*Miguel de Unamuno (1864-1936) Filósofo y escritor español*

# ÍNDICE

Resumen e Introducción.....	VI
-----------------------------	----

## Capítulo 1. PSICOLOGÍA AMBIENTAL Y EMOCIÓN

1.1 Antecedentes de la Psicología Ambiental (antes de 1960).....	1
Fundación de la Psicología Ambiental. ....	2
Consolidación y desarrollo de la Psicología Ambiental.....	5
1.2 Concepto de Psicología Ambiental.....	5
Características de la Psicología Ambiental.....	6
Métodos de investigación en Psicología Ambiental.....	7
Ⓢ Experimentación en el laboratorio.....	8
Ⓢ Experimentos correlacionales de campo.....	9
Ⓢ Experimentación de campo.....	9
Ⓢ Metodología Observacional.....	9
1.3 Emoción y Ambiente .....	10
Estudios de la conducta afectiva y emocional en el contexto de la Psicología Ambiental.....	11
Escenarios educativos.....	14
Influencia de las condiciones socio-físicas sobre la conducta.....	15

## Capítulo 2. EMOCIÓN

2.1 Antecedentes teóricos de la Psicología de la emoción.....	18
Antecedentes filosóficos.....	18
Antecedentes evolucionistas.....	20
Antecedentes fisiológicos y neurológicos.....	20
2.2 Modelos teóricos de la Psicología de la emoción. ....	21
Los Modelos Biológicos.....	21
Ⓢ Teorías neodarwinistas.....	22
Ⓢ Principales exponentes del neodarwinismo.....	23
Ⓢ La tradición psicofisiológica y neurológica.....	26
Ⓢ Modelos psicobiológicos actuales.....	28
Los Modelos Conductuales .....	28
Ⓢ La emoción condicionada.....	28
Ⓢ El aprendizaje vicario de emociones.....	29
Las Teorías Cognitivas.....	30
Ⓢ Principales exponentes de las teorías cognitivas de la emoción.....	30
Ⓢ Teorías basadas en la valoración cognitiva.....	31
Ⓢ Teorías basadas en la atribución.....	32
Ⓢ Teorías basadas en el procesamiento de la información.....	33
Las teorías Social-Constructivistas.....	33
Ⓢ Determinantes sociales y culturales de la emoción. ....	34
2.3 Concepto de emoción. ....	34
La secuencia del proceso emocional.....	35

Función de las emociones.....	37
Emociones básicas.....	39
Ⓢ Miedo y angustia.....	39
<i>Conducta motora y expresiva del miedo</i>	
Ⓢ Alegría.....	42
<i>Conducta motora y expresiva de la alegría</i>	
Ⓢ Sorpresa.....	45
<i>Conducta motora y expresiva de la sorpresa</i>	
Ⓢ Ira.....	46
<i>Conducta motora y expresiva de la ira</i>	
Ⓢ Tristeza.....	47
<i>Conducta motora y expresiva de la tristeza</i>	
Ⓢ Interés.....	48
<i>Conducta motora y expresiva del interés</i>	
2.4 Expresión emocional (Diferencia entre expresión emocional y emoción).....	50
Expresión facial y vocal de las emociones.....	50
Ⓢ Hipótesis de la universalidad de la expresión facial emocional.....	51
Técnicas y procedimientos de investigación de las emociones y la expresión emocional.....	52
<b>Capítulo 3. DESARROLLO EMOCIONAL DEL PREESCOLAR</b>	
3.1 Desarrollo físico, cognoscitivo y social del preescolar.....	58
3.2 Teorías sobre el desarrollo emocional.....	59
Teorías de las emociones diferenciales.....	60
Teorías de los sistemas dinámicos.....	61
Análisis funcionalista de las emociones.....	62
3.3 Desarrollo evolutivo de las emociones.....	63
Periodo posterior al nacimiento (0-2 años).....	63
Periodo de 2-5 años de edad.....	64
Periodo de los 6-8 años de edad.....	66
<b>Metodología.....</b>	<b>69</b>
<b>Resultados</b>	
Frecuencias absolutas.....	79
Frecuencias relativas.....	82
Análisis secuenciales y diagramas de transición.....	86
Prueba t para muestras apareadas.....	89
Unidades de comportamiento BIPS.....	90
<b>Discusión.....</b>	<b>93</b>
<b>Conclusiones.....</b>	<b>104</b>
<b>Referencias.....</b>	<b>107</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>115</b>

# INDICE

## TABLAS, FIGURAS, Y GRÁFICOS

<b>Tabla 1.</b> Secuencia probabilística de sucesos implicados en el desarrollo de la emoción según Plutchik.....	25
<b>Figura 1.</b> Secuencia que describe la conducta emocional.....	35
<b>Figura 2.</b> Orden que sigue el proceso emocional según Izard.....	36
<b>Figura 3.</b> Orden del proceso emocional según Arnold .....	36
<b>Figura 4.</b> Orden del proceso emocional según Mandler.....	36
<b>Figura 5.</b> Proceso de la emoción humana.....	37
<b>Figura 6.</b> Proceso de la emoción de tristeza.....	37
<b>Figura 7.</b> Expresiones faciales usadas para algunas investigaciones en discriminación y reconocimiento facial.....	54
<b>Figura 8.</b> Afectograma.....	55
<b>Figura 9.</b> Salón de clase. ....	70
<b>Figura 10.</b> Área de juego (patio).....	71
<b>Tabla 2.</b> Triple contingencia realizada a partir de un registro anecdótico.....	75
<b>Tabla 3.</b> Agrupación de los comportamientos de los preescolares en categorías específicas.....	76
<b>Gráfica 1.</b> Distribución de las categorías en ambos escenarios. ....	80
<b>Gráfica 2.</b> Distribución de las categorías de expresión emocional de patio y salón.....	81
<b>Gráfica 3.</b> Jerarquización de categorías presentadas en patio.....	82
<b>Gráfica 4.</b> Jerarquización de categorías presentadas en salón.....	83
<b>Gráfica 5.</b> Comparación de las categorías presentadas en ambos escenarios.....	83
<b>Gráfica 6.</b> Frecuencia relativa de las expresiones emocionales en patio.....	84
<b>Gráfica 7.</b> Frecuencia relativa de las expresiones emocionales en salón.....	84
<b>Gráfica 8.</b> Frecuencia relativa de las expresiones emocionales en ambos escenarios.....	85
<b>Tabla 4.</b> Matriz de transición para patio.....	86
<b>Tabla 5.</b> Matriz de transiciones para salón.....	86
<b>Figura 11.</b> Diagrama de estado de patio.....	88
<b>Figura 12.</b> Diagrama de estado de salón de clase.....	88
<b>Tabla 6.</b> Resultados de la prueba t .....	89
<b>Gráfica 9.</b> Distribución de la frecuencia relativa respecto a EI durante toda la sesión (ambos escenarios).....	90
<b>Gráfica 10.</b> Distribución de las categorías AA Y JL durante los 15 minutos en salón.....	91
<b>Gráfica 11.</b> Comportamiento de EI en ambos escenarios durante los 15 minutos de observación.....	92

## RESUMEN

La influencia del ambiente social y físico de las escuelas sobre las emociones en los niños ha sido un tema poco explorado por los psicólogos ambientales; por lo que se realizó un estudio descriptivo de campo con una metodología observacional (Kerlinger, 1999) usando registros de 15 minutos a intervalos de 5 segundos, de 6 niños de preescolar, para evaluar las expresiones emocionales que se daban en un escenario con alta restricción socio física y otro con baja restricción (salón y patio escolar respectivamente). La variable independiente fue la restricción socio física, mientras que la dependiente fue la expresión emocional del preescolar. La primera fase del estudio fue la construcción de un catálogo conductual que permitió observar las expresiones emocionales; la segunda fase consistió en el registro y análisis de las observaciones realizadas. Las siguientes categorías: actividad académica (AA), expresión de alegría (EA), de interés (EI) de enojo (EE), juego libre (JL) e interacción social (S) fueron los porcentajes más altos en ambos escenarios, mientras que expresión de tristeza, sorpresa y angustia fueron muy bajas, pero se advirtió que una vez que ocurren estas conductas, es muy probable ocurran expresiones de enojo y alegría, por ejemplo. La prueba t indicó que existían diferencias estadísticamente significativas entre EI, JL y S entre el patio y el salón, de manera contraria a EA y EE que no mostraron diferencias importantes. Se retomó la categoría EI para un análisis de BIPS y se observó que los niños muestran interés para dar lugar a la actividad académica. Se concluyó que la influencia social (de sus compañeros y la educadora) en el salón sobre el interés fue muy importante, que la expresión emocional en escenarios educativos es, en general, breve y que al construir un instrumento de identificación de emociones, es necesario tomar en cuenta el contexto en el que surgen éstas.

**Palabras clave:** emoción, expresión emocional, preescolar, restricción socio física, escenarios escolares.

## Introducción

Actualmente, los cambios en la sociedad y en sus modos de vida tienen repercusiones en todos los elementos que integran al individuo, incluyendo la emoción. El cada vez más reducido espacio, escasez de servicios y recursos, y la competencia feroz, ya empiezan a tener repercusiones notables en la vida y el desarrollo de las personas.

Los desórdenes emocionales se evidencian también cada vez más en los problemas de salud de la población, y en unos años representarán una de las prioridades a tratar por las autoridades de salud (Caraveo, Colmenares y Martínez, 2002). Los niños de ahora, para entonces, tendrán que hacer frente a esta problemática en su adolescencia haciendo uso de las capacidades que adquirieron, en una parte importante, en la escuela.

Al presente, la construcción de espacios encaminados al desarrollo de habilidades en los niños, en nuestro país, no procura una mayor importancia a la mejora de las capacidades sociales y emocionales que el pequeño pueda desarrollar y emplear en un futuro. Si bien la educación actual contempla que estas capacidades son importantes para el niño (SEP, 1991) no son prioritarias, o no tanto como el desarrollo académico. Además que la planeación ambiental en



zonas urbanas requiere del menor tiempo posible al menor costo, descuidando aspectos del desarrollo del niño que, tanto a corto como a largo plazo, le traerán desventajas en su calidad de vida. Flores y Bustos (2001) mencionan que cuando se tomen en cuenta las expectativas, procesos y capacidades cognoscitivas, la conducta, así como sus emociones y necesidades de las personas para construir ambientes, entonces será posible contar con un diseño cuya habitabilidad sea idónea para el bienestar del hombre y su mejor calidad de vida.

Esta investigación representa un acercamiento de cómo influyen las condiciones ambientales de dos escenarios educativos (nivel preescolar) en la emocionalidad de los niños, específicamente del salón de clase y el patio. Se hizo de esta manera por dos razones principales: una, el niño pasa la mayor parte del tiempo en estos espacios; y dos, cada uno de estos escenarios tienen restricciones tanto físicas como sociales diferentes. Se estudiaron principalmente las expresiones emocionales de los niños, ya que éstas son una vía que nos ayuda a inferir el estado emocional interno de los individuos, además de que su expresión en el contexto social tiene efectos importantes, sobre todo en conductas desadaptativas como la agresión que es provocada por el enojo, o de aislamiento como producto de la tristeza o la angustia.

Es importante estudiar al preescolar porque, como lo mencionan Romero y Torres (2003), las primeras experiencias en los años preescolares afectan marcadamente todo el curso del desarrollo, porque el entorno escolar puede favorecer o por el contrario, puede añadir tensión en el desarrollo de la actividad escolar; porque un adecuado estudio del ambiente puede ayudar a predecir la conducta de sus habitantes (Holahan, 2005) y por lo tanto, poder controlar en cierta medida la intensidad o la frecuencia con las que se presentan ciertas emociones consideradas mayormente como no deseables y porque en los escenarios escolares es donde los pequeños pasan gran parte del día y todo lo que aprendan en éstos, puede influir considerablemente en su crecimiento (Gilmartín; en Aragonés y Américo, 1998, pp. 221-258).

Se realizó desde la perspectiva de la Psicología Ambiental porque, tal como mencionan Proshansky, Ittelson y Rivlin (1978) la manipulación del ambiente con propósitos definidos conlleva a cambios notables y duraderos en la conducta de los individuos; aun sabiendo esto, no ha habido un aprovechamiento del conocimiento que han generado los psicólogos ambientales para la parte emocional de las personas. La planeación ambiental puede ser un agente de importante influencia en el desencadenamiento y desarrollo emocional de las personas, más aún en la expresión de estas emociones. Esto incluso podemos comprobarlo hasta en nuestras propias vivencias: no expresamos de la misma manera enojo cuando hay una autoridad presente, y no nos enojamos tan fácilmente en un lugar donde las condiciones son agradables. La investigación de las emociones a partir de la Psicología Ambiental daría valiosas herramientas

para influir positivamente en la emocionalidad de las personas, por ello es necesario que existan más investigaciones acerca del tema, ya que son mínimas las que se aproximan a esta materia.

En el capítulo 1 se revisan los elementos de la perspectiva de la cual se parte, y que es la Psicología Ambiental, abordando un poco de su historia, evolución, conceptos, características y metodología que es empleada por los psicólogos ambientales, para después mencionar algunas de las investigaciones que se han realizado acerca de la influencia del ambiente en la conducta social y afectiva de las personas.

Posteriormente, se revisan las diferentes posturas teóricas que estudian la emoción, desde la antigüedad hasta nuestros días. Se define su concepto y se explican las características propias de cada una de las emociones consideradas como básicas, para terminar el capítulo 2 con la metodología usada para el estudio de la expresión emocional, por parte de algunos teóricos. En el capítulo 3, se aborda el desarrollo infantil con énfasis en el desarrollo emocional del niño desde que nace hasta la edad de 8 años.

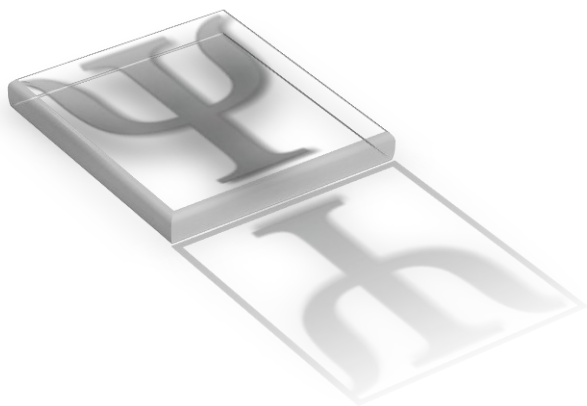
Después, se explica la metodología, que incluye las características y el proceso completo que tuvo el presente estudio; para después mostrar y analizar los resultados obtenidos.

Finalmente se llega a la discusión, donde se expone la explicación de los resultados, tomando en cuenta los conocimientos y teorías aportados por otros investigadores; además de hacer notar las observaciones que se hicieron durante el avance de este estudio.

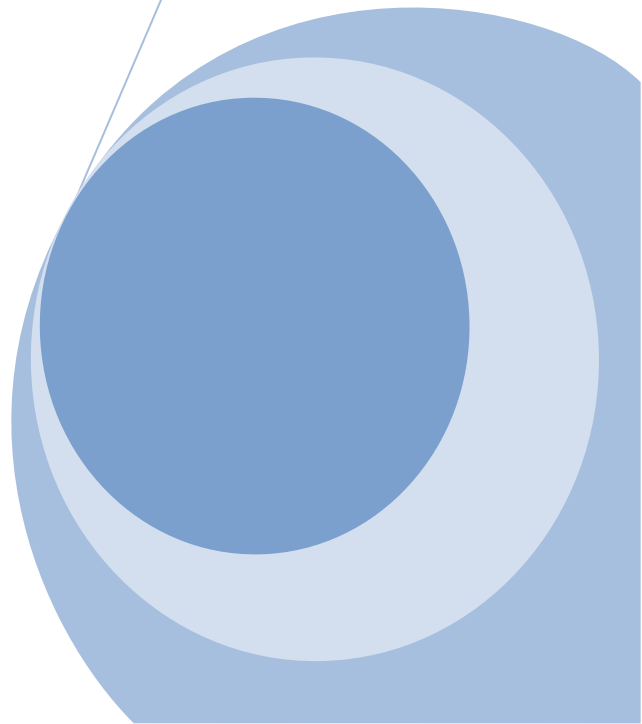
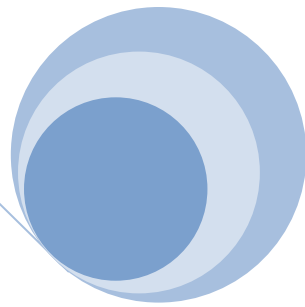
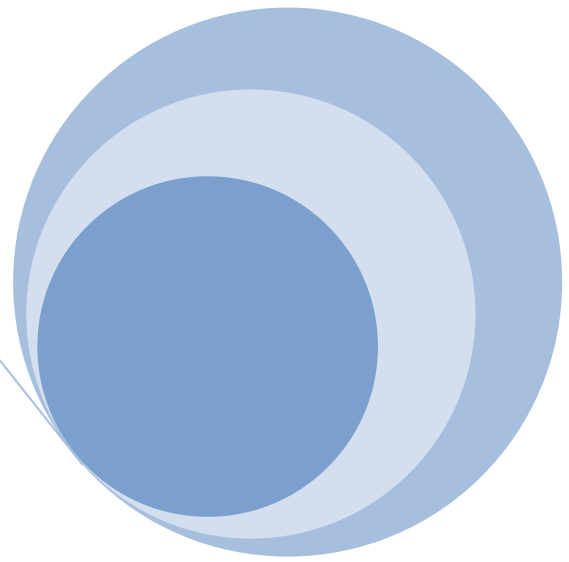
En resumen, este trabajo es una invitación a explorar lo que el ambiente puede generar en las emociones de las personas. Al ser el agente ambiental un elemento inicial para que se desencadene el proceso emocional, es de extrañarse que no exista una mayor cantidad de estudios sobre el tema. Ya se hablaba anteriormente que el ambiente ayuda a que ciertas conductas se extingan o permanezcan, pero la conducta es evidencia de lo que está ocurriendo dentro del individuo, en su parte fisiológica, cognitiva y emocional; y que son elementos que funcionan como motivadores para actuar de una u otra manera. Debido a razones sobre todo económicas, no es posible aún que el trabajo del psicólogo traiga beneficios a cada espacio de desarrollo humano en México, pero el psicólogo pudiera influir sin necesariamente estar ahí, de manera indirecta, trabajando mano a mano con profesionales de áreas como la arquitectura o la ingeniería civil, para crear espacios que cumplan no solo con las condiciones de seguridad y comodidad requeridos, si no como espacios pensados para ayudar a generar emociones consideradas como positivas, y eliminar en la medida de lo posible aquellas emociones que si bien, son esenciales para la sobrevivencia, en ocasiones pueden ser desadaptativas y llevar a actuar a la persona de manera violenta o aislándose por periodos prolongados. Y sería aún mejor poner mayor atención en aquellos lugares en lo que la persona se encuentra la mayor parte de su

tiempo, como lo es la casa, su trabajo y la escuela por ser una constante en el campo perceptivo de la persona y por lo tanto, de mayor impacto en su vida.

Se espera que, además de cumplir con el objetivo de evaluar las expresiones emocionales que se dan en dos escenarios educativos con alta y baja restricción socio física (salón y patio), sirva como un documento que resume lo esencial de lo estudiado con respecto a la emoción humana, ya que uno de los principales problemas al tratar el tema de la emoción es que los documentos se encuentran dispersos y no son de muy fácil acceso, sobre todo aquellos que se abordan desde un punto de vista ambiental.



**PSICOLOGÍA AMBIENTAL  
Y EMOCIÓN**  
**Capítulo 1**



Una de las claves que permite conocer el marco en que se desenvuelve la Psicología Ambiental (PA) consiste en tener algunos referentes de su desarrollo histórico a fin de entender en alguna medida cómo han evolucionado y cuáles han sido los hitos más destacados (Aragonés y Américo, 1998). Iniciaré abordando la historia de la PA, para posteriormente revisar algunos de los estudios realizados y que han afrontado problemáticas concernientes a lo emocional. Han sido varios los autores que han organizado y redactado en periodos la historia de la PA, pero todos ellos coinciden en que fue en torno a 1960 cuando se establece el surgimiento de esta disciplina.

### **1.1 ANTECEDENTES DE LA PSICOLOGÍA AMBIENTAL (ANTES DE 1960).**

Hubo varios antecedentes teóricos e investigaciones importantes en Psicología en general que ayudaron al surgimiento de la PA; por ejemplo, Fechner y Wundt (en García y Moya, 1992) ya resaltaban la importancia de los estímulos físicos en los estudios de la percepción. Existen también trabajos en la Sociología respecto al lamentable estado en que se encontraban los habitantes de la ciudad de Londres y, posteriormente los trabajos de la Escuela de Ecología Humana en Chicago realizaron interesantes investigaciones sobre la vida urbana. Todos estos trabajos podrían ser considerados como antecedentes muy remotos para la Psicología Ambiental (Aragonés y Américo, 1998).

Posteriormente, los estudios de Roethlisberger y Dickson (en Aragonés y Américo, 1998) sobre los efectos de la luz y otros aspectos del diseño ambiental sobre la conducta humana fueron referencias importantes para conceder al espacio físico cierta influencia sobre la conducta; a juicio de Canter (en Canter y Stinger, 1978) es el primer intento de estudiar cómo impacta el medio físico sobre la conducta, pero reconoce que este trabajo dio más importancia a ciertos aspectos sociales que se suscitaron en la situación del estudio que a los objetivos del mismo. Fueron los ingenieros y arquitectos fundamentalmente los que, a partir de este momento, se ocuparon en mayor medida de las relaciones entre el medio ambiente y el comportamiento a través de la experiencia que, por ensayo y error, obtenían de sus diseños.

Trabajos llevados a cabo por Chapman y Thomas (en Canter y Stinger, 1978) muestran el nuevo intento por las Ciencias Sociales en lo referente al diseño del medio ambiente, ya que en estos trabajos se realizaron encuestas para saber cómo debe ser a construcción de viviendas para un mejor aprovechamiento de los recursos de la luz solar. Kaminski, Graumann y Kruse & Graumann (en Pol, 2006) fueron los primeros en explorar en serio ese temprano período,

estableciendo un “primer nacimiento” de esta disciplina a principios de siglo XX, y un segundo nacimiento llegados los años sesenta. En sus trabajos, se dice que Hellpach es el primero en usar el término la Psicología Medioambiental e incluso divide el ambiente en tres círculos: natural o “factores ambientales geopsicológicos”; comunidad o “factores ambientales psicosociales” y el ambiente construido.

Por otra parte, Aragonés y Amérigo (1998) mencionan que Brunswik fue quien utilizó por primera vez el término Psicología Ambiental. Su modelo de “lente de Brunswik” enfatizó el papel activo de las personas en la estructuración de la percepción del ambiente.

Kurt Lewin (1951) tuvo una influencia también en la PA, ya que valoró en gran medida el papel de la representación interna que las personas tienen del ambiente para moverse a través de *espacio vital*. Al final de los años cuarenta y durante la década de los cincuenta aparece un conjunto de investigadores que configuran las bases desde las cuales va a surgir la PA más formalmente. En 1947, Roger Barker y Herbert Wright, ambos psicólogos de la Universidad de Arkansas, fundan *The Midwest Psychological Field Station* (Estación Psicológica de Midwest), con lo cual marcan una importante innovación al integrar un campo de conocimientos que visualizase a la Psicología como un enfoque teórico ecológico, para entender y resolver problemas de la relación del hombre con su entorno (Flores y Bustos, 2001).

Barker percibe entonces a la Psicología Ecológica como un problema de interacción de los sujetos en escenarios conductuales: “Las actividades sociales no ocurren en un vacío, son procesos que se dan en ambientes elegidos *ex profeso* y en su gran mayoría diseñados con este fin y contruidos para ese fin” (Flores y Bustos, 2001., p. 27).

También en este periodo surgen los trabajos de Tolman (1948) sobre mapas cognitivos, cuyo concepto tendría, posteriormente, una influencia importante en las investigaciones de Proshansky, Ittelson y Rivlin (1978) en los ambientes de hospitales psiquiátricos. Osmond (en Proshansky et al., 1978) estudia cómo la distribución del mobiliario puede facilitar o dificultar la interacción entre los sujetos que están en una misma estancia. Todos estos trabajos fueron sin duda, un precedente importante para el establecimiento formal de esta disciplina.

### **Fundación de la Psicología Ambiental**

El interés en problemas concernientes al hombre con su ambiente donde se desenvuelve comenzó como una necesidad social (Proshansky et al., 1978) ya que, casi al final de los años 70, comenzaba un auge de la era tecnológica, y ésta empezaba a tomar forma de explosión

demográfica, contaminación del agua y del aire, deterioro urbano, agotamiento de recursos naturales y otros problemas ambientales.

Durante el periodo de 1960 a 1980 la PA pasa a ser considerada una materia con identidad propia en el ámbito de la Psicología, aunque faltaban aún detalles por trabajar. A mediados de la década de los 70 se crea la División 34 en la APA con el título *Population and Enviromental Psychology* (Aragonés y Américo, 1998); este avance favoreció el desarrollo de varios paradigmas coherentes (Stokols y Altman, 1987) que trataba temas como el espacio personal, hacinamiento y territorialidad; actitudes ambientales y evaluación; cognición espacial; conservación de recursos y análisis de escenarios de conducta; reacciones individuales a los estresores ambientales y ecología del pequeño grupo, entre otros temas (Aragonés y Américo, 1998). A juicio de Sommer (1997) es en 1973 cuando se consolida la denominación de PA como disciplina.

Proshansky, Ittelson y Rivlin (1978) de la Universidad de Nueva York, realizaron investigaciones acerca de la relación del hombre con su entorno y reunieron algunos de los documentos escritos por varios autores. Les interesaba la relación entre el diseño de los ambientes y el comportamiento, mediados por la percepción y la cognición; debemos a ellos la asignación del nombre de Psicología Ambiental a esta tarea.

De sus observaciones en los hospitales psiquiátricos, dedujeron las primeras hipótesis de la relación conducta humana-ambiente físico. Para los propósitos de este trabajo, mencionare las siguientes:

- 1) La conducta humana en relación con un medio físico es duradera y consistente con respecto al tiempo y a la situación; por consiguiente es posible identificar las pautas características de conducta que corresponden a ese medio.
- 2) El medio físico que define y estructura una situación concreta no es un sistema cerrado; sus fronteras no pueden fijarse ni en el tiempo ni el espacio. La percepción que tenga un individuo de su medio físico puede verse influenciada por su cultura y los acercamientos pasados que haya tenido con el mismo, así como sus expectativas de este medio, ya sea que lo conozca o no. Además de estas variables, existen otras externas, como puede ser la administración del lugar, órdenes de autoridades externas o incluso un cambio en otra sala para que el medio físico inmediato se vea influenciado de alguna u otra manera.
- 3) La conducta, en relación con un medio físico, está organizada dinámicamente: un cambio en cualquier componente del medio ejerce grados variables de efectos en todos los demás componentes de ese medio, cambiando así la pauta de conducta característica del medio en su conjunto.

- 4) Cuando un cambio en un medio físico no trae consigo una pauta de conducta que haya sido característica de ese medio, tal conducta se manifestará en otro momento y en otro lugar.
- 5) Pueden introducirse cambios en la pautas de conducta característicos de un medio físico cambiando las estructuras físicas, sociales o administrativas que definen a ese medio.
- 6) Cada componente del ambiente interactúa o tiene relaciones definidas de dos maneras, con cada uno de los otros aspectos, y todos los demás aspectos actúan en él y, en particular, recibe las consecuencias de su propia acción en función de una situación ambiental cambiada.
- 7) Desde el punto de vista del participante del proceso ambiental, los alrededores son en forma características “neutrales”; ingresan en la conciencia sólo cuando se apartan de un determinado nivel de adaptación. Al respecto mencionan que estar inconsciente de un ambiente no significa de ninguna manera estar inmovilizado por él.
- 8) Aunque el participante no se percate la mayor parte del tiempo de sus inmediaciones, dentro del proceso ambiental, estos alrededores continúan ejerciendo influencia considerable en su conducta.

Proshansky y sus colaboradores (1978) escriben que estas hipótesis constituyen un conjunto de proposiciones generales sobre la naturaleza del ambiente y la forma en qué éste puede estudiarse. Finalmente mencionan que hablar de la conducta del hombre en relación al ambiente no debe implicar una dicotomía entre la persona por una parte y el ambiente por otra. Tal distinción es insostenible ya que el ambiente es un elemento total y completo, del cual el hombre es una clase de componente en relación con otras clases de componentes; esta distinción sólo debe hacerse con fines de estudio.

Para 1978 no se contaba con una definición de ambiente conceptualmente adecuada (Proshansky *et al*, 1978), aunque se hablaba ya de “diseñar un ambiente terapéutico adecuado” en hospitales psiquiátricos. Surge así la necesidad de entablar una disciplina que estudie los ambientes y su influencia, con sus propios conceptos, categorías, principios, leyes y teorías, ya que para cambiar la conducta, modificando el ambiente físico, se requiere precisamente de tales elementos. Así se inicia el desarrollo de la PA, no sólo interesada en ambientes terapéuticos, sino en general en todos los ambientes (naturales y principalmente construidos).



## Consolidación y desarrollo de la Psicología Ambiental.

Destacan tres eventos dentro de la historia de la PA en la década de los 80. El primero es la publicación dentro del campo científico-psicológico del *Journal of Enviromental Psychology* en 1981, cuya aparición tuvo lugar fuera de los Estados Unidos. Esta revista, junto con *Enviroment and Behavior* se convertirían en los medios de difusión más importantes de las investigaciones de la Psicología Ambiental. A éstas le siguen la serie *Human Behavior and Enviroment: Advances in Theory and Research*, y en 1987 *Advances in Enviroment, Behavior and Design Psychology*. El tercer momento importante fue la aparición del *Handbook of Enviromental Psychology* editado por Stokols y Altman (1987). En él, además de realizarse una revisión a profundidad de los temas más importantes que atañen a esta disciplina, los editores invitaron a una serie de investigadores fuera de Estados Unidos para que relatasen las investigaciones que se habían llevado a cabo en sus respectivos países (Aragónés y Amérigo, 1998).

A partir de este momento puede decirse que la PA es una disciplina consolidada que desarrolla una tarea docente e investigadora en muchas universidades del mundo. Esta disciplina tiene un origen situado en Estados Unidos y Canadá, con una cierta implantación desde sus primeros momentos en la Gran Bretaña y posteriormente la incorporación del sur de Europa, junto con otros como México, Suecia, Turquía y Venezuela, entre otros.

En México, la PA empezaba a conocerse pero fue hasta la década de los ochenta que se identificó como perteneciente al campo de la Psicología (Ortega y Urbina, 1986). Los esfuerzos por difundirla son cada vez mayores, enfatizando la necesidad de dar solución a los problemas sociales actuales del país, con el fin de ampliar los conocimientos en la relación conducta-ambiente para construir explicaciones y teorías (Flores y Bustos, 2001). Así, encontramos estudios sobre la importancia del diseño de construcción de hospitales para la mejora de los pacientes (Ortega, Reidl, López y Estrada, 2000); la relación entre el hacinamiento y el desempeño laboral (Ortega y Urbina, 1986); la relación entre el ambiente escolar y desarrollo infantil (Flores y Bustos, 2001); entre otros.

## 1.2 CONCEPTO DE PSICOLOGÍA AMBIENTAL.

La PA es una rama de la Psicología, que pertenece al área de la Psicología Social. Reivindica el papel del contexto, integrando y analizando las transacciones e interrelaciones de las experiencias y acciones humanas con aspectos pertinentes de los entornos socio físicos (Canter y

Craik, 1981). Su objeto de estudio es el efecto que sobre las conductas tienen los ambientes (construidos o naturales) en los cuales nos desenvolvemos las personas.

Holahan (2005, pág. 21) define a la psicología ambiental como “una área de la psicología cuyo foco de investigación es la interrelación del ambiente físico con la conducta y experiencia humanas”, mientras que Flores y Bustos (2001) la definen como un “campo de conocimiento interdisciplinario que estudia las interrelaciones del ambiente físico, natural y construido, con la conducta humana.”, y menciona que “su objetivo es conocer en qué forma las situaciones ambientales del mundo real afectan la conducta y el desarrollo de las personas, y cómo a su vez la conducta de estos transforma y altera el medio en un compleja interrelación de doble vía”.(p. 58).

El ambiente es entendido dentro de esta perspectiva como un ente físico, psicológico y social, dado que, tiene propiedades físicas, que son percibidas, conocidas e interpretadas por las personas en su interacción social (Romero y Torres, 2003). Desde esta visión se logra entender la incorporación de las dimensiones psicológicas, culturales y económicas del hecho ambiental.

El interés de la PA se centra fundamentalmente en tres aspectos relacionados entre sí: el estudio del medio construido y sus implicaciones para el comportamiento humano, el desarrollo de modelos explicativos de los fenómenos de interacción del individuo y del espacio, y el estudio de aspectos específicos del ambiente sobre el comportamiento humano (Corraliza y Gilmartín; en Castro, 1991). Así que se puede decir que la PA se dedica a resolver los problemas de adaptación del hombre con el entorno socio físico, ya que los escenarios que rodean y sustentan nuestra vida diaria ejercen una influencia en la manera de pensar, sentir y comportarse (Holahan, 2005).

Los ambientes físicos –simples o complejos- evocan complejas respuestas humanas en forma de sentimientos, actitudes, valores, expectativas y deseos, y en este sentido, igual que en sus conocidas propiedades físicas, deben entenderse sus relaciones con la experiencia y la conducta humanas (Proshansky *et al*, 1978).

Hay tres grandes líneas de investigación en PA: una es la referente a la relación del hombre con el entorno natural, su creciente enajenación de éste y su alarmante destrucción de él; otra es el ambiente que el hombre diseña y construye para enmarcar su vida social y finalmente la relación integral del hombre consigo mismo, con sus semejantes y su entorno.

### **Características de la Psicología Ambiental.**

Varias son las características de esta disciplina, entre ellas se encuentra la importancia que le atribuye a los procesos de adaptación. Los psicólogos ambientales se interesan especialmente

en los distintos procesos psicológicos mediante los cuales las personas se adaptan a las complejas exigencias del ambiente físico. Por ejemplo, los investigadores han examinado las consecuencias que tienen, en la sociedad y en la conducta, los esfuerzos de las personas por adaptarse a la excesiva estimulación en ambientes sobrepoblados (Holahan, 2005).

Dentro de estas maneras de adaptarse al medio se distinguen las formas positivas en que las personas enfrentan el ambiente: se estudian las maneras creativas, variadas y activas que las personas han aprendido para vivir en determinados ambientes.

El enfoque adaptativo de la psicología ambiental pone énfasis en: 1) los procesos mediante los cuales los seres vivos interactúan con el ambiente; 2) una perspectiva holística del individuo y su ambiente, que consiste en creer que la comprensión de la conducta humana consiste en contemplar el ambiente y la conducta como partes de un todo indivisible; y 3) el rol activo de los organismos vivos en relación con su ambiente.

Otra característica de la PA es la participación multidisciplinaria ya que, desde su inicio, esta disciplina ha llamado la atención de científicos, investigadores y profesionales de varias disciplinas, incluyendo la sociología, la geografía, la antropología, la medicina, la arquitectura y la planeación, así como la psicología (Proshansky y Altman; en Holahan, 2005). El estudio de la conducta humana en ambientes físicos requiere del trabajo de investigadores en ciencias sociales y también de arquitectos y encargados del trabajo de investigadores que son los responsables del diseño de los ambientes humanos.

La PA se orienta tanto a la resolución de problemas prácticos como a la formulación de nuevas teorías. Los psicólogos ambientales buscan fusionar estos dos aspectos de tal manera que ambos se desarrollen al mismo nivel.

### **Métodos de investigación en Psicología Ambiental.**

Los psicólogos ambientales han intentado desarrollar diversos métodos de investigación en diferentes ambientes de campo y de laboratorio, para adaptar el enfoque de la investigación a las características particulares del ambiente en estudio y a los requerimientos específicos de la cuestión que se plantea (Holahan, 2005). La investigación en PA es variada y flexible, ya que la compleja naturaleza de la relación ambiente-conducta así lo requiere.

Brofenbrenner (1979) y Proshansky (1972) proponen que los métodos de investigación del ambiente preserven la integridad natural de los lugares estudiados, evitando la introducción de elementos artificiales que distorsionen el significado que los ambientes tienen para sus ocupantes.

La mayoría de los manuales concuerdan en que los tres métodos más empleados en PA son la experimentación de laboratorio, la experimentación de campo y los estudios correlacionales. La decisión por uno u otro método dependerá del objetivo del estudio, en el cual también deberá de tomarse en cuenta la validez interna o externa. La validez interna consiste en controlar todas las variables externas durante determinado estudio, para estar seguros de que las diferencias observadas se debieron a una variable específica, y no a varias (Holahan, 2005). La validez externa por otra parte, corresponde a qué tanto son generalizables los resultados de una investigación a ciertos grupos y ambientes.

Campell y Stanley (en Holahan, 2005) recomiendan que el investigador utilice métodos de investigación que tengan tanta validez interna y externa como sea posible, aunque también señalan que los requisitos para la validez interna y externa a menudo son contradictorios y que los métodos de investigación que fortalecen un tipo de validez tienden a debilitar el otro. El equilibrio entre los dos debe estar determinado por los objetivos específicos de cada investigación.

Otros manuales recientes como el de Veitch y Arkkelin (1995) identifica que una de las técnicas más empleadas en Psicología Ambiental son las técnicas observacionales. Con respecto a estas últimas, distinguen tres tipos, según se ponga el énfasis en la investigación, bien en el ambiente físico (escenario de conducta), bien en la conducta del sujeto (conducta prototipo), o bien en ambos (mapa de conducta).

### **Experimentación en el laboratorio.**

Cuando los psicólogos ambientales desean establecer un alto nivel de validez interna en su investigación, hacen uso de métodos experimentales en una situación de laboratorio. El método experimental permite al investigador manipular sistemáticamente la variable experimental (o independiente) y estimar sus efectos con base en los valores resultantes (o dependientes). Los sujetos en este tipo de estudio son elegidos al azar, por lo tanto los grupos son uniformes y así se asegura que los cambios sean resultado de la variable independiente. Tomando en cuenta que conforme mayor control que caracteriza el experimento en el laboratorio, menor será la validez externa de estos hallazgos.

Aunque el investigador puede estar seguro de las relaciones entre las variables independientes y dependientes dentro del laboratorio, no pueden tener igual certeza con respecto a las relaciones entre estas variables en los complejos y cambiantes ambientes naturales (Holahan, 2005).

### Ⓢ Experimentos correlacionales de campo.

Las investigaciones desarrolladas a través de este método suelen carecer de control y de aleatorización, por lo que únicamente debe ser empleado con fines descriptivos. Estos estudios están diseñados sobre actividades que se realizan de manera natural en situaciones del mundo real que no se ven manipuladas por el investigador (Holahan, 2005) y, al no tener un control sobre las condiciones ambientales, los estudios de correlación de campo no pueden demostrar que una variable tiene relación causal con la otra. Más bien proporcionan información sobre la correlación o asociación entre las variables.

Este método se utiliza en PA para relacionar variables ambientales (recursos físicos, factores geográficos, diseño de ambientes etc.) con variables sociodemográficas o bien de diferencias individuales (miedo al delito, percepción de ambientes, evaluación del consumo energético, etc.); además se emplea cuando es antiético o imposible manipular algunos factores ambientales y cuando se requiere estudiar eventos únicos (Flores, 1996).

### Ⓢ Experimentación de campo

Los psicólogos ambientales emplean el experimento de campo cuando desean obtener un equilibrio entre validez interna y externa en un investigación (Holahan, 2005). En el experimento de campo, el investigador manipula sistemáticamente la variable experimental mientras permite que los factores externos presentes en la situación de campo actúen de forma natural. Se sacrifica parte del control posible en el laboratorio a cambio de la riqueza contextual que se obtiene en el campo.

### Ⓢ Metodología Observacional

Esta técnica se utiliza en escenarios naturales y consiste en el registro de la conducta tal y como ocurre. El objetivo de su aplicación es el estudio intensivo de fenómenos complejos que forman parte del ciclo vital de de una unidad de análisis, con finalidad eminentemente descriptiva (Martínez; en Jiménez y Aragonés, 1991).

La importancia de este tipo de estudios radica en registrar y analizar la interrelación sujeto-medio ambiente sin el control de variables, es decir, el investigador no trata de influir o controlar la conducta de ninguna forma, sino que únicamente llega al escenario natural, observa y registra las conductas que están siendo emitidas por los sujetos focales (Romero y Torres, 2003); esta metodología es la que probablemente más se adapta al análisis riguroso de la conducta en el medio (Anguera, 1983).

Fernández (1987) ha configurado las siguientes bases previas, las cuales pueden considerarse como evidencias empíricas para el asentamiento de la metodología observacional en PA:

a) El comportamiento es extremadamente sensible respecto de las variables físicas, demográficas, organizativas, psicosociales, etc., del medio en que se inscribe.

b) El comportamiento y el medio implican múltiples interacciones de variables, cuya interrelación está sometida a un dinamismo.

c) El comportamiento tiende a presentar ciclos repetitivos, por lo que no pueden ser considerados como independientes diversos segmentos del flujo de conducta desgajados temporalmente, ya que el significado de una acción depende de las precedentes y las subsiguientes.

López (1999) argumenta que la metodología observacional y el análisis de secuencias conductuales representan formas de investigación que pueden complementar y ampliar los recursos con los que actualmente cuenta el análisis conductual. Una ventaja de la metodología observacional es que se obtiene un alto grado de validez ecológica, por llevarse a cabo en escenarios naturales, mientras que una desventaja se encuentra que carece de validez interna y el costo en tiempo es alto, es por ello que los estudios observacionales solo deben ser empleados con fines descriptivos.

### **1.3 EMOCIÓN Y AMBIENTE**

Uno de los procesos más relevantes de la interacción individuo-ambiente está constituido por aquel a través del cual el espacio físico se convierte en un espacio significativo para el individuo (Aragón y Américo, 1998). El significado del ambiente es el conjunto de contenidos que a un sujeto le posibilitan comprender <<qué es para él un lugar>>. El ambiente esta formado por un conjunto de señales de alto valor comunicativo e informativo. Descifrar éstas constituye el primer nivel de las dimensiones efectivas en la relación sujeto-ambiente; a partir de esta operación de descodificación, la persona se “predispone con el ambiente”, es decir, elabora y define sus pautas de interacción con el lugar.

Los factores ambientales varían según el grado de importancia personal que tengan para cada individuo, por ejemplo, un vestíbulo decorado de rojo, blanco y azul para un grupo de estadounidenses reavivará su espíritu patriótico que caracteriza a la sociedad norteamericana. El

proceso de atribución de significado es la base sobre la que se conforma la experiencia emocional de un lugar: “El ambiente es un territorio emocional” es la afirmación de Ittelson (1973, p. 168).

La discusión en torno al tema de la emoción es muy compleja, y aunque los investigadores difieren en cómo se desarrolla el proceso emocional, todos ellos incluyen en su esquema el suceso o evento social y/o físico que genera cambios en el plan del individuo. Al ser el agente ambiental un elemento inicial para que se desencadene el proceso emocional, es de extrañarse que no exista una mayor cantidad de estudios de la influencia del entorno sobre las emociones de las personas.

### **Estudios de la conducta afectiva y emocional en el contexto de la Psicología Ambiental**

Al hablar sobre todo de la conducta social y la influencia del ambiente, algunos investigadores incluyen en sus estudios conceptos como “patrones emocionales” (Ortega, 1981) y situaciones donde el sujeto siente “malestar” (Baum y Paulus; en Stokols y Altman, 1987) y esto es un indicativo de que, si bien no se habla a detalle de las emociones que esta experimentando o expresando la persona, sí podríamos decir que existen y que hay una evidencia observable de ellas en sus investigaciones de estas interacciones sociales. Por ejemplo, Brehm (1966) menciona que cuando la libertad del hombre para realizar alguna actividad se haya coartada por algún elemento ambiental, el sujeto experimentara una reactancia psicológica, que es un estado motivacional que implica sentimientos de prioridad como de violación a los derechos del hombre, el cual intenta reestablecer la libertad amenazada; es decir, existe un <<sentimiento>> (aunque el significado de sentimiento varía según los estudiosos) acerca de algo que causa malestar y que resulta una amenaza. Bien podríamos decir que se trata de una emoción de enojo, frustración o que al menos es una respuesta emotiva de algo que es desagradable para el sujeto.

Sommer (1997) aporta la perspectiva del espacio personal, el cual es determinado por la persona misma y que dependerá de sus necesidades individuales y normas situacionales. Este espacio personal es la distancia adecuada para la realización de interacciones sociales, pero si ésta distancia es violada, un patrón emocional que consiste en ver amenazada su libertad aparecerá, seguido de un ajuste conductual para la conservación de los límites espaciales deseados. Mas aún, si hablamos de un ambiente denso, la imposibilidad de alcanzar una meta por éstas condiciones de densidad puede ser aversiva para el sujeto (Flores, 1996); en síntesis, se podría decir que en las interacciones sociales de los individuos también se observa su malestar, enojo, placer, entre otros.

La investigación llevada a cabo por Proshansky y su equipo (1978) en los hospitales psiquiátricos demostró que las formas positivas de interacción social entre los pacientes podían aumentar substancialmente mediante la remodelación física del pabellón para hacerlo más atractivo y alegre. Al estar en los espacios evaluados como agradables por los investigadores y algunos pacientes, se evidenciaron interacciones positivas las cuales se evidenciaban a través de sonrisas, interés hacia el otro y en general expresiones de placer al estar con otros.

Otros aspectos del individuo con respecto al espacio como la territorialidad, el espacio personal, la densidad y el hacinamiento provocan efectos negativos en el estado emocional si el espacio no es adecuado a sus necesidades. Comentan Romero y Torres (2003) que la conducta de territorialidad desplegada por los miembros de un grupo es fuente de conflictos interpersonales, que se traducen en demostraciones de enojo y desacuerdo; aunque la mayor de las veces los sujetos usan mecanismos que evitan conflictos.

Ejemplo de esto también es uno de los estudios llevados a cabo por Evans, Saegert y Harris (2001) con niños de un medio urbano y otro rural demostró que los niños urbanos con características ambientales específicas de bajos recursos y viviendas de alta densidad muestran mayor desajuste emocional.

Barker y Gump (1964) mencionan que en los centros pequeños los alumnos parecen sentirse más importantes, más responsables y con un sentimiento de pertenencia al grupo. También parece que disminuye el nivel de satisfacción de los miembros de un grupo a medida que éste aumenta de tamaño, se observa entonces que el rendimiento grupal variará según el tamaño del grupo (Ovejero, 1990).

El espacio personal lo determina cada individuo, según sus características de personalidad formada por su historia y por la cultura. Holahan (2005) indica que si el espacio personal de una persona es invadido sin permiso, las reacciones negativas son inevitables.

El hacinamiento es una condición que influye enormemente en el estado emocional de los individuos, como lo indican varios estudios, comenzando por Stokols (1978) que menciona que el hacinamiento es una evaluación cognoscitiva que resulta de una reacción afectiva negativa al medio ambiente inmediato. Rohe y Patterson (en Romero y Torres, 2003) encontraron que una alta densidad con pocos recursos para jugar aumentaba la interacción agresiva (que inicialmente se expresa en enojo), así como también lo indica el estudio de Loo (1972).

Aiello, Nicosia y Thompson (1979) realizaron un estudio de campo con niños de cuarto, octavo y onceavo grado escolar bajo dos niveles de densidad espacial: alta (65 cm. por niño) y baja (225 cm. por niño). Sus reportes indicaron mayor fastidio y molestia en los niños de alta densidad, lo que se traduce a estados de ánimo negativos.



Generalmente se acepta que la influencia del medio ambiente del niño es el factor más importante en el desarrollo de problemas de conducta. Sacristán (1975) menciona que hay muchas situaciones y aspectos en el medio ambiente del niño que pueden tener una gran influencia sobre las características de su personalidad que se encuentra en desarrollo. La actitud emocional del ambiente puede aportar seguridad o crear angustia que a su vez, puede crear reacciones defensivas diversas. El miedo, la preocupación y la crítica pueden ejercer efectos nocivos e impedir el desarrollo de una personalidad de buen funcionamiento.

En México, Sánchez (1981) llevó a cabo un estudio en el que el propósito fue determinar el efecto que tienen los recursos con los que se cuentan y el tipo de relación que los individuos mantienen entre sí sobre la conducta de interacción social de las personas. El proceso consistió en registrar la frecuencia de interacción tanto positiva (contacto físico o verbal) como negativa (agresión física o verbal o robo de material). Los resultados fueron que se registraron más respuestas tanto negativas y positivas en el espacio reducido que en el espacio abierto; que los grupos interactuaron más en situación de escasos recursos que en recursos completos y que los grupos que mantenían relaciones de atracción emitieron más respuestas de interacción que los que sostenían relaciones de rechazo: “El espacio físico en el que se desenvuelven los individuos, de alguna manera interviene en la determinación de las interacciones entre ellos” (Sánchez, 1981, pp. 16).

Otro estudio referente al espacio y las relaciones sociales establecidas fue el llevado a cabo por Urbina, Ortega y Vázquez (1983). Su objetivo fue identificar las relaciones entre la organización ambiental de las salas de cuidado infantil y las actividades académicas y sociales de los niños que acuden a ellas y del personal que los atiende. Una de las instituciones mantenía una pobre organización ambiental y carecía de mobiliario y material, a diferencia de la otra. Los resultados establecieron con claridad patrones de comportamiento diferentes para cada institución, observándose una mayor relación positiva y dedicación a las actividades académicas y de juego entre los niños del escenario con una mayor organización y mejor calidad y cantidad de materiales. Por el contrario, se notó una menor frecuencia de conductas de corte académico o de juego entre los sujetos del otro escenario y concluyen que los diferentes arreglos ambientales se pueden identificar con patrones de comportamiento bien diferenciados.

En los estudios anteriores, se observan como la organización del ambiente y las limitaciones que éste pueda tener para con la conducta del niño, pueden provocar interacciones sociales positivas o negativas. Explícitamente, los investigadores no indican que haya una reacción emocional desfavorable para estas relaciones, pero a partir de que hay una inconformidad con algo que ocurre en el entorno es de esperar que en el sujeto exista primero un

estado emocional dado para actuar conforme a él (sin excluir otros aspectos psicológicos). Al existir agresión, es seguro que el sujeto está experimentando enojo, mientras que una interacción positiva muchas veces se traduce en sonrisas y sorpresas agradables entre compañeros.

### Escenarios educativos

A los 6 años, el niño ingresa a la escuela, acontecimiento que significa la convivencia con seres de su misma edad. El niño, al entrar en la escuela da pie al desarrollo de sus funciones cognitivas, afectivas y sociales; desarrolla la percepción, la memoria, y el razonamiento. En cuanto a la parte afectiva, el niño sale del ambiente familiar donde es el centro del cariño de todos para ir a otro ambiente donde es un número en la masa; donde aprende y desarrolla el sentimiento del deber y la estima de sí. En la parte social, la escuela contribuye a extender las relaciones sociales que son más incidentes sobre la personalidad. Craig y Baucum (2001) mencionan que es en este espacio donde los niños adquieren un comportamiento más firme sobre sus realidades emocionales.

La vida escolar en general ha sido objeto constante de investigación en PA (Flores, 1996). El explorar acerca de los efectos de los factores socio-físicos sobre la expresión emocional de los preescolares, puede aportar una mayor comprensión de la escuela como unidad ambiental, para mejorar la calidad de la escuela considerando el acondicionamiento ambiental en sus aspectos técnicos, la creación de ambiente estimulantes y acogedores tanto para el niño como para el educador, la satisfacción del usuario, etc. (Jiménez y Aragonés, 1991).

Romero y Torres (2003) considera que “el entorno escolar se entiende como el conjunto de la edificación escolar, tanto en sus espacios y equipamientos interiores, emplazados en su contexto social y ambiental, sea urbano o rural, y su programa académico” (Romero y Torres, 2003. p. 31).

La definición de “escenario escolar” está vinculado con el término de “escenario conductual” (Flores y Bustos, 2001). El escenario conductual engloba los aspectos sociales y físicos integrados en un espacio dado como determinantes de la conducta de sus ocupantes. El escenario conductual escolar, señala Barker (en Jiménez F. y Aragonés, 1991) se constituye por el mismo programa educativo, el espacio físico de aulas, patios, bibliotecas, mobiliario, el ambiente social de profesores, compañeros y trabajadores, así como el propio ambiente psicológico del estudiante.

Las necesidades del preescolar deben ser tomadas en cuenta en el momento de la concepción del proyecto arquitectónico y en la planeación del programa educativo que dirigirá

en el escenario escolar. Dentro de las necesidades de los preescolares, Jiménez y Aragonés (1991) dividen en cinco grupos no dissociables entre ellos, las necesidades de los niños: necesidades psicomotrices, que incluye moverse, manipular y actuar; necesidades intelectuales, donde se enfatiza un ambiente escolar estimulante y motivador, posibilitador del desarrollo del lenguaje, del pensamiento lógico-matemático, simbólico y expresivo; necesidades psicoafectivas, que contemplan las necesidades de seguridad, estabilidad y puntos de referencia, tanto físicos como sociales, la necesidad de orden, de una atmósfera agradable y acogedora y de una configuración adaptada a la edad, de independencia y de autonomía del niño; necesidades psicosociales, donde se destaca la posibilidad de comunicación con sus iguales y con el adulto, de desarrollar el propio sentido de la territorialidad y de pertenencia y; necesidades fisico-biológicas, que incluyen espacios adecuados para alimentarse, descansar y los relacionados con los servicios unitarios. La iluminación, la ventilación y la temperatura adecuada, también son elementos importantes dentro de dichas necesidades.

La distinción de ambientes escolares en función del nivel cognitivo, social y emocional de los alumnos, así como de sus necesidades, posibilidades y de los programas educativos desarrollados, ha sido relevante y pertinente para identificar características propias de los ambientes que los configuran (Gump; en Stokols, 1976).

### **Influencia de las condiciones socio-físicas sobre la conducta**

Swartz (1966) menciona que hay cinco factores primarios determinantes de la conducta: las influencias socioculturales a las que está sujeto el individuo, la naturaleza biológica del organismo, la historia de la conducta del individuo, la índole del objeto-estímulo con que el organismo se relaciona recíprocamente y la que concierne a los psicólogos ambientales: el medio del acontecimiento.

Una perspectiva del ambiente o medio del acontecimiento requiere que se pueda hacer la distinción entre los rasgos animados e inanimados del ambiente. El primero incluye a la gente y los animales (como características personales de los individuos que comparten el espacio, número de sujetos, normas y reglas, etc.), y el segundo que incluye objetos ambientales que aportan retroalimentación al niño, generada por sus acciones (como los objetos disponibles, la arquitectura del espacio y sus cualidades que los caracterizan).

Las propiedades físicas de un cuarto están en función no sólo de su decoración, sino también del número de personas que se hallan en él, la disposición de sus muebles, y aun de la cantidad de luz que tenga. Un cuarto en el que habitan seis personas es físicamente idéntico al

mismo cuarto sin esas personas. Aún cuando el número de personas permanezca constante, su estructura percibida puede variar con las conductas observadas en ellas. A la organización y cantidad de elementos físicos (objetos o personas) es la parte física, mientras que las características de las relaciones o de los individuos conforman la parte social (como las reglas, los juegos, etc.)

Menciona Flores y Bustos (2001) que los episodios conductuales (es decir, las acciones dirigidas a una meta y que se pueden identificar en forma independiente de su contenido como escuchar a la maestra o ir por un juguete) pueden ser iniciados, monitoreados y terminados por el ambiente ecológico. Un ejemplo es cuando la profesora de preescolar solicita a los niños que saquen el libro y supervisa el desempeño de los niños. El episodio ha sido controlado por fuerzas ecológicas, es decir, por el contexto.

Actualmente, se ha hecho más evidente el papel de los factores físicos del entorno sobre los individuos. Específicamente, el ambiente físico puede influir en la conducta infantil a través de las características y condiciones que abarcan una amplia línea como el hacinamiento, el ruido, la arquitectura, etc.

Proshansky y sus investigadores (1978) descubrieron que la libertad de elegir de cualquier individuo en cualquier ambiente físico –tiene límites definidos. El diseño físico de una sala por ejemplo, limita la elección de conducta. Estos autores nos dan el siguiente ejemplo basados en sus observaciones en el hospital psiquiátrico: "...el paciente no podría dormir en la solana ya que en ese lugar no hay sofás ni camas. Y si decidiera dormir en el piso, tendría que enfrentarse con las restricciones señaladas por el reglamento en el que se le exige que los pacientes duerman en sus respectivas camas. Pero un obstáculo mayor todavía para elegir libremente es la presencia de otros pacientes..." (Proshansky et al., 1978, pp. 60). Por lo tanto, los factores físicos y sociales funcionan como importantes moderadores de la conducta humana.

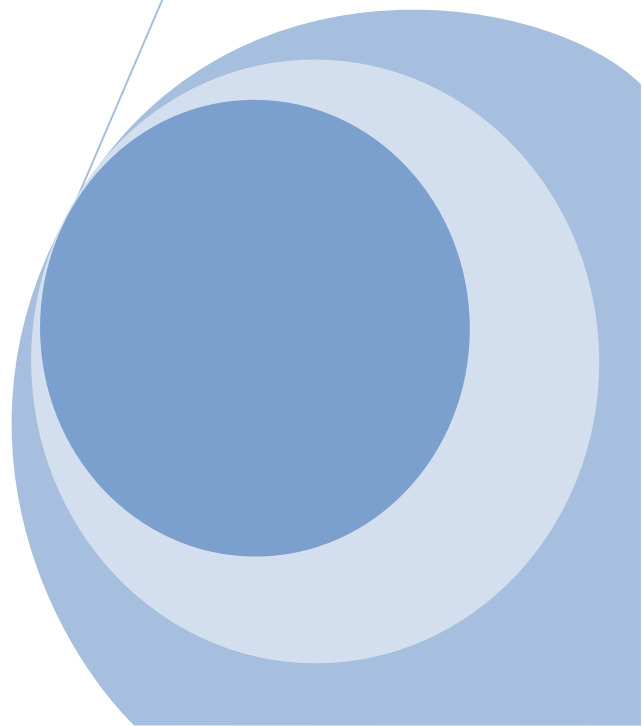
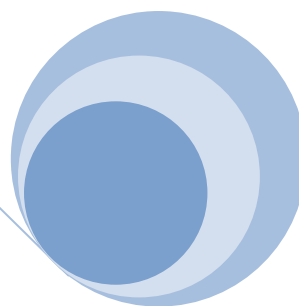
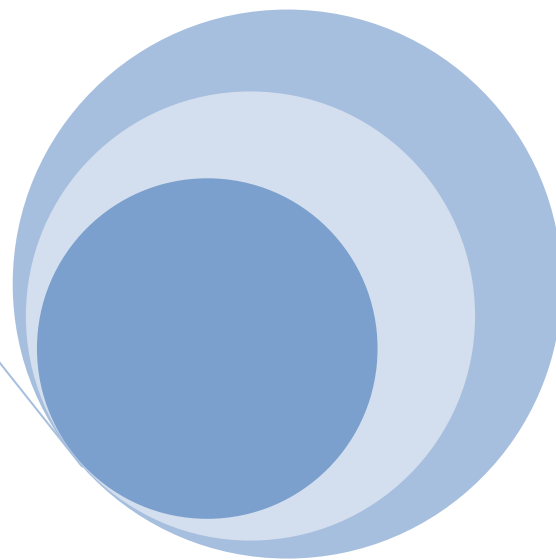
En síntesis, la investigación por parte de los psicólogos ambientales es un elemento muy importante para la comprensión de la conducta humana, así como de su interacción con el ambiente. A pesar que existen múltiples estudios respecto a las influencias ambientales, aún no existen los que se interrogan a detalle acerca de sus efectos sobre las emociones, sobre todo en las de los preescolares; el mayor acercamiento a este tema son aquellos relacionados con la sociabilidad del sujeto porque, de manera indirecta, podemos rescatar como el individuo expresa su malestar o su bienestar a los demás.

El estudio de los ambientes escolares es desde hace ya un tiempo, ampliamente estudiado, por su relevancia social. Sin embargo, por la misma naturaleza tan compleja del ser humano y en específico de los niños, aún hace falta más investigaciones relacionadas sobre las

posibles influencias ambientales (tomando en cuenta el aspecto físico y social) que pueden influir de manera trascendente tanto en las emociones que se presentan día a día, como su efecto a largo plazo.



**EMOCIÓN**  
**CAPITULO 2**



La emoción es parte de todas las transacciones decisivas con el ambiente. Guía y a veces desorganiza la acción (Campos *et al*, 1989; Izard, 1991; Thompson, 1990), e incluso se dice que es la moneda de las relaciones personales.

Hebb (1949) afirmó que el hombre pertenecía a la más emocional de todas las especies. Esta afirmación tenía el objeto de rebatir una idea ampliamente extendida, que sostiene que el grado de emotividad correlaciona negativamente con el desarrollo filogenético y la sofisticación del SNC. Hebb trataba de explicar lo paradójico que resulta que el primate más evolucionado es, además, el más emocional; y esto, a pesar de los mecanismos de control socioculturales que regulan la alta emotividad humana.

En este capítulo se pretende explorar los estudios y las reflexiones hechas desde varias perspectivas por parte de filósofos, investigadores, psicólogos, etc., acerca del complejo proceso que representa la emoción en los seres humanos, sus características y como éste ejerce una influencia poderosa en conducta y en general, en nuestra vida, para asociarla después con su manifestación, es decir, con la expresión emocional.

## **2.1 ANTECEDENTES TEÓRICOS DE LA PSICOLOGÍA DE LA EMOCIÓN.**

Para muchos investigadores, la primera teoría emocional estructurada es la formulada por William James en 1884 (Palmero, Fernández-Abascal, Martínez y Chóliz, 2002); sin embargo, antes que James, los pensadores de todas las épocas se interesaron por las emociones. De hecho, este interés no es exclusivo de la psicología, así por ejemplo, los antropólogos se interesaron por el lenguaje emocional de distintas culturas, mientras que los sociólogos estudian el impacto de los impactos sociales en la experiencia emocional.

### **Antecedentes filosóficos**

El concepto de emoción fue objeto de preocupación para los filósofos presocráticos, interesados por aprender la razón de lo irracional que frecuentemente caracteriza a las emociones.

En la Grecia Clásica, pasión y razón se asemejan a la metáfora del señor y el esclavo: a la razón le compete el firme control de los <<peligrosos>> impulsos afectivos o idealmente la consecución de la armonía entre ambas (Solomon, en Palmero, Fernández-Abascal, Martínez y Chóliz, 2002). Dicha metáfora determina dos principios que han permanecido casi inalterados

hasta nuestros días: 1) la emoción representa el papel jerárquicamente inferior a la razón (es más primitiva y animal) por lo que debe ser controlada por la razón, y 2) la distinción razón-emoción refleja la existencia de dos dimensiones antagónicas.

Para Aristóteles, ambas dimensiones, racional e irracional, forman una unidad, entendiendo las emociones que incluía creencias y expectativas, considerándosele, por ello, un precursor de las teorías cognitivas emocionales (Lazarus, 1993).

Durante la Edad Media, las emociones se vincularon a las *pasiones*. El conocimiento de los <<humores>> y las <<temperancias>> intentó explicarlas; <<los pecados de la pasión>>, que para el judeocristianismo condenan al fuego eterno, no son sino una completa lista de emociones- ira, envidia...-; por el contrario, las <<virtudes superiores>>- amor, fe...compartían con la razón superiores jerarquías.

Vives (1492-1540) adelantándose a su época, atribuye a las pasiones la posibilidad de motivar e influir sobre las percepciones sensoriales y el comportamiento (Schmidt-Artzert, 1985); los <<médicos filósofos>> del renacimiento español, también se interesaron por las emociones ya que señalaban su capacidad para influir sobre la salud (Martínez, Fernández-Abascal, Palmero, 2002).

Posteriormente, la obra de Descartes expresa un dualismo mente-cuerpo que influyó decisivamente en el pensamiento occidental. Para Descartes, la conducta humana es el resultado del alma racional, mientras que la conducta animal (propia de las emociones) es automática. Éste es el denominado <<Error de Descartes>> (Damasio; en Palmero *et al*, 2002) que consistía en la radical separación entre cuerpo (mecánico y dimensionable) y mente (adimensional e indivisible); las operaciones más refinadas de la mente estaban entonces separadas de la estructura y funcionamiento de un organismo biológico.

Con el empirismo inglés, la importancia dada al asociacionismo y el hedonismo fueron los instrumentos que marcaron esa ruptura, patente en las obras de Hume, Mill y tanto otros (Martínez *et al*, 2002). Así, para estos pensadores, la conducta está motivada por la búsqueda del placer y la evitación del dolor. El asociacionismo defendido por Locke instituye uno de las principales proposiciones de la psicología, puesto que la asociación entre estímulos y respuestas es la base del aprendizaje de muchas respuestas emocionales. Por su parte, Hume (Palmero *et al*, 2002) apunta que las ideas y creencias (pensamiento) juegan un papel destacado en la génesis emocional.

En suma, razón y emoción, la integración de ambas, o la reducción de la emoción a un género inferior de razón, ha sido una solución largamente adoptada por la filosofía, manteniéndose la distinción jerárquica de la primera sobre la segunda. La confluencia de estos



antecedentes tal vez pueda explicar el porqué en gran medida se mantienen como opuestos cognición y afecto; mente y cuerpo; pensamiento y sentimiento; razón y emoción; racional e irracional. En cualquier caso, debemos reconocer el papel que la filosofía desempeñó al abordar recurrentemente las emociones, por mucho que erróneamente valorara fundamentalmente su dimensión adaptativa.

### Antecedentes evolucionistas

Un antecedente del interés por las emociones desde una perspectiva evolutiva aparece en la obra de Charles Darwin, especialmente en *La expresión de las emociones en el hombre y los animales* (Darwin, 1872). Darwin conceptualiza a las emociones en términos de formas expresivas evolucionadas que cumplirían una función adaptativa, y por ende, para la supervivencia de la especie.

Basándose en observaciones comparativas entre especies, concluyó la existencia de la continuidad expresiva emocional entre las especies, si bien en lo que en el animal es propio del instinto, en nuestra especie cobra cualidad emocional. Dedujo, además, que el comportamiento expresivo emocional no es exclusivamente aprendido, sino fruto de un programa evolutivo biológico-genético. Así, las emociones son vistas como restos heredados de primitivas respuestas adaptativas, cuyo objeto principal es el de servir a las más recientes y avanzadas capacidades mentales: “los movimientos que producen los músculos faciales al reírse el hombre y diferentes familias de monos resultan bastante comprensibles si creemos en la procedencia de todos ellos de un progenitor primitivo común” (Darwin, 1872, p.14).

### Antecedentes fisiológicos y neurológicos

A lo largo del siglo XIX se produjeron notables avances científicos en la fisiología y la neurología que contribuyeron decisivamente al posterior desarrollo científico de las teorías de la emoción. Las manifestaciones fisiológicas emocionales fueron objeto de estudio de los fisiólogos (Schmidt-Atzert, 1985).

De la fisiología adopta la psicología el método experimental, y se desliga aún más de la filosofía, influidos por el descubrimiento del potencial de acción muscular, del impulso nervioso y tantos otros avances (Martínez *et al*, 2002). La fisiología está también detrás de los trabajos de James y Lange; del mismo modo, las aportaciones de la reflexología rusa (Schenov) y posteriormente de Pavlov la dotaron de una metodología sistemática (Fernández- Abascal, 1995).

Por otro lado, la neurología – en específico, la frenología- confiere al cerebro el estatuto de órgano rector de la mente, en el que residen las funciones humanas, entre ellas las emociones (Martín, 1998).

### 2.2 MODELOS TEÓRICOS DE LA PSICOLOGÍA DE LA EMOCIÓN.

Las teorías propuestas para explicar las emociones varían evidentemente según la perspectiva desde la cual se las estudie. Tradicionalmente, las más relevantes contribuciones teóricas en la psicología de la emoción se han clasificado en cuatro grandes corrientes: Biológicas, Conductuales, Cognitivas y Sociales.

Las teorías explicativas de corte biológico predominaron hasta entrado el siglo XX. Más tarde el conductismo se abrió paso y a éstos le siguieron finalmente las teorías de orientación cognitiva y social. Cada uno de estos modelos aportó métodos y programas de investigación orientados a facetas particulares de la emoción, que no hicieron sino enriquecer nuestro conocimiento.

#### Los Modelos Biológicos

La influencia de la obra de Darwin ha perdurado históricamente en la psicología de la emoción en diversas orientaciones teóricas. Del mismo modo, los trabajos de James, Lange y Cannon, son recurrentemente revisados actualmente.

En *La expresión emocional en el hombre y los animales* (Darwin, 1872) se postula que los procesos evolutivos son aplicables no sólo a los rasgos morfofisiológicos, sino también a las emociones. Esta formulación es eminentemente funcional ya que se habla *función* adaptativa de la expresión emocional: de ella se deriva implícitamente que: 1) es universal; 2) está determinada genéticamente, y 3) responde a una función comunicativa adaptativa ante situaciones de emergencia, incrementando las posibilidades de supervivencia (Fernández-Dols, Iglesias y Mallo, en Palafox y Vila, 1990); Mayor y Sos- Peña, 1992).

Esta concepción permitiría, al menos teóricamente, establecer un listado de emociones y sus correspondientes funciones; así la expresión de ira (erguirse, agitar las extremidades, etc.) serviría para amedrentar a otro congénere *comunicándole* la posibilidad de un enfrentamiento, por ejemplo (Moltó, 1995).

El supuesto carácter universal de la expresión y reconocimiento facial emocional vendría a confirmar la existencia de patrones innatos de respuesta, su continuidad filogenética, así como

un componente de aprendizaje que permite que éstas evolucionen (Palmero, 1996). Darwin dedicó gran parte de su quehacer a fundamentar su hipótesis, para lo que realizó observaciones en primates y humanos, tratando de validar su carácter universal.

Tres son los principios que regulan las expresiones faciales emocionales: 1) *el de los hábitos útiles asociados*: alude a su función adaptativa, desarrollada inicialmente por aprendizaje, para convertirse finalmente en un rasgo heredado y transmitido de generación en generación; 2) *el de antítesis*: entiende la expresión conformada por categorías expresivas morfológicamente opuestas; así, la expresión de *alegría* se caracteriza, entre otros rasgos, por la elevación de las comisuras de los labios, mientras que la *tristeza* muestra un patrón expresivo antitético (descenso de las comisuras labiales) y, por último 3) *el de acción directa del sistema nervioso*: refiere a la acción directa de los principios anteriormente expuestos, así como su asociación a marcados cambios fisiológicos que posibilitan la secuencia adaptativa-expresiva (Cornelius, 1996).

Sobre estas premisas, la tradición evolutiva se constituyó progresivamente en una línea investigadora que ha contribuido al establecimiento de diversos principios que regulan las emociones; su influencia perdura en diversas áreas de investigación actuales de las teorías neodarwinistas, tales como los estudios sobre el *feedback* facial, el desarrollo onto y filogenético de las emociones y la existencia de emociones básicas (Martínez *et al*, 2002). Además, constituye un antecedente de la psicología experimental animal y la etología.

### 🌀 Teorías neodarwinistas.

Las teorías neodarwinistas contemporáneas tienen en común considerar la expresión facial como un elemento capital en la emoción. Para ello, sus autores más influyentes alegan que los músculos faciales están altamente diferenciados, siendo capaces de expresar un amplio rango expresivo afectivo.

Los principios fundamentales sobre los que se asientan estas teorías sostienen que las emociones: 1) son reacciones adaptativas y precisas para la supervivencia; 2) son heredadas foligenéticamente y desarrolladas ontogenéticamente siguiendo procesos madurativos neurológicos; 3) poseen bases expresivas y motoras propias; 4) son universales y esencialmente compartidas por los individuos de todas las sociedades y culturas; 5) existe un número determinado de emociones básicas, variable para los diversos autores (generalmente entre 7 y 11), y 6) cada emoción tiene emparejada un estado mental cualitativamente propio (Páez, Echebarría y Villareal, en Echebarría y Páez, 1989).

El argumento manejado con mayor frecuencia para demostrar la existencia de emociones básicas es el hecho de que tanto la expresión como el reconocimiento parecen ser procesos innatos y universales (Chóliz, en Fernández-Abascal, 1997); a este respecto se sabe que los animales superiores pueden reconocer expresiones de amenaza, sumisión, cortejo, etc.

### © Principales exponentes del neodarwinismo.

Ekman, el principal autor de la corriente neodarwinista, ha contribuido decisivamente al estudio de la expresión facial emocional con el desarrollo de un procedimiento de análisis sistemático de los movimientos de la musculatura facial, el *Facial Action Coding System* (FACS) (Ekman y Friesen, en Palmero, Fernández-Abascal, Martínez y Chóliz, 2002). Éste sostiene la existencia de patrones universales que relacionan ciertas emociones (tristeza, alegría, ira, temor, deseo, asco, interés y sorpresa) a respuestas específicas de los músculos faciales; para Ekman, las emociones poseen las siguientes características:

1. cada emoción tiene un patrón transcultural de expresión facial, presente también en especies inferiores,
2. implican múltiples señales, tanto faciales como vocales,
3. tienen limitada duración facial (de 0.5 a 4 segundos aproximadamente)
4. las expresiones faciales pueden ser inhibidas y simuladas, salvo la sorpresa,
5. la intensidad de la expresión facial refleja la magnitud de la vivencia emocional,
6. existen estímulos transculturales capaces de provocar emociones, por ejemplo, la pérdida de un objeto y la tristeza; sin embargo esta asociación puede estar mediada por el aprendizaje,
7. las evaluaciones de estímulos se producen especialmente ante estímulos ambiguos o complejos,
8. los estados de ánimo se producirían por emociones de corta duración, así como por el concurso de situaciones y cambios bioquímicos (enfermedad, fatiga, etc.),
9. existen patrones neurofisiológicos universales y específicos asociados a cada una de las emociones básicas.

Para Ekman (1978) los acontecimientos que sirven como antecedentes a cada emoción son también, en parte, específicos de cada cultura, ya que muchos de ellos reflejan los acontecimientos más significativos para nuestros antepasados; no obstante, su expresión facial sí es universal. Por último, menciona que a partir de las emociones básicas se generarían las

emociones secundarias. Asimismo, cada emoción posee elementos diferenciales que se manifiestan a tres niveles: facial-expresivo, subjetivo-cognitivo y fisiológico.

Izard (1977) sostiene en *Human Emotions*, además de los planteamientos comunes a esta corriente, que toda emoción básica es innata y universal. La retroacción (feedback) facial de la expresión emocional es, afirma, el determinante esencial de las vivencias emocionales (causa suficiente) sin la necesidad de que acaezcan paralelamente complejos procesos cognitivos.

Este proceso se fundamenta en una explicación neurofisiológica que sostiene la existencia de un substrato neural innato de programas subcorticales específicos para cada emoción. Para él, las emociones se caracterizan por no ser cíclicas, poseer una generalidad y flexibilidad limitada como motivos e influir sobre el conjunto de la actividad psicológica.

A su vez, su función social sería predominantemente comunicativa:

1. Señalar o comunicar el sentimiento e intención del sujeto
2. Proveer las bases para evaluar y realizar inferencias sobre el medio
3. Reforzar las interacciones sociales
4. Regular la forma en que los demás reaccionan ante nuestras acciones.

De esta manera, se supone que las emociones están profundamente enclavadas en el repertorio de la especie y que tienen conexiones con el “cerebro antiguo”. Estableciéndose que muchas de las emociones básicas son universales y que surgen desde la niñez temprana (Ekman y Friesen, 1971), Izard (1977) hace una lista de estas emociones fundamentales: interés-excitación, goce-alegría, espanto-sorpresa, zozobra-angustia, rabia-enojo, fastidio-cambio repentino, desprecio-escarnio, miedo-terror, vergüenza-timidez-humillación, culpa-remordimiento y tristeza-decepción. Aún cuando hay mezclas de emociones, estas 10 también se presentan en forma pura y se exhibirán en expresiones faciales características (Sroufe, 2000).

Para el desarrollo de esta tesis, se tomó el listado de Izard (1977) como base para establecer un inventario de emociones fundamentales, considerando que surgieron a partir de un estudio amplio de Izard sobre emociones y expresión emocional en diferentes culturas.

Robert Plutchik (1980) propone una teoría <<psicolucionista>> que entiende que las emociones aumentan las posibilidades de sobrevivir, al ser reacciones adaptativas globales de emergencia que acontecen en función de los cambios ambientales, de ahí que se mantuvieran a lo largo de la evolución.

Plutchik (1991) propone una distinción entre emociones y motivos que ha sido largamente debatida. Para éste, los motivos son activados por factores internos (estados carenciales fundamentalmente), mientras que las emociones los son por externos (presencia de

# EMOCIÓN

## Capítulo 2

ciertos estímulos). Sostiene la existencia de ocho emociones básicas, que corresponden a otras tantas conductas adaptativas y muestra la secuencia probabilística de los sucesos implicados en el desarrollo de la emoción, como se observa en la tabla 1.

Tabla 1.  
Secuencia probabilística de sucesos implicados en el desarrollo de la emoción según Plutchik (en Palmero et al., 2002, p. 297).

Suceso-Estímulo	Cognición Inferida	Sentimiento	Conducta	Efecto
Amenaza	Peligro	Miedo	Huir	Protección
Obstáculo	Enemigo	Ira	Golpear	Destrucción
Compañero potencial	Posesión	Alegría	Aparearse	Reproducción
Pérdida de la estima	Abandono	Tristeza	Reconciliación	Reintegración
Miembro del grupo	Amigo	Confianza	Compartir	Afiliación
Objeto horrible	Veneno	Asco	Vomitarse, apartarse	Rechazo
Nuevo territorio	¿Qué hay fuera?	Anticipación	Examinar	Exploración
Objeto inesperado	¿Qué es?	Sorpresa	Detener, vigilar	Orientación

Estas cadenas responden a eventos de carácter probabilístico, en términos de reacciones desatadas por ciertos sucesos relevantes que incluyen evaluaciones cognitivas, cambios subjetivos y activación neurológica. La sensibilidad ante estos estímulos sería heredada, este extremo se confirmaría por nuestra “predisposición” a condicionarnos ante ciertos estímulos, así como su incapacidad ante otros.

Tomkins propuso que el afecto constituye un sistema motivacional innato. Nuestra vivencia de las emociones procede fundamentalmente de la propiocepción de la expresión facial. Según Tomkins, existe un conjunto de emociones reunidas en dos grupos: *positivas* (interés, sorpresa y alegría) y *negativas* (angustia, miedo, vergüenza, asco e ira). Todas presentan patrones de respuesta innatos que se activan ante determinados estímulos y se expresan, principalmente, por vías faciales.

Tomkins (1984) comenta que cada emoción almacena en áreas subcorticales un programa específico, responsable de su manifestación al ser activado. Según Moltó (1995) la principal aportación de Tomkins a la psicología de la emoción consistió en proporcionar un marco teórico para el estudio de la expresión facial de las emociones, en motivar a Carroll Izard y Paul Ekman a su estudio, y finalmente en abordar la <<hipótesis del feedback facial>> (Palmero et al., 2002).

### © La tradición psicofisiológica y neurológica

El eco de la formulación de la teoría periférica de las emociones de William James perdura, con diversas reinterpretaciones, hasta nuestros días, más de cien años después de ser publicada. James postula: “Para el sentido común, cuando perdemos nuestra fortuna nos sentimos abatidos y lloramos; si tropezamos con un oso, temblamos y echamos a correr; si un rival nos insulta, nos encolerizamos y lo golpeamos. La hipótesis que defendemos considera incorrecto este orden; sostiene que uno de los estados de ánimo no es inmediatamente inducido por el otro, sino que entre los dos se interponen los cambios corporales y que la tesis más racional es la de decir que estamos tristes porque lloramos, irritados porque reñimos, medrosos porque temblamos, y no en orden inverso [...] desprovista de calor emocional” (James, en Palmero *et al*, 2002, p. 298).

En otras palabras, la percepción de un estímulo relevante genera una serie de respuestas corporales (fisiológicas y motoras), siendo la percepción contingente de éstos la que provoca la experiencia emocional.

Carl Lange (en Palmero *et al*, 2002), fisiólogo danés, propuso de forma independiente un año más tarde una teoría similar; si bien ambas entendían las emociones como fruto de la propiocepción de los cambios fisiológicos (de ahí que tradicionalmente se conozca esta teoría como de James-Lange), Lange acentuó el peso de los factores vasculares en la respuesta emocional. En realidad, para Lange los cambios fisiológicos son la emoción en sí misma, mientras que para James lo es la propiocepción misma.

Lange se asienta en cinco principios: 1) cada emoción posee un patrón fisiológico específico de respuestas somato-visceral y motórico-expresivas; 2) la activación fisiológica ha de ser contingente con el episodio emocional y, finalmente, 4) la provocación de los patrones de activación característicos de una emoción podría, al menos teóricamente, reproducirla.

Además del valor que le confiere ser la primera teoría psicológica estructurada sobre la emoción, se ha considerado que la inclusión de elementos perceptivos y valorativos de los cambios fisiológicos emocionales constituyen un antecedente de las teorías cognitivas contemporáneas (Fernández-Abascal y Palmero, 1996).

Cannon (1927) cuestiona la teoría de James-Lange, proponiendo la “Teoría talámica de las emociones”; ésta sostiene básicamente que para experimentar una emoción han de producirse una serie de acontecimientos que se inician con la propiocepción del estímulo que, a su vez, produce una activación talámica favorecedora de dos efectos simultáneos: activa músculos y vísceras, a la vez que envía *feedback* informativo al córtex; de este modo, experiencia subjetiva emocional y cambios corporales transcurren paralelamente sin relación causal mutua.

Al contrario que James, Cannon (1927) sostuvo que el tálamo era la estructura capital para la experiencia emocional, criticando cinco aspectos de la teoría de James: 1) la separación total de las vísceras del SNC no altera el comportamiento emocional; 2) los cambios corporales que acaecen en todos los estados emocionales son muy similares; 3) los órganos internos que se supone retroalimentan el cerebro durante la emoción son relativamente insensibles, cuestionando su influencia en el *feedback* emocional; 4) los cambios ocurridos en los órganos internos son demasiado lentos para producir la experiencia emocional, y 5) la inducción artificial del estado emocional no produce sentimientos emocionales (Palmero et al., 2002).

Cannon trabajó en la <<Teoría de la Emergencia>>, la cual sostiene que una emoción señala una situación de emergencia, que activa el organismo para restituir el equilibrio alterado; por tanto, la emoción es entendida como un fenómeno de origen predominantemente talámico subcortical. Se considera que la principal contribución de esta teoría fue proponer la existencia de centros específicos en el SNC para la experiencia emocional, iniciando así la tradición neurológica en el estudio de las emociones (Grzib y Briales, 1996).

En 1937, Papez propone que las estructuras neurales del <<cerebro antiguo>> (conocido desde entonces como el *Circuito de Papez*) jugaban un papel capital en la emoción. La hipótesis sostiene que los vertebrados inferiores poseen conexiones anatómicas y fisiológicas entre los hemisferios cerebrales: el tálamo y el hipotálamo., y Papez supone que las conexiones cortico-hipotalámicas podrían explicar el substrato neural de la emoción. Propone que tras llegar al tálamo, las aferencias sensoriales se dividen en tres rutas: a la corteza cerebral (*corriente de pensamiento*), a los ganglios basales (*corriente de movimiento*) y al hipotálamo (*corriente de sentimiento*).

Más tarde, Mac Lean (en Palmero *et al*, 2002) propone que el lóbulo límbico o <<cerebro visceral>> como principal origen de las emociones, considerando el encéfalo como un sistema de tres capas superpuestas; la capa más antigua y profunda representa nuestra herencia encefálica reptiliana (cerebro reptiliano), cuya actividad es responsable de la conducta automática necesaria para la supervivencia, como la respiración (Aguirre, Alvarez y Avella, 2001). Con el tiempo, sobre ésta se desarrolló una nueva capa, el <<cerebro mamífero antiguo>>, encargada principalmente de la conservación de la especie, que incluirían las estructuras neuronales, el hipotálamo y la amígdala, que median en la experiencia emocional; le corresponderían también las funciones de alimentación, evitación, escape, lucha, y la búsqueda de placer. Por último, fruto de la evolución surge una capa denominada <<cerebro mamífero nuevo>>, a la que atribuyen funciones relacionadas con las capacidades racionales y verbales.



### Ⓢ Modelos psicobiológicos actuales

Actualmente, se sabe que las estructuras neuroanatómicas más directamente implicadas en la emoción se ubican en el sistema límbico (Aguirre *et al*, 2001), que incluyen el hipotálamo, el septum, la circunvolución del cíngulo, la corteza entorrineal, parte de la amígdala y el tálamo anterior. Muchas de las conexiones del sistema límbico guardan relación con la expresión conductual de las emociones por medio de vías polisinápticas que vinculan las estructuras límbicas con los tres sistemas efectores de expresión emocional: endocrino, autónomo y somático (Martin, 1998).

Para Ledoux (1994), en presencia de un estímulo emocional, el cerebro valora su significado y responde en función de éste. La amígdala, representa un importante papel de la decodificación de significado emocional de los estímulos sensoriales, así como en la regulación de las expresiones emocionales. Así, por ejemplo, los animales que tienen lesionada la amígdala responden normalmente al uso de objetos, pero son insensibles a su significado emocional primitivo. Está relacionada con el tronco cerebral, implicado en el control de las reacciones preprogramadas, conductas típicas de las especies y las reacciones endocrinas.

### Los Modelos Conductuales

Predomina en esta orientación el interés por la respuesta sobre el proceso emocional, fruto de los distintos tipos de aprendizaje.

### Ⓢ La emoción condicionada.

Para J. B. Watson, las emociones son reacciones corporales a estímulos específicos (Tortosa y Mayor, 1992), en las que el elemento subjetivo apenas carece de valor. Sobre las observaciones realizadas en la conducta de recién nacidos, Watson propone la existencia de tres tipos de estímulos incondicionados que generarían respuestas incondicionadas con cualidades emocionales: el miedo ante situaciones aversivas, la ira causada por la inmovilización corporal, y el amor en respuesta a la estimulación de las zonas erógenas. Sobre estas tres pautas de reacción simples, y por condicionamiento clásico, podrían generarse la mayor parte de las reacciones afectivas. De este modo, estímulos inicialmente neutros al asociarse con estímulos incondicionados adquieren carácter emocional.

Más tarde, Skinner propone que las emociones son predisposiciones de conducta o estados inferidos a partir de la fuerza o debilidad de una respuesta, fenómenos mediacionales

entre estímulos y respuestas relacionadas directamente con la activación del organismo (Carpintero, 1989).

En suma, durante el condicionamiento clásico el estímulo incondicionado no sólo produce una reacción visceral y motora específica, sino también un estado emocional, cuya cualidad dependen de la naturaleza del estímulo (apetitiva o aversiva) y del tipo de condicionamiento (excitatorio o inhibitorio).

El papel de la emoción como variable que impulsa y motiva también fue estudiado por los conductistas. Así, N.E. Millar mostró en 1948 cómo una situación inicialmente neutra, puede llegar a producir, por condicionamiento clásico, un estado de miedo capaz de impulsar (motivo aprendido) la adquisición y el mantenimiento de nuevas conductas instrumentales (evitación) para alejarse y reducir el estado displacentero, habitualmente descargas eléctricas (Palmero *et al*, 2002).

### Ⓢ El aprendizaje vicario de emociones.

Bandura (1976, 2001) propone que la conducta emocional puede aprenderse observando las reacciones emocionales de los otros y sus consecuencias.

Para Bandura (1976) el aprendizaje vicario emocional incluye dos procesos: el primero está relacionado con la activación emocional vicaria, en la cuales las reacciones emocionales del un modelo (expresiones faciales, vocales y movimientos corporales) inducen estados virtualmente similares en el observador; el segundo proceso refiere la forma en que los acontecimientos asociados a las emociones elicitadas vicariamente llegan a tener por si mismas poder de activación emocional. Una vez que se han aprendido estas contingencias, la simple presencia de las señales premonitorias basta para inducir estados emocionales en el observador.

Para que se produzca el aprendizaje emocional en el observador, éste ha de ser consciente (prestar atención) en la relación existente entre los estímulos y respuestas emocionales. De este modo pueden explicarse algunas fobias que no son producidas inicialmente por la exposición directa de los objetos fóbicos, sino por la simple observación de quienes responden con temor; así por ejemplo, los miedos de las madres son frecuentemente transmitidos y compartidos por los hijos. Bandura (2001) señala que las experiencias aversivas pasadas del observador facilitan su activación emocional al observar la conducta de un modelo que manifiesta sufrimiento o dolor.

En suma, los modelos conductuales han puesto de manifiesto que las emociones pueden aprenderse por condicionamiento clásico e instrumental, así como por aprendizaje observacional.

### Las Teorías Cognitivas

La suposición básica desde la que parten los modelos cognitivos de la emoción sostiene que las especies capaces de aprender – especialmente los mamíferos- poseen la función biológicamente útil de evaluar constantemente el entorno en relación al mantenimiento de su bienestar. Las criaturas más avanzadas y complejas realizan evaluaciones más refinadas y sutiles que los organismos simples. Estos procesos, que se conocen como <<evaluaciones>> permiten responder selectivamente a los cambios en las condiciones ambientales capaces de provocar daños o beneficios, facilitan la elaboración de estrategias a largo plazo, favoreciendo anticipaciones muy sofisticadas a las condiciones futuras y permitiendo, en última instancia, adaptarse.

Todas estas teorías comparten la idea de que la emoción es el resultado de los patrones evaluativos, fruto del procesamiento cognitivo (tanto consciente como no consciente) en presencia de estímulos relevantes. Se entiende que estos procesos son altamente subjetivos, lo que explicaría que un mismo acontecimiento pueda suscitar diferentes reacciones afectivas en distintas personas (Scherer, 1997).

Tradicionalmente, el estudio de las relaciones entre la emoción y la cognición ha girado en torno a la delimitación de la secuencia causal donde ubicar ambos procesos, es decir, si la emoción es finalmente un fenómeno pre o postcognitivo, incluso, si requiere el concurso de un elemento cognitivo valorativo (proceso acognitivo) o, en otras palabras, si es posible la emoción independientemente de la conciencia y la voluntad (Martínez-Sánchez, 1998).

Las respuestas a las cuestiones de si es necesaria una evaluación cognitiva de un evento o de las sensaciones corporales para que se dé una emoción son complejas; sin embargo, el sentido de un acontecimiento (sus implicaciones en el bienestar y en el logro de metas) constituye los determinantes primarios de la mayoría de las emociones.

#### Ⓢ Principales exponentes de las teorías cognitivas de la emoción.

Se considera el trabajo de Gregorio Marañón (en Ferrándiz, 1986) como el iniciador de las denominadas teorías basadas en la interacción entre la actividad fisiológica y los procesos cognitivos; éstas teorías sostienen que la activación fisiológica es una condición necesaria, aunque no suficiente, para que se produzca una reacción emocional, englobándose necesariamente el concurso de los procesos valorativos del estado de activación y el contexto en que se produce.

Marañón (en Ferrándiz, 1986) en su conocido trabajo <<Contribución al estudio de la acción emotiva de la adrenalina>>, puso de manifiesto la importancia de los factores cognitivos

en la experiencia emocional. De sus resultados se deduce la recíproca necesidad de ambos factores (activación fisiológica y el componente cognitivo) para la existencia de una emoción.

Del trabajo de Marañón se derivan relevantes implicaciones teóricas: 1) puede dissociarse el componente fisiológico del subjetivo; 2) el efecto de la acción adrenalítica induce un estado de inminencia afectiva, que requiere la presencia de elementos cognitivos (recuerdos o imágenes) que permitan explicar esa activación fisiológica; 3) no puede darse una emoción sin activación fisiológica, ni emoción sin componente cognitivo; y 4) el estado emocional es fruto de la interacción de ambos componentes (Ferrándiz, 1986).

Años más tarde, Schachter y Singer (1962), defienden que la activación fisiológica indiferenciada determina la intensidad de la emoción. En uno de sus trabajos, manipularon el nivel de activación fisiológica inyectando a algunos sujetos adrenalina y a otros un placebo. Los resultados les permitieron formular la <<teoría bifactorial de la emoción>> que defiende que:

1. Ante un estado de activación para que el organismo carece de explicación éste es <<etiquetado>> y experimentado subjetivamente en función de la valoración contextual realizada.
2. La experiencia emocional se manifestará exclusivamente en presencia de un grado de activación no explicada, y
3. se experimentará una emoción en la medida en que la activación fisiológica sea percibida por el sujeto.

Ambos factores, actuación e interpretación, son necesarios para la aparición de la emoción. Hasta ese momento, se entendía que la interpretación de la activación fisiológica determinaba la cualidad emocional, mientras que la intensidad emocional estaba determinada principalmente por la magnitud de la activación fisiológica.

### Ⓢ Teorías basadas en la valoración cognitiva.

Para estas teorías, la valoración está en el inicio de la emoción, valoración que ésta centrada en diversos aspectos del entorno: atención o novedad, placer o displacer, certeza o incertidumbre. Posteriormente, conforme evolucionaron estos modelos, los elementos valorativos que se incluyeron se hicieron progresivamente más sofisticados: percepción de control, atribución, adecuación a las normas, etc.

Frijda (1986, 1988) menciona que, además de la valoración cognitiva que realiza el sujeto frente a un evento, hay un elemento mediador, la valoración de cómo manejar la situación; el concepto de tendencia de acción, claramente funcionalista. Para Frijda, existen una serie de

patrones de valoración y de respuesta ante eventos particulares de carácter universal, por lo que una pérdida personal induce universalmente tristeza. Por último, la emoción cumple una función motivacional ante los eventos significativos que implica la movilización de recursos (activación); por ejemplo, el miedo motiva a la acción para autoprotegerse, prevenir y anticiparnos a un acontecimiento potencialmente dañino.

Por su parte, Richard Lazarus (1982, 1991) ubica la cognición (entendida fundamentalmente como valoración) en el inicio del proceso emocional, seguida de la activación fisiológica y sus consecuencias, y todo ello dentro del proceso transaccional en que intervienen numerosas variables mediacionales entre estos elementos.

Para Lazarus (1982) la emoción es el resultado de un proceso de evaluación de la relación (presente, imaginada o anticipada) entre la persona y su ambiente, proceso que incluye componentes: a) cognitivo-subjetivos; b) fisiológicos, y c) expresivos. Esta teoría es denominada <<cognitiva-motivacional-relacional>>: la emoción es considerada, generalmente, como un fenómeno psicocognoscitivo en el que la valoración es condición necesaria y suficiente para que se suscite una emoción. Asimismo, los procesos valorativos no finalizan con la respuesta emocional, sino que continúan durante ésta influyendo constantemente sobre los procesos cognitivos.

### Ⓢ Teorías basadas en la atribución.

La teoría de la atribución, propuesta por Bernard Weiner (1980, 1985), sostiene que el proceso emocional es un fenómeno post-atribucional que sigue la secuencia: acción, resultado, atribución y emoción.

Supone que tras la estimulación ambiental acontece una valoración primaria relativa a sus consecuencias agradables o desagradables. Este proceso induce una primera emoción que es analizada sobre la base de sus consecuencias, en función de dicha atribución de causalidad emerge la emoción más elaborada, que ulteriormente ejercerá un papel motivacional sobre la conducta.

Según esta teoría de la cognición-atribución, tras un éxito una atribución de causalidad interna (por ejemplo de habilidad) produciría orgullo, mientras que si es externa (el éxito se debe a la intervención de terceras personas) puede generar sentimientos de gratitud. La incompetencia puede sentirse tras atribuir un fracaso a factores internos e incontrolables (por ejemplo, la ausencia de habilidades), mientras que cuando el fracaso se atribuye a un factor externo e incontrolable (por ejemplo, el comportamiento de otras personas), emerge la ira.

### © Teorías basadas en el procesamiento de la información.

Gordon H. Conger (en Palmero et al., 2002) ha estudiado la influencia de la emoción sobre los procesos cognitivos, en especial sobre la memoria, el pensamiento y la percepción.

Aunque no se trata de un modelo de la emoción propiamente dicho, su impacto teórico ha estimulado vigorosamente el conocimiento de las relaciones mutuas entre la emoción y el resto de los procesos psicológicos básicos. De sus investigaciones se desprende una serie de relevantes conclusiones: 1) las emociones actúan como un filtro selectivo de la información que se percibe, al prestar mayor atención a los estímulos emocionalmente congruentes con el estado emocional; 2) la información que se desprende en un estado emocional concreto se recuerda con mayor facilidad cuando el sujeto se encuentra en un estado emocional similar; y 3) el estado emocional influye tanto en los juicios o valoraciones respecto a la propia persona como a los demás.

### Las teorías Social-Constructivistas

Bajo este nombre se encuadran las teorías propuestas, entre otros por Theodore Kemper (1981) y James Averill (1980) quienes valoran principalmente los factores sociales y culturales en la construcción, manifestación y expresión emocional.

Comúnmente se acepta que los factores socioculturales afectan a la forma en que se experimentan las emociones. Los antropólogos han señalado que la valoración de un evento puede explicarse en un alto grado aludiendo a las diferencias culturales, y hasta históricas, de los patrones de valoración. Los procesos educativos y de socialización, las normas sociales, las estructuras de valores y prescripciones morales, a la vez que constituyen procesos que unifican socialmente las emociones, permiten a su vez explicar las diferencias individuales en los patrones de respuesta emocional, su expresión y su regulación (Moltó, 1995).

Comparte esta posición algunos de los presupuestos teóricos fundamentales antes mencionados; del modelo biológico mantiene la funcionalidad de las emociones, al sostener que las normas sociales modulan las respuestas emocionales innatas para favorecer la adaptación social; por su parte, de la orientación cognitiva subraya el papel de la valoración en la explicación de los fenómenos emocionales, por cuanto ésta vendría a definir la significación de las situaciones estimulares en relación al bienestar, e incluso el tipo de emoción que emergerá de cada proceso.

Dentro de las teorías psicosociales de las emociones, Echebarría y Páez (1989) diferencian aquellas que sostienen que las emociones son el resultado de las relaciones sociales,

de las que postulan que, en realidad, las emociones no son sino construcciones sociales moduladas por las propias experiencias personales.

### Ⓢ Determinantes sociales y culturales de la emoción.

Un aspecto en el cual la cultura ha mostrado ejercer una importante función moduladora sobre las emociones es el control o regulación de su expresión. Cada cultura posee normas y reglas sobre cómo y cuándo se debe controlar o expresar abiertamente las emociones. Posiblemente sea en el aspecto expresivo en donde se observan las principales diferencias entre las culturas (Palmero *et al*, 2002).

Algunas sociedades no poseen descriptores verbales para referirse a ciertas emociones (por ejemplo, para la tristeza en ciertas culturas del Pacífico) por lo que cuando éstos experimentan una pérdida, la expresan y sienten como estado físico descrito, por ejemplo, en términos de cansancio. Otras culturas poseen, por el contrario, un lenguaje muy sofisticado en el que abundan los descriptores emocionales. La variable de género ha sido especialmente estudiada por esta orientación, mostrándose la existencia de diferencias en la manera en que se experimentan y expresan las emociones.

A raíz de las investigaciones de Hofstede (1991) se delimitaron tres grupos de variables dicotómicas que influyen decisivamente en la expresión y vivencia emocional: 1) la pertenencia a culturas colectivistas o individualistas; 2) la pertenencia a culturas de alta baja distancia de poder y 3) la pertenencia a culturas masculinas o femeninas.

### 2.3 CONCEPTO DE EMOCIÓN.

Las emociones, como la tristeza, la alegría y el temor, son reacciones subjetivas a la experiencia, asociadas a los cambios fisiológicos y del comportamiento (Papalia, 2003). Algunos psicólogos ambientales prefieren considerar a la emoción como “una compleja serie de interacciones entre factores objetivos y subjetivos, mediatizadas por la actividad del sistema nervioso y hormonal que produce la aparición de experiencias afectivas (sentimientos como los de activación, placer/disgusto), genera procesos cognitivos (...), activa extensos ajustes fisiológicos a las condiciones de estimulación y dirige a la acción” (Aragonés y Américo, 1998; pp. 63).

Para el presente trabajo la emoción quedará definida como la “reacción subjetiva a un suceso sobresaliente, caracterizado por cambios de orden fisiológico, experiencial y patentemente conductual” (Sroufe, 2000; pág. 14). Se eligió esta definición ya que deja abierta la cuestión de si

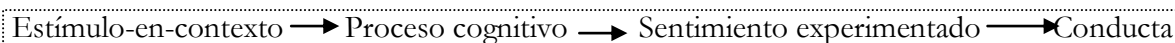
las reacciones fisiológicas son antecedentes o subsecuentes a la emoción, retoma la valoración cognitiva del evento, considera la reacción conductual posterior a la experimentación de la emoción y menciona que es necesario un evento sobresaliente, es decir, que ocurra algo en el entorno del sujeto para desencadenar la secuencia emocional.

Papalia (2003) menciona que las personas difieren en qué tan a menudo sienten una emoción en particular, en las clases de eventos que pueden originarla y en las manifestaciones físicas que demuestran. Finalmente, dentro de los escritos acerca de emoción, encontramos distintos listados de emociones, como el presentado por Cofer (1997) donde incluye: miedo, cólera, aflicción, gozo, entusiasmo y amor; Sroufe (2000) comenta que cualquier teoría útil de la emoción debe ajustarse con la historia evolutiva humana, es por ello que en el presente trabajo retome el listado proporcionado por Izard (1991) y que ya se ha mencionado anteriormente.

### La secuencia del proceso emocional.

Independientemente del enfoque o la orientación teórica, prácticamente todos los investigadores destacan que las emociones deben verse como complejas transacciones con el medio y reconocen que los procesos cognitivos como la valoración y el análisis del significado desempeñan un papel influyente en el desarrollo de la emoción, además de que señalan cambios fisiológicos asociados. La mayoría, describe la conducta emocional en función a una cadena de sucesos (ver figura 1).

Figura 1.  
Secuencia que describe la conducta emocional (Sroufe, 2000)



Sroufe (2000) indica que es posible que la conducta o los sentimientos describan una curva de retorno e influyan el proceso cognitivo en marcha e incluso en el estímulo efectivo.

A pesar de que casi todos los teóricos de la emoción insisten en la importancia de los factores cognitivos y fisiológicos, aún hay desacuerdos en cuanto a cuál de estos factores tiene un papel de mayor influencia para desencadenar la emoción, como lo vimos en la primera parte de este capítulo con las teorías de la emoción. Por ejemplo, algunos se han centrado en los procesos cognitivos, otros han puesto de relieve los procesos fisiológicos, que a veces se consideran anteriores (la postura de James-Lange) y otras posteriores al proceso cognitivo. Otros, como lo observamos con Darwin y los neodarwinistas, destacan el valor adaptativo de la emoción. El énfasis influye en la definición.



A continuación, las figuras 2,3 y 4 describen la secuencia del procesos emocional, dependiendo de la teoría de origen (Sroufe, 2000). Izard (en Sroufe, 2000) remarcando el papel de la adaptación, muestra su definición de emoción ligada a la expresión facial, y su secuencia del proceso pondría acento en la retroalimentación (sentimientos subsecuentes) a partir de cambios en los músculos faciales. Al mismo tiempo, considera que en la primera infancia no se necesita de una cognición muy compleja para desencadenar una emoción. Arnold (1971) expone que la emoción desempeña un papel importante en la conducción y dirección de la conducta, mientras que Mandler (en Sroufe, 2000) pone de relieve el “Análisis de significado” en el impulso de la emoción; de acuerdo con la teoría de James-Lange concibe la emoción como una interpretación cognitiva de la excitación fisiológica.

Figura 2.

Orden que sigue el proceso emocional según Izard (en Sroufe, 2000).

Suceso → Percepción simple (cognición) → Cambio facial → Sentimientos/Conducta

Figura 3.

Orden del proceso emocional que obedece a la definición de emoción de Arnold (en Sroufe, 2000).

Suceso → Valoración intuitiva inmediata (tendencia sentida hacia la acción) → Reacción conductual /fisiológica → Valoración cognitiva continua.

Figura 4.

Orden de los elementos del proceso emocional basado en la definición de emoción de Mandler (en Sroufe, 2002).

Suceso → Excitación (debida a la interrupción de un plan) → Análisis del significado → Sentimiento etiquetado

Independientemente del orden de los elementos, observamos que todos los autores ponen como desencadenante del curso emocional al suceso, estímulo o contexto; a partir de aquí se observa un acuerdo en cuanto la influencia del medio en nuestras emociones y en la expresión de éstas. La cuestión no está en decidir cuál de estas posturas es correcta y cuál errónea, ya que cada una de ellas nos acerca a una explicación amplia sobre el proceso de la emoción.

Finalmente, Plutchik (1983) desarrolló esquemas detallados y específicos de las diferentes emociones (ver figuras 5 y 6). En ellos, retoma todos los elementos ya mencionados por Izard, Arnold y Mandler y les da una organización específica. A pesar de reconocer a Plutchik como

neodarwinista, observamos que considera elementos integradores de la emoción y más importante, al ambiente (suceso o estímulo).

Figura 5.  
Proceso de la emoción humana (Plutchik, 1983).

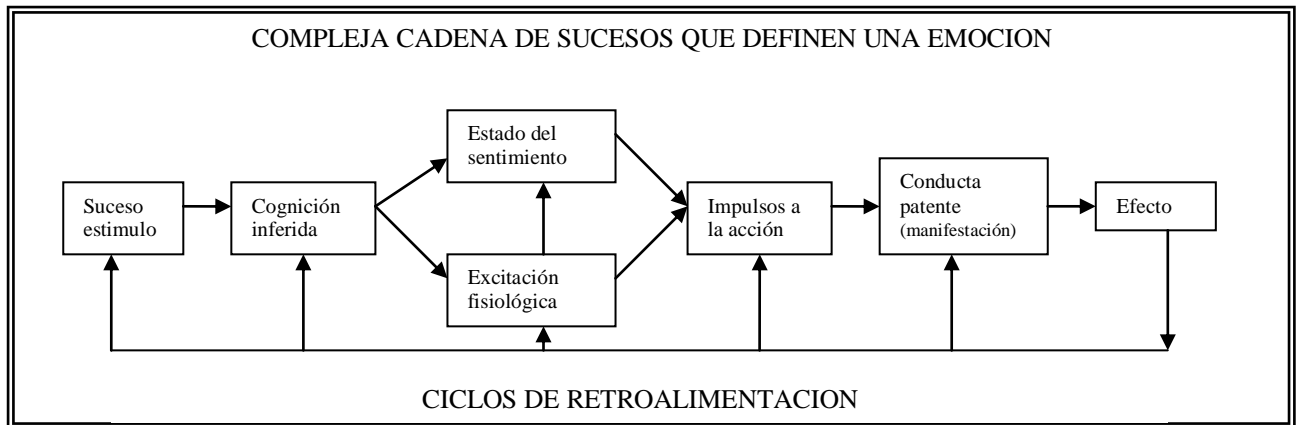
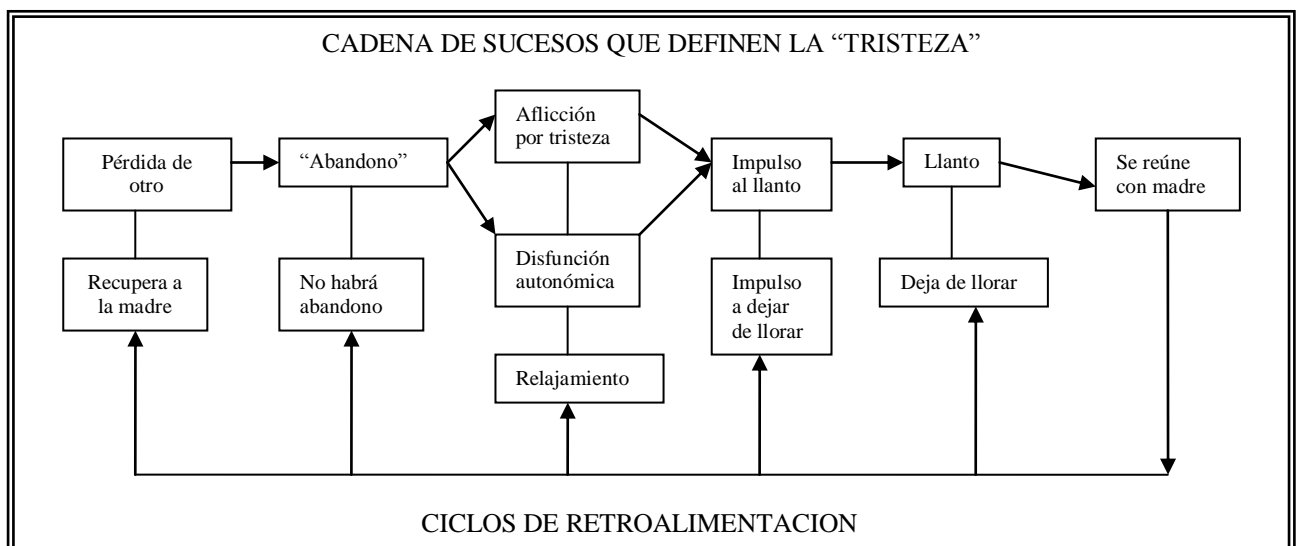


Figura 6.  
Proceso de la emoción de tristeza (Plutchik, 1983)



### Función de las emociones

La teoría evolucionista proporciona un fundamento importante para estudiar el desarrollo de la emoción, especialmente porque destaca la función. La universalidad de las emociones a través de las culturas humanas y en el reino animal permite pensar que se trata de procesos adaptativos que favorecen la supervivencia del individuo y de la especie (Dantzer, 1989), como ya antes se ha mencionado. Los pequeños miedos en la infancia, sea que se trate del miedo a la oscuridad, a un extraño o miedo a las modificaciones repentinas de su ambiente son el resultado de una serie de asociaciones, en la historia de la humanidad, entre esas situaciones y un peligro potencial.

Las emociones asumen un rol organizativo importante en la evaluación del mundo que nos rodea. Entre los conceptos que formamos, resulta difícil encontrar algo más fundamental que la dicotomía agradable/desagradable; esta categorización motiva y orienta la acción.

Otra función importante de las emociones es su valor de señal y de comunicación. Prestando atención a la postura, la expresión facial, el lenguaje gestual y la expresión vocal de quienes nos rodean se puede acceder a sus estados emocionales y de esa manera poder tomar decisiones en cuanto cómo debemos actuar basándonos en la expresión del otro. La noción de referencia social representa un aspecto muy importante ya que designa la posibilidad que tiene un individuo para evaluar la situación a la que está expuesto. Este uso de la identificación de las emociones también se observa en los animales; de hecho, Dantzer (1989) menciona que es un elemento importante en las teorías evolutivas de las emociones. Esta función sirve para la adaptación y desarrollo del niño en específico ya que, entre otros deseos, comunica los de bienestar a otras personas, quien a la vez descifran y responden a esta “señal”; además se debe considerar que el papel de la conducta emocional fomenta la participación del entorno social del niño. El niño debe ser capaz de avanzar, así como de animar a sus compañeros sociales a que sigan con su parte, en la estimulación novedosa. La capacidad de hacer partícipes a nuevos elementos del ambiente es un aspecto decisivo de la adaptación humana (Sroufe, 2000). Por lo anterior, la emoción y expresión de ésta también puede tener la función de respaldar, y asimismo inhibir tal participación.

También una de las funciones no muy mencionada en los estudios sobre emoción es que a través de una expresión emocional correcta en el momento justo puede ayudarnos a obtener del ambiente lo que necesitamos en un momento dado. Por ejemplo, si necesitamos obtener algún tipo de información de alguien, es más fácil obtenerla si lo pedimos con una sonrisa, aunque no necesariamente experimentemos alegría. Incluso puede ser que nos sintamos con miedo cuando conocemos a alguien nuevo, y sin embargo usar la sonrisa, que es la expresión emocional de la alegría, como un medio de asegurar un buen inicio de una amistad. Los efectos de las emociones en el otro y el rol de la expresión emocional han sido estudiados sobre todo en el recién nacido y en el lactante (Sroufe, 2000).

A su vez, cada emoción clasificada tiene su propia descripción y función, la cual será descrita en el siguiente apartado de este capítulo.

Mucho se ha hablado de la función adaptativa de la emoción, pero algunos investigadores mencionan que en ocasiones la emoción puede llevar a conductas que generan problemas al sujeto que las vive: “la emoción desorganiza al mismo tiempo que organiza” (Campos, Campos y Barret, 1989; Thompson, 1990, pág. 109).

Siendo así, la emoción es entonces considerada como proceso que tiene <<extremos>> es decir, tiene variaciones dentro de un continuo que va desde la mínima activación del individuo hasta la emoción intensa. La activación o excitación constante o intensa del hipotálamo, lleva a los sujetos no sólo a conductas que son consideradas como no adaptativas, sino a un descontrol total del sujeto respecto a su conducta y a su situación: Supongamos que alguien se ha llevado un libro que una persona necesita para su trabajo; esta persona se irrita un poco, es decir, el nivel de actividad muscular es poco, hay actividad autónoma y hay impulsos que van del hipotálamo a la corteza no tan continuos aún. Un aumento moderado de la activación provocado por otro evento “desagradable” (por ejemplo, si se enterará que su libro le será devuelto en varios días) hará que el individuo sea un poco más enérgico en la búsqueda del libro, pero también puede ser que esto perturbe otras actividades importantes por hacer, como olvidar hacer una llamada telefónica. Finalmente, si el individuo es obstaculizado algunas veces más, puede llegar a un estado de intensa cólera. Entonces, el estado de activación es muy elevado, dando por resultado una conducta violenta; observando así un comportamiento ya no tan estricto ni correctamente adaptado a los estímulos.

La emoción con una excitación mínima organiza al mismo tiempo que da energía a una conducta, de modo que deja de lado toda conducta no relacionada con la emoción que se experimenta en ese momento; pero a medida que el nivel de activación aumenta, la conducta deviene más inconveniente, con restricción más intensa del campo sensorial. Una agudización y restricción semejante a la percepción y de la conducta ocurre en ciertos estados de impulsión interna, como en el hambre; un hombre hambriento responde a objetos relacionados con la comida y prescinde de los demás objetos.

En la emoción intensa, la conducta está organizada en términos de modelos nerviosos inherentes a los centros inferiores y a los modelos no aprendidos correspondientes a la corteza cerebral (Woodworth y Schlosberg, 1964).

### Emociones básicas.

#### Ⓢ Miedo y angustia.

El miedo es una de las emociones más investigadas. A pesar de esta circunstancia, el claro entendimiento de esta emoción aún no sucede. Al investigar acerca del miedo y la angustia, el primer problema es diferenciar ambos estados emocionales.

Como se revisó antes, en las emociones existen “grados de intensidad”, así que damos nombres a cada uno de esos grados de intensidad, diferenciándolos, aunque pertenezcan a la

misma emoción de origen. A partir de ahí podemos decir que en la emoción básica del miedo, encontramos variantes como el temor, la angustia, la ansiedad, el pánico, el terror, etc.

Para comprender la angustia, debemos entender primero que su componente básico es el miedo. Nos dice Sacristán (1976) que la angustia y el miedo tiene mucho en común pues ambos son respuestas a una situación peligrosa.

En general se produce una emoción de miedo cuando existe un estímulo, evento o situación que, tras la valoración realizada por un individuo, sea dicha valoración consciente o no consciente, resulta significativamente relacionada con la amenaza física, psíquica o social al organismo, así como a cualquiera de las metas valiosas que éste persigue. Es decir, con la posibilidad más o menos probable y certera de que la persona perderá algo importante.

El denominador común en todas las situaciones que producen miedo es su capacidad para poner en funcionamiento en la persona su sistema de conducta aversiva que propicia la activación necesaria para evitar o escapar de la situación en cuestión (Mayr, 1974). Este mecanismo es filogenéticamente muy antiguo. Incluso, se podría pensar que existe una especial preprogramación para experimentar miedo y, consiguientemente, activar las conductas asociadas de escape, evitación, lucha, etc., ante determinadas situaciones, tales como depredadores, semejantes hostiles o desastres naturales (Palmero *et al*, 2002). La activación rápida y automática de las respuestas de evitación se encuentra programada en la dotación genética de prácticamente todos los mamíferos, incluido el ser humano. Cuanto antes se active el sistema de evitación o escape, tanto más probable será que ese individuo consiga el éxito, entendido dicho éxito en términos de incremento en la posibilidad de supervivencia y adaptación, al menos en aquellas situaciones en las que la amenaza puede significar la muerte.

El proceso de valoración asociado a la emoción de miedo tiene connotaciones de pérdida; tiene connotaciones de ocurrencia futura; y tiene características de inmediatez. El miedo sólo se produce cuando la pérdida, o amenaza de pérdida, se encuentra próxima: todos tememos a la muerte pero sólo sentimos miedo auténtico cuando percibimos que esta próxima a ocurrir. La inmediatez denota peligro, y el peligro desencadena la emoción de miedo.

Las funciones de miedo se encuentran relacionadas con la adaptación. Es decir, una persona que siente miedo toma conciencia de la dificultad de la situación, toma conciencia de lo que puede perder, y como consecuencia de esos análisis conscientes, la persona decide escapar o enfrentarse a la situación, en ambos casos experimentando una importante activación de todos los mecanismos y procesos que se encuentran relacionados con la defensa.

La respuesta fisiológica del miedo se produce por acción de la amígdala, que, a través de su estimulación sobre el hipotálamo, produce un incremento en la activación simpática. Dicha

activación se traduce en incrementos en la frecuencia cardiaca, tensión muscular, sudoración, alteraciones en la frecuencia respiratoria, trastornos gástricos, sequedad de boca, etc. También se ha podido constatar la existencia de una importante vasoconstricción periférica, cuya consecuencia es una disminución de la temperatura, especialmente localizada en las extremidades, y más concretamente en los dedos.

Existe una asociación entre el tipo de situación que produce la emoción de miedo y el patrón psicofisiológico que se activa. Así, cuando la emoción de miedo se produce por la ocurrencia de un estímulo que permite la conducta de escape, como podría ser la presencia de un animal pequeño, la respuesta psicofisiológica se caracteriza por un incremento en la frecuencia cardiaca así como por un mejor desempeño de los reflejos de defensa. Sin embargo, cuando el estímulo que produce la emoción de miedo es un cuerpo humano mutilado, la respuesta psicofisiológica se caracteriza por una inmovilización corporal y una disminución de la frecuencia cardiaca (Fernández-Abascal *et al*, 2002).

Entre la angustia y el miedo existen mínimas diferencias, pues ambas tienen reacciones fisiológicas análogas y el tono emocional de individuo es el mismo. López (1952) nos dice que no se puede establecer una distinción absoluta entre angustia y miedo, que en realidad (en el plano psicológico) existen transiciones entre ambos. Además, tanto en el lenguaje común como en el científico, se confunde la “angustia” con la “ansiedad” (Sacristán, 1976); más aún, dentro de la literatura es casi nulo el estudio de la zozobra como emoción. En el presente trabajo, se incluyó la categoría de “ansiedad” y “zozobra” ya que, el listado de emociones básicas fue retomado de Izard, y es así como él describe, al fin, cierto grado de miedo. Si bien se pudo emplear “temor” o “miedo”, al revisar la literatura se observó que no existía una distinción clara de estas emociones, así que decidí respetar en su totalidad el listado de Izard.

La definición aportada por von Monakow y Mourgue (en Sacristán, 1976) me fue de gran utilidad para especificar las condiciones de la angustia, sin que su descripción se confundiera con la ansiedad o el miedo. Ellos mencionan que “la angustia se diferencia del miedo por distinta evolución en el tiempo: se impone bruscamente y cesa relativamente pronto. El miedo es menos efímero, se relaciona más con el porvenir; y sobre todo, va acompañado de ideas distintas” (en Sacristán, 1976, p. 27).

La angustia tiene un importante desencadenante social y cultural, aunque no por eso excluye el físico, es por esta razón que también decidí retomarla como emoción básica, ya que en el ambiente existen componentes tanto físicos como sociales. Sullivan (en Sacristán, 1976) ha descrito lo que puede llamarse angustia básica o primitiva; por ejemplo, en el caso de los pequeños advierte que la necesidad de obtener la aceptación de los adultos que importan, o de

los adultos en general, constituye una parte imprescindible del ambiente en que se desarrolla. Cuando la aceptación se hace presente en ese ambiente, el niño adquiere un sentimiento de bienestar, al cual denomina “euforia”. La reprobación produce el sentimiento de pérdida de bienestar. Esto es, lo coloca en una posición incómoda, que se conoce después con el nombre de angustia.

Para él, la angustia es restrictiva, ya que interfiere en la observación, disminuye la capacidad de discriminación y obstruye la adquisición del conocimiento y de la comprensión. Provoca el recuerdo detallado de las circunstancias que la originaron y aminora la capacidad de previsión.

*Conducta motora y expresiva del miedo.* Por lo que respecta a la evitación de un estímulo o situación que ha sido valorada con la significación de amenazante para el bienestar de una persona, puede ser de dos tipos: evitación activa y evitación pasiva. En la evitación activa, una persona lleva a cabo alguna conducta dirigida a alejarse de la situación o del estímulo en cuestión. En la evitación pasiva, una persona trata de pasar desapercibida, o de no sufrir el daño previsto, mediante la ausencia de conducta de huida.

Por lo que respecta al afrontamiento de un estímulo o situación que ha producido miedo en una persona, dicho enfrentamiento puede ser de dos tipos: activo y pasivo. En el afrontamiento activo, la persona utiliza sus recursos para imponerse y dominar la situación, con la creencia y el convencimiento de que sus habilidades le permitirán evitar las consecuencias negativas de la situación. En el afrontamiento pasivo, una persona estima o cree que no posee los recursos para imponerse a la situación, con lo cual sus esfuerzos se dirigen hacia la protección personal, tratando de minimizar o mitigar los efectos negativos de dicha situación, efectos que, por lo demás, esa persona cree que ocurrirán.

### **Alegría**

El estudio de la alegría se caracteriza por la existencia de dos limitaciones fundamentales: por una parte, la escasa importancia que sistemáticamente se ha concedido a las emociones positivas, y, por otra parte, la pluralidad conceptual ligada al término de alegría. Smith y Lazarus (1993) apuntan que quizá el motivo por el cual estas emociones han sido relegadas de las investigaciones psicológicas puede deberse a que presentan un impacto menos pronunciado en los procesos de adaptación y bienestar psicológico. Por lo que respecta a la pluralidad de conceptos que habitualmente se utilizan en el lenguaje cotidiano para referirnos a dicha emoción, hay que destacar términos como alegre, feliz, gozoso, despreocupado, excitado, contento, divertido, risueño, triunfante, jovial, entre otros. En el caso de este trabajo de investigación,

tomaré la palabra más empleada dentro de los escritos de investigación de las emociones y la cual es “alegría”, además que mi propósito no es ahondar en conceptos precisos que etiqueten diferentes grados de la emoción básica de la alegría.

La alegría, como cualquier otra emoción, suele ser muy breve, muy intensa y provocada por un estímulo antecedente con unas características específicas. Es una emoción básica que se caracteriza, por tanto, por poseer una importante dimensión innata; no obstante, los desencadenantes que pueden evocar dicha emoción presentan una mayor influencia cultural (Rosenman y Smith, 2001). Las teorías cognitivas son las que más han ahondado en los desencadenantes de la alegría, considerando que la valoración o la interpretación de un evento o situación es el componente clave que suscita la alegría. Algunos investigadores desde la postura cognitiva de la emoción apuntan que la alegría se produce fundamentalmente tras la evaluación positiva de las consecuencias provocadas por un determinado evento, en términos de las implicaciones que presenta para las metas de una persona (Palmero *et al*, 2002). Esto es, si las consecuencias provocadas por un acontecimiento son evaluadas como deseables, y contribuyen a la consecución de objetivos, se produce la alegría.

Aunque para algunos autores resulta difícil localizar una función específica de la alegría, otros autores (Lazarus, 1991) han apuntado funciones específicas a la alegría, indicando que éstas parecen estar relacionadas con el equilibrio y el bienestar. Por lo general, se ha considerado que tanto las emociones negativas como las positivas presentan dos funciones fundamentales: una adaptativa y otra social. Por lo que respecta a la función adaptativa, se parte de la idea de que la alegría, permite a los individuos adaptarse a su medio.

El componente fisiológico de la alegría sería el que mayor implicación tendría en esta función, al aportar la energía necesaria para que se pueda llevar a cabo las conductas oportunas. Cabe recordar en este momento las funciones que se han atribuido a la alegría desde las orientaciones psicoanalíticas, enfatizando que esta emoción, junto con las manifestaciones expresivas que la acompañan, se encontraría relacionada con la liberación de tensión que se ha acumulado en el organismo. Izard (1991) apunta que, desde el nacimiento, las repetidas expresiones de alegría entre los padres y los infantes incrementan el vínculo y el apego entre ellos. Además, la experiencia de esta emoción contribuye a lo largo de nuestras vidas a mantener el equilibrio entre la mente y el cuerpo, permitiendo recuperarnos del estrés y la tensión diarios. Fredrickson y Levenson (1998) consideran que la alegría contribuye a la recuperación de la homeostasis después de la pérdida ocurrida tras experimentar emociones negativas; esto es, contrarrestaría los efectos negativos derivados de la experiencia de dichas emociones. De entre



los beneficios que trae la alegría manifestada con la risa es que se producen cambios hormonales importantes, como la disminución de los niveles de colesterol (Palmero *et al*, 2002).

Por lo que respecta a la función social de la alegría, el componente expresivo-motor de la misma sería el que presentaría una mayor implicación. Así, la expresión manifiesta de alegría permite informar a los otros de cuál es nuestro estado afectivo actual y cuáles son las conductas que con mayor probabilidad van asociadas a dicho estado (Palmero *et al*, 2002). En un trabajo clásico sobre la risa de Bergson (en Palmero *et al*, 2002) apunta que la alegría, junto con sus manifestaciones expresivas características, tiene sentido exclusivamente en el ámbito social.

Otra función fundamental de la alegría consiste en favorecer la relación interpersonal, influyendo sobre los demás, permitiendo mostrar el afecto o estima que se siente por alguien, y suavizando las eventuales tensiones que se generan en ocasiones en las relaciones interpersonales. A este respecto, algunos autores manejan que se puede expresar alegría sin sentirlo verdaderamente y que gracias a que esta emoción se muestra (aunque el sentimiento sea inexistente) es que se da la facilitación de la interacción social y que por ello esta emoción se ha perpetuado a lo largo de la historia de la evolución (Reeve, 1994).

Aunque las emociones son adaptativas, éstas pueden ser perjudiciales si se desencadenan con intensidad o con determinada frecuencia ante estímulos no apropiados. Se ha apuntado que la alegría intensa (euforia, júbilo, etc.) por ejemplo, puede interferir en el proceso atencional, dificultando la realización de diferentes actividades (Palmero *et al*, 2002).

Finalmente, la alegría se vivencia como una experiencia positiva, placentera y reforzante, acompañada de sentimientos de confort y bienestar. La mente y el cuerpo se hallan en equilibrio, posibilitando una sensación de relajación y un incremento de nuestra autoestima y confianza para afrontar los desafíos que nos depara la vida diaria. También posibilita una actitud positiva hacia el mundo, de tal suerte que las personas contentas tienden a ser más optimistas sobre los acontecimientos. Los desafíos se experimentan como retos que permiten lograr los objetivos deseados, aspecto que permite incrementar la confianza en uno mismo (Palmero *et al*, 2002).

El patrón fisiológico de la alegría se caracteriza por una activación del músculo zigomático, cuya acción permite la elevación de las comisuras de la boca; también puede ir acompañada por grandes manifestaciones de exaltación, júbilo y excitación, con grandes carcajadas y una gran actividad motora. En este último caso, se aprecia un considerable incremento de la frecuencia cardíaca; es por esto que, desde el criterio de la respuesta fisiológica, parece que la alegría no posee un patrón específico que la diferencie de otras emociones o manifestaciones afectivas.

*Conducta motora y expresiva de la alegría.* La alegría se manifiesta generalmente con la apertura de ojos y boca. El rasgo más evidente es la sonrisa, que puede convertirse en risa o carcajada, cuando la situación adquiere una gran gratificación para el individuo. Otras manifestaciones expresivas que pueden acompañar a la alegría son el lenguaje vocal, movimientos corporales y activación conductual. Las posturas erguidas con la cabeza altilva están asociadas al afecto positivo y, por tanto, también a la alegría. Con matizaciones culturales y personales, la alegría intensa puede desencadenar la ocurrencia de movimientos disparatados, tales como pateos, aplausos, movimientos descoordinados de manos y piernas, etc. (DeCatanzaro, 2001).

### **Sorpresa**

En torno a la emoción de sorpresa, existe una controversia en cuanto que si se trata de una emoción básica, e incluso se le llega a cuestionar si se trata de una auténtica emoción. Sin embargo, son muchos más numerosos los criterios y los autores que si la incluyen, como por ejemplo, cuando se utilizan criterios de adaptación biológica (Plutchik, 1994), de expresión facial característica (Ekman, Friesen y Ellsworth, 1982), de alta densidad de descarga nerviosa (Tomkins, 1984) o de procesamiento específico (Izard, 1991).

Se trata de una reacción emocional neutra, que no cabe clasificarla como cargada de afecto positivo o negativo, como agradable o desagradable. Por tanto, su singularidad es la de ser la única emoción carente de tono hedónico, aunque yo la pondría junto con la emoción de interés, como posteriormente explicaré.

La sorpresa es la emoción más breve de cuantas existen. Esta emoción se produce de forma súbita ante una situación novedosa y desaparece con la misma rapidez con la que apareció (Palmero *et al*, 2002).

Las principales condiciones que la provocan son las siguientes:

1. Estímulos novedosos de una intensidad variable.
2. La aparición de acontecimientos inesperados o fuera de contexto.
3. Los aumentos bruscos de la intensidad de la estimulación.
4. La interrupción inesperada o la detención de una actividad en curso.

La sorpresa facilita la aparición de una respuesta emocional y conductual apropiadas ante situaciones novedosas, produce el bloqueo de otras actividades y la concentración de esfuerzos en el análisis de evento sorprendente o inesperado; este último es mayor cuando las condiciones tienen una alta relevancia motivacional, mientras que es menor cuando se produce ante un evento que resulta irrelevante (Meyer, Reisenzein y Schuetzwohl, 1997). La función social de la

sorpresa se logrará mediante sus claros mecanismos de expresión, que comunican a los demás la situación de incertidumbre y, por tanto, permiten adecuar su comportamiento a dicha condición.

La función motivacional de la sorpresa se relaciona con una reacción afectiva que cumple el papel de valoración de la situación; esta valoración es rápida, y que es predominantemente afectiva y no consciente. La respuesta fisiológica de la sorpresa se caracteriza por un incremento momentáneo de la actividad neuronal. Se produce un incremento en general de la actividad cognitiva, lo que permite identificar, analizar y valorar las condiciones desencadenantes de la misma.

*Conducta motora y expresiva de la sorpresa.* La expresión de la sorpresa se caracteriza por la elevación de la parte interior y exterior de las cejas, la elevación de los párpados superiores (abre los ojos más que lo acostumbrado), descenso de la mandíbula y apertura de la boca. El principal efecto subjetivo es de <<mente en blanco>>, ya que es una reacción afectiva indefinida, aunque no necesariamente desagradable.

### **Ira**

La ira corresponde a una emoción que varía de intensidad, yendo desde una irritación o enfado hasta la rabia y la furia; para el presente trabajo se eligió un grado menor de esta emoción y que es el enojo y la rabia, aunque éste último puede ser de mayor grado que el primero. Se eligió de esta manera ya que en los registros anecdóticos no se observaron conductas de furia intensa.

Aunque existen varias definiciones acerca del enojo o la ira, que van desde la posición filosófica con Aristóteles hasta su definición fisiológica, la opinión más extendida es la que considera que en la emoción de ira existe una fundamentación biológica inevitable, que prepara al organismo para experimentar dicha emoción cuando la valoración de un estímulo o evento posee una significación referida a una ofensa o desprecio (Solomon, en Palmero *et al*, 2002).

El proceso de valoración es fundamental en la emoción de ira; dicho proceso se encuentra relacionado con el bloqueo de una meta en vías de consecución, y con la frustración derivada de la imposibilidad de conseguir dicha meta. También se desencadena la emoción de ira cuando el proceso de valoración se encuentra asociado al dolor y a la intensidad estimular; es por ello que la frustración es uno de los factores desencadenantes de la ira más estudiado (Palmero *et al*, 2002).

Biológicamente hablando, se produce ira cuando un individuo realiza una valoración acerca de un determinado estímulo o situación, llegando a la conclusión de que alguna meta o

posesión, material o no material, se encuentra amenazada por algún agente externo o por la incapacidad del propio individuo.

Las funciones de la ira se encuentran relacionadas con la protección y la defensa de la integridad propia, de la descendencia y de los bienes o posesiones. Además, en el ser humano, también se encuentra relacionada con la defensa de las creencias, los juicios y los valores.

La emoción, al igual que las otras emociones, es un elemento que ayuda a la supervivencia, posee funciones de regulación interna y de comunicación social. Desde el punto de vista fisiológico, la emoción de ira prepara al organismo para iniciar y mantener intensos niveles de activación focalizada y dirigida a un objetivo. Desde el punto de vista psicológico, la ira se relaciona con la auto-protección, así como las tendencias de acción y la aparición de eventuales formas de conducta de agresión.

En la ira se aprecia la activación del sistema simpático, con su respectivo aumento de la frecuencia cardíaca y presión sanguínea. También hay tensión muscular y desde el punto de vista de la auto percepción, una especie de *calor en el rostro*.

*Conducta motora y expresiva de la ira.* Dentro de las manifestaciones conductuales de la ira se encuentra una preparación para la acción del individuo, junto con una serie de tendencias de acción con connotaciones motoras, orientadas <<contra alguien>> (Fridja, Kuipers y ter Schure, 1989). En cuanto a las características expresivas, en la ira uno de los signos más evidentes consiste en la ocurrencia de una gran tensión muscular en todo el organismo, y particularmente en la cara: los ojos se encuentran ampliamente abiertos, con la finalidad de amenazar al potencial rival, aunque también es posible mostrar una expresión con los ojos entrecerrados (fruncir el ceño) en señal defensiva o de protección, para minimizar el potencial riesgo.

### **Tristeza**

El proceso de valoración de la tristeza está relacionado con la pérdida o el fracaso, actual o posible, de una meta valiosa, entendida ésta como un objeto o una persona. Dicha pérdida no tiene porqué ser irreversible, tal y como han señalado Lazarus (1991), puesto que puede referirse a un separación temporal de algo o alguien especialmente apreciado por la persona que experimenta tristeza. Los estímulos ante los que se desencadene la tristeza vendrán matizados por las influencias sociales, culturales, morales y religiosas que haya experimentado el individuo en particular.

Una de las funciones de la tristeza tiene connotaciones sociales, ya que la expresión de tristeza es interpretada como una petición de ayuda a otros miembros del grupo o de la sociedad. De esta forma, como señala Izard (1993), se incrementa la cohesión social y la unión entre

miembros de un grupo, fomenta la conducta de ayuda o conducta altruista. La manifestación de tristeza por parte de un individuo de un grupo permite transmitir información de los demás acerca del estado de pérdida. Consiguientemente, los demás se aproximan a la persona triste para darle apoyo en un momento crítico.

Otra función importante tiene connotaciones personales, ya que es la emoción más reflexiva que existe porque permite que una persona haga introspección y realice un análisis personal acerca de su situación, su futuro y su vida en general.

*Conducta motora y expresiva de la tristeza.* Uno de los signos más notorios consiste en la orientación hacia debajo de las comisuras de la boca, que son la consecuencia de una relativa pérdida del tono muscular facial, y en general, de una pérdida del tono muscular del organismo. La inactividad motora y el abandono conductual reflejan la pérdida del interés. En general, las muestras de tristeza son pocas, y se restringen a proporcionar información a los demás acerca del estado de pérdida en que se encuentra la persona.

### Ⓢ Interés

El interés genera dudas a partir de que se le considera como una emoción, aunque algunos autores la aceptan y retoman para su estudio. El Diccionario de la Real Academia Española indica que "interés" proviene del latín "Interesse" que quiere decir "importar". Papalia (2003) nos dice que el interés promueve la exploración del entorno, lo cual puede conducir a descubrir lo que es útil para proteger o conservar la vida; Izard (1991) la incluye dentro de su listado de emociones básicas (y la coloca junto a la excitación), aunque no da un análisis más detallado acerca de cómo se da este proceso. Otro de los listados donde se menciona el interés es el aportado por Parra de Dios (2007). Para ella, el interés es sinónimo de asombrado, atento, atraído, curioso, entusiasmado, envuelto, fascinado, involucrado y maravillado.

Al investigar alguna definición exacta, nos encontramos con el problema real de que no la hay, pero sí es incluida dentro del lenguaje científico de algunos textos psicológicos, más específicamente de aquellos que hablan sobre aprendizaje, atención, curiosidad y motivación.

Junto al proceso de atención, el interés es sumamente mencionado y requerido para comprenderlo. El interés es como un "paso" antes de la atención: no podemos prestar atención a algo que no nos interese.

Una guía para conocer acerca de esta emoción, es nuestra propia experiencia. El interés en las personas surge gracias a un estímulo exterior (igualmente como ocurre con las otras emociones), pero no cualquier estímulo, sino aquel que es novedoso, que influya en nuestra calidad de vida o de las personas que nos importan (ya sea positivamente o negativamente), que

tenga que ver con nuestro estado de ánimo de ese momento, que sea un acto social de trascendencia para el individuo o un estímulo que se conecte con nuestra parte emocional; aquello que puede “conectarse” con nuestra afectividad captura rápidamente nuestro interés y por lo tanto, nuestra atención.

Un ejemplo de esto puede ser cuando encendemos el televisor y buscamos algo que sea de “nuestro interés”, dejamos el canal que tenga aquello que nos entretenga (que nos divierta, que cause alegría), que nos sorprenda, o quizá en el noticiario que esta transmitiendo las condiciones del clima o que este dando una noticia triste; el interés tiene una clara conexión con nuestro estado emocional del momento, con nuestro sentimientos, con la novedad, con los intereses, las necesidades y las actitudes del sujeto.

Existen algunas definiciones que hablan acerca de la atención y que pareciera describen el interés. Por ejemplo, Smirnov (1960) nos aporta la definición de la atención involuntaria, y que bien podría pasar como interés, que dice: “La atención involuntaria es un reflejo de orientación motivado por los cambios y oscilaciones del medio exterior, o sea la aparición de un estímulo que hasta ahora no existía y que en un momento dado actúa por primera vez sobre el sujeto” (pág. 180). Comenta que la atención es un proceso importante ya que prepara al cerebro para que mantenga el foco de excitabilidad óptima, para que lo que actúe en el cerebro se refleje mejor.

El interés es como un estado emocional preparatorio sin connotación de “agradable-desagradable”, solo importante (como en el caso de la sorpresa). Correctamente ya lo mencionaba Izard (1977), se trata de una excitación del individuo que ayuda en el proceso de atención y que al final, es una herramienta más de adaptación y sobrevivencia. La diferencia entre la atención y el interés es que el primero, tiene connotaciones más intelectuales y de procesos mentales superiores (como por ejemplo, en el caso del aprendizaje o la memoria), mientras que el interés tiene más relación con nuestra parte emocional y no se refiere necesariamente a un agente intelectual. Negar la existencia del interés por confundirlo con la atención es en vano, ya que nuestra propia vivencia nos indica que son dos cosas distintas; aunque ambos procesos se desarrollen a la par, el interés es el que promueve primero el proceso de atención: siendo así que si mantenemos el interés por un evento también mantendremos la atención.

*Conducta motora y expresiva del interés.* Distinguir la expresión de interés claramente es muy difícil, considerando que algunos podrían decir que lo que realmente se observa es el proceso de atención, pero en realidad al ir ambos de la mano, creo válido afirmar que el interés se expresa poniendo “atención” a algo. Así que, dirigirse hacia algo novedoso que está ocurriendo en el exterior, fijar la mirada y/o escuchar atentamente un evento en nuestro entorno es una expresión de que al individuo le interesa ese evento y es por eso que pone atención.

## **2.4 EXPRESIÓN EMOCIONAL: DIFERENCIA ENTRE EXPRESIÓN EMOCIONAL Y EMOCIÓN.**

Emoción y afecto se emplean de manera intercambiable muy frecuentemente en la literatura de la emoción (Sroufe, 2000). Algunas veces afecto se utiliza para denotar el componente expresivo o el componente de sentimiento subjetivo de la emoción. En este trabajo se consideró el término emoción como anteriormente se definió, y la palabra “afecto” solo se empleo para respetar la redacción al citar a algún autor.

Además, las teorías modernas del desarrollo emocional distinguen entre “estados emocionales”, “expresiones emocionales” y “experiencias emocionales”. Según el análisis estructural de las emociones, propuesto por Lewis y Michelson (1983), el estado emocional se refiere a los cambios internos en la actividad somática y/o fisiológica mientras que la expresión emocional se refiere a los cambios observables en la cara, cuerpo, voz y nivel de actividad que se producen cuando el SNC es activado por estímulos emocionales importantes.

La experiencia emocional se refiere a las consecuencias de la valoración y la interpretación cognitivas por parte de los individuos de la percepción de sus estados y expresiones emocionales. Requiere un sentido de sí mismo para evaluar los cambios dados en sí mismo y un nivel cognitivo que le permita percibir, discriminar, recordar, asociar y comparar.

En el hombre, como en el animal, las emociones no permanecen ocultas en el interior, sino que se expresan por medio de mímicas, posturas y movimientos, incluso gesticulaciones y vocalizaciones características. Los trabajos realizados desde los años setenta han permitido avanzar significativamente en el conocimiento de las modalidades de expresión emocional y la universalidad de la expresión emocional. Es por todo esto que se eligió hacer una observación y estudio acerca de las expresiones emocionales, porque éstas son una vía para acercarnos y averiguar cuál es la emoción que está detrás. Así, una sonrisa nos da un indicio de que hay alegría, asimismo fruncir el ceño nos da muestras de un disgusto, etc. Y aunque se puede argumentar que algunas ocasiones se sonríe sin sentir alegría, el hecho de que una persona sonría (sienta alegría o no) se ve influenciada por el entorno físico y social en el que se encuentra, como los teóricos ya lo han mencionado.

### **Expresión facial y vocal de las emociones**

La capacidad para reconocer expresiones emocionales y hacer manifiestas las propias es de vital importancia para adaptarnos al medio, así como por su dimensión comunicativa y facilitadora de la interacción interpersonal.

Los neodarwinistas no niegan que en algunos casos no exista una correspondencia entre expresión y emoción; esto es: puede darse alegría sin sonrisa y viceversa. Sin embargo, este hecho para los neodarwinistas como Ekman (1992) es explicable aludiendo a que nuestra especie es capaz de realizar gestos emocionales incluso en ausencia de emoción, gracias a nuestra capacidad cognitiva.

Hasta el punto se ha atribuido importancia a la expresión facial que algunos autores sostienen que lo que en realidad constituye propiamente la emoción no es sino su propiocepción, esto es: el *feedback* (retroinformación) consciente de la conducta facial (Tomkins, 1962). Este proceso supone que la información procedente de la actividad de la musculatura facial, los cambios en la temperatura y la actividad de las glándulas de la piel del rostro, propician conjuntamente la activación emocional.

Por su parte, la expresión vocal de las emociones ha sido un tema insuficientemente investigada, a pesar de que se registra que las estructuras orgánicas implicadas en la producción de la voz (músculos, cartílagos y mucosas que contribuyen a los procesos de respiración, fonación y articulación) pueden verse afectadas secuencialmente por el estado afectivo. Se cree que el componente expresivo vocal de la emoción está filogenéticamente determinado, respondiendo al significado funcional de los estímulos con el objeto principal de comunicar señales afectivas (Fernández-Dols, Iglesias y Mallo, 1990; Martínez- Sánchez, Páez, Pennebaker, y Rimé, 2001).

El contexto se ha revelado como uno de los factores que en mayor medida influyen en el reconocimiento de la expresión emocional, tanto facial como vocal y motora. Como las investigaciones lo han revelado, el contexto es de capital importancia al interpretar la gesticulación emocional de otra persona, y este punto es un acuerdo entre todos los estudiosos de la expresión emocional, no se puede hablar claramente de que se expresa tristeza si no hay un evento contextual donde situemos esta emoción, así mismo con las demás emociones.

*Hipótesis de la universalidad de la expresión facial emocional.* Durante un largo tiempo hubo dos concepciones enfrentadas, una que pone por acento en las diferencias culturales y otra que señala el carácter universal en las emociones. Para verificar esta hipótesis se han analizado las expresiones faciales emocionales de primates, invidentes, niños, así como poblaciones de diferentes culturas. En su conjunto, los estudios de las expresiones faciales suscitadas por estímulos inducidos experimentalmente, así como las observaciones de las expresiones faciales de invidentes, parecen confirmar su carácter universal (Fernández-Dols, Iglesias y Mallo, 1990).

En un estudio llevado a cabo por Ekman y sus colaboradores (en Dantzer, 1989) se expusieron ante estudiantes de diferentes países fotografías, seleccionadas de un total de 3000,



para representar del mejor modo posible la expresión de 6 emociones distintas: alegría, tristeza, ira, miedo, sorpresa y asco. Los porcentajes demostraron ser muy elevados, independientemente del hecho de que los estudiantes fueran de Japón, Brasil, Chile, Argentina o Estados Unidos: del 82 al 97% para la alegría y la sorpresa, del 73 al 90% para la tristeza y el asco y del 63 al 88% para el miedo y la ira. Izard obtuvo resultados comparables haciendo evaluar por sujetos de 9 países diferentes las fotografías de personas que expresaban 8 emociones distintas.

Para eliminar la objeción de que el reconocimiento de las diferentes expresiones emocionales pueden obedecer a la influencia predominante de la cultura occidental, Ekman y Friesen (1971) a través de un estudio clásico en este campo, revelaron que los nativos de una aislada y primitiva cultura de Nueva Guinea reconocían correctamente las emociones básicas de modelos occidentales; coincidentemente, las emociones que aparecen en el rostro de los indígenas, en fotografías tomadas cuando se les pedía que se imaginarán que eran el héroe de una historia que les fue contada, fueron reconocidas perfectamente por estudiantes norteamericanos. Ekman (Ekman y Friesen, 1971) señala que en éstos, la expresión de miedo era asociada a la presencia de un cerdo salvaje que se disponía a atacarlos; si en nuestra sociedad sustituimos el cerdo salvaje por un perro rabioso tendremos diferentes contextos, pero el mismo tema: la amenaza ante un daño físico. Es interesante señalar que los indígenas tienen dificultad en distinguir el miedo de la sorpresa y que, correlativamente, los estudiantes norteamericanos confunden a menudo su expresión de miedo con la sorpresa.

Todos estos resultados confirman la universalidad de la expresión facial de las emociones sostenida por Darwin e indican que las diferencias entre las culturas se observan sobre todo en las reglas de expresión de las emociones (Dantzer, 1989).

Finalmente, en los estudios sobre el desarrollo de la expresión facial, los psicólogos evolutivos sostienen que la expresión emocional está ligada a la maduración de los procesos neurales. Se sabe que durante los primeros años de vida no existe una fuerte concordancia entre la emoción y su correspondiente configuración facial (Camras, 1992), sin embargo, los estudios realizados con bebés por el grupo de Izard, concluyen la naturaleza innata y universal de las emociones.

### Técnicas y procedimientos

#### de investigación de las emociones y la expresión emocional.

Los estudios de las emociones pertenecen en su mayoría a dos tradiciones diferentes, la filosofía y la biología. El filósofo se interesa esencialmente por los aspectos subjetivos de las emociones, con independencia de su soporte orgánico. Para el biólogo, por el contrario, la

emoción es accesible a través de las modificaciones objetivas que la acompañan (Dantzer, 1989). El biólogo se interesa por los cambios conductuales y fisiológicos que se establecen en individuos colocados en situaciones emocionales e investiga los mecanismos en que se basan estas reacciones. Además, admiten que las emociones asumen un rol decisivo en la organización de las conductas; sin embargo, reconocen que no se puede acceder a ellas directamente y que por consiguiente se las debe aprehender de modo indirecto, mediante el estudio de sus expresiones.

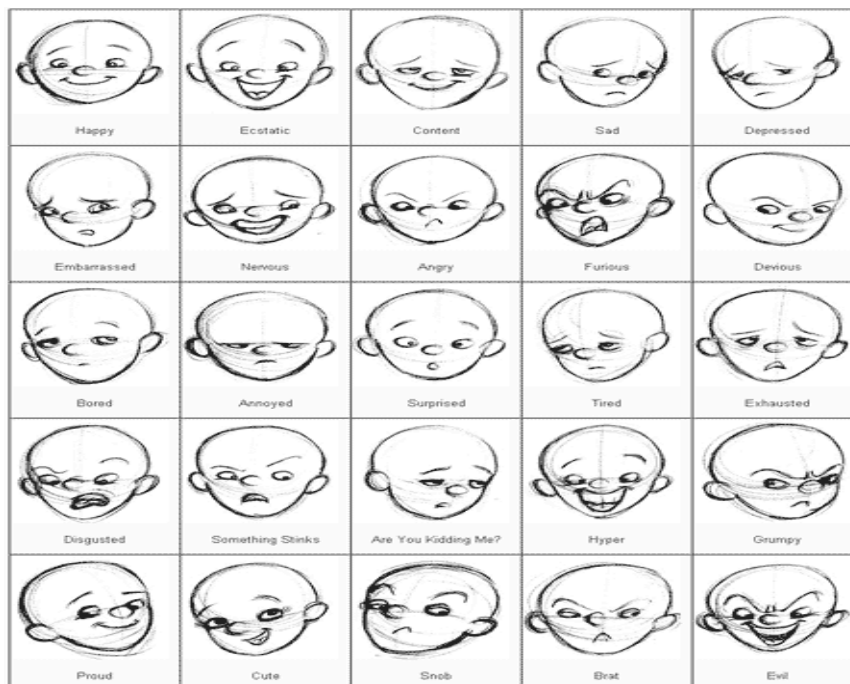
Lo esencial de los trabajos sobre la expresión emocional trata de las mímicas faciales y, en menor proporción, de las posturas, gesticulaciones y características acústicas de la voz.

En el campo de la expresión facial de las emociones, los métodos subjetivos consisten en presentar ante un grupo de sujetos experimentales fotografías, diapositivas o cintas de vídeo de personas que expresan con mímica una emoción o que la siente realmente (un niño a quien se le inyecta una vacuna y que llora, por ejemplo) y en pedirles que reconozcan la emoción expresada espontáneamente (libre opción) o de acuerdo con una lista proporcionada (opción forzada). También se puede apreciar la intensidad de la emoción por medio de un puntaje de una escala lineal de tres o más puntos. Otro método subjetivo consiste en proyectar cortos con escenas destinadas a provocar emociones tales como la alegría o el horror y en registrar la expresión de los sujetos, comparándola con la descripción de los sentimientos experimentados (ver figura 7).

Los métodos objetivos se basan en la caracterización de los grupos musculares implicados en las mímicas faciales. Cada parte móvil del rostro es activada por uno o varios músculos y las modificaciones en la apariencia de la cara son muy conocidos; por ejemplo, la contracción del músculo cigomático levanta las comisuras de los labios, mientras que el músculo depresor del ángulo de los labios las hace caer: una sonrisa irónica pone en juego simultáneamente ambos músculos. Se dispone de muchos sistemas de medición de la expresión facial de las emociones; todos ellos utilizan como soporte de trabajo una cinta de registro de video del rostro de los sujetos sometidos a la experiencia.

Figura 7.

Ejemplo de las imágenes de expresiones faciales usadas para algunas investigaciones en discriminación y reconocimiento facial (en <http://www.cipa-centro.com.ar/articulos/viewArticle.php?id=10>).



El sistema de codificación de las acciones faciales (Facial Action Coding System, FACTS) perfeccionado por Ekman y Friesen (1978) en la Universidad de California, en San Francisco, distingue 44 unidades de acción, que corresponden a otras tantas modificaciones de la expresión del rostro bajo la acción de un músculo o un grupo de músculos faciales bien determinados, 8 posiciones de la cabeza y 6 posiciones de los ojos.

“La expresión que resulta de la contracción de cada unidad de acción (AU) ha sido ilustrada con ejemplos fotográficos y filmados. La contracción del músculo elevador del labio superior (AU10) levanta la porción central del labio superior, eleva y estira las aletas de la nariz y profundiza el pliegue nasolabial; la contracción del músculo elevador de las aletas de la nariz (AU9) tuerce el puente nasal y los costados de la nariz: la contracción simultánea del AU 9 Y EL AU10 corresponde a la mímica del asco. La expresión facial de cada una de las emociones básicas se resume en la combinación de dos o más unidades de acción” (en Dantzer, 1989. pág. 112). La familiarización del sistema de codificación requiere de 44 a 100 horas de trabajo asiduo y la concordancia entre observadores entrenados llega al 80%.

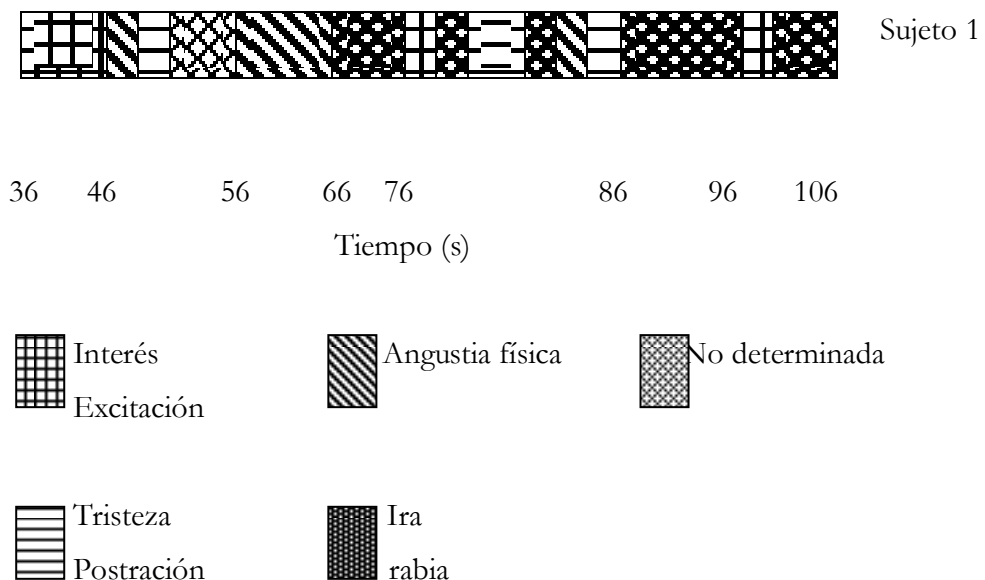
Izard y Douherly (en Dantzer, 1989) propuso en la Universidad de Delaware un sistema similar, aunque algo complejo, el sistema de codificación discriminativo de los movimientos faciales (Maximally Discriminating Facial Coding System, cuya abreviatura es Max. El Max

considera únicamente 29 unidades de movimiento elemental contra 44 del FACS. Cada una de las nueve emociones elementales (alegría, sorpresa, tristeza, ira, asco, desprecio, miedo, vergüenza/timidez, culpabilidad) se resume por la combinación de varios cambios de apariencia. Cada cinta de vídeo se visualiza tres veces para codificar los cambios de apariencia en tres partes diferentes de la cara: las cejas y la frente, el conjunto de ojos-mejillas-nariz y, por último, boca, labios y mentón. Por este motivo, la codificación de un minuto de cinta de vídeo puede requerir de veinte a cien minutos de trabajo. La total familiarización con la técnica se adquiere en aproximadamente once horas y la concordancia entre observadores es la misma magnitud que en caso del FACS.

Izard (1982) organiza el resultado de los análisis minuciosos de los videos basado en un <<afectograma>> en el cual se representa, en el tiempo, las distintas expresiones emocionales observadas. Como puede apreciarse en la figura 4, la importancia de un afectograma se muestra por medio de un índice que se expresa en el tiempo de aparición de la emoción considerada en un porcentaje de tiempo total. Si necesitáramos saber el modo de cómo influye la emoción expresada por un individuo en otro, se podría construir un afectograma diádico.

Fig. 8.

Afectograma en el cual se representa, en el tiempo, las distintas expresiones emocionales observadas (Izard, 1982).



Estos métodos tienen una limitación evidente por el hecho de que no todos los estados emocionales dan lugar a modificaciones de expresión facial, ya que estas expresiones pueden ser simuladas o inhibidas de manera voluntaria por el sujeto, sobre todo cuando se está con otra persona (Dantzer, 1989). Además, si se le pidiese a un individuo que recordara o imaginara una

situación que le provoque alegría o tristeza, el sujeto sería capaz de sentir estas emociones sin que por ello las exprese. El registro de la actividad eléctrica de los músculos del rostro permitiría evidenciar la existencia de contracciones musculares que difieren según la emoción sentida, y que no son manifestadas externamente.

No tenemos mayor problema en el reconocimiento de la emoción que alguien siente por medio de imágenes o fotografías que representen únicamente su cara. La alegría se puede identificar con facilidad en el 96 al 99% de los casos; el miedo es más difícil de reconocer, puesto que el porcentaje de respuestas correctas varía del 51 al 78% según el método; la tristeza, la ira, la sorpresa y el asco ocupan una posición intermedia. El nivel de educación o el tipo no influye el juicio de manera significativa y, en general, las mujeres son mejores que los hombres. (Dantzer, 1989). La identificación de la expresión facial de las emociones resultaría más fácil con un <<prototipo>>, es decir, basándose en imágenes de expresiones emocionales antes ya establecidas; la expresión facial resulta mucho más clara cuanto más sentida sea la emoción.

Normalmente, el reconocimiento de una emoción en otra persona no se funda sólo en la observación de su rostro: los índices vocales, en especial, asumen un rol importante. Sabemos reconocer con facilidad la ira o la alegría a partir de los gritos y exclamaciones de aquellos que nos rodean o por la característica de su discurso entrecortado (Dantzer, 1989). Para el reconocimiento del estado de ánimo de una persona que se encuentra del otro lado de una línea telefónica por ejemplo, más que el discurso empleamos otros aspectos acústicos como los son la tonalidad, la intensidad y el tiempo (Scherer, 1982): Un tiempo lento y un bajo nivel tonal caracteriza la tristeza; un tiempo rápido, una tonalidad alta y la presencia de múltiples sonidos armónicos caracterizan la ira; el miedo se confunde muy a menudo con la sorpresa o la excitación en tanto que la alegría ocupa una posición intermedia entre la tristeza y la ira por un lado, y el miedo por el otro.

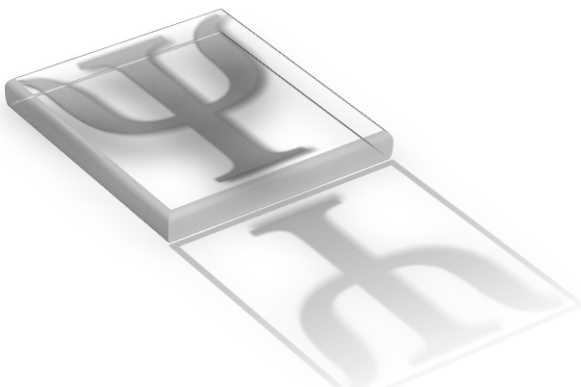
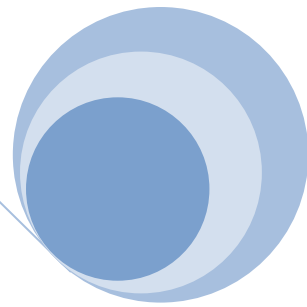
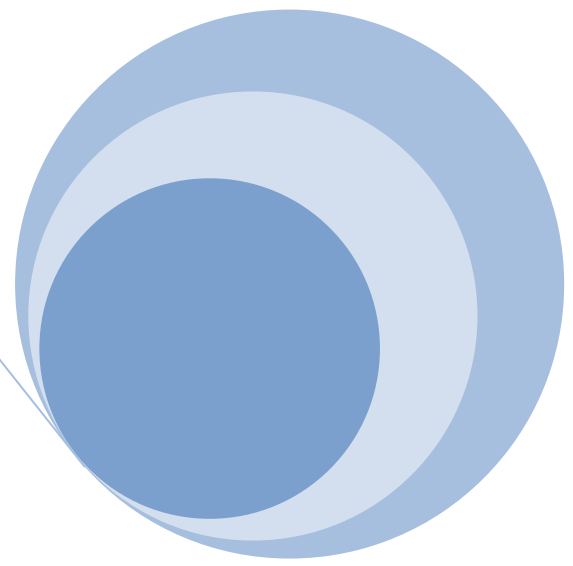
El contexto desempeña un rol importante en la identificación de las emociones, como ya se había mencionado. Knudsen y Muzekari (en Dantzer, 1989) demostraron que el reconocimiento del miedo, la ira o la tristeza, en fotografías de actores que expresan la emoción correspondiente, se les facilita significativamente si el contexto en el que se siente la emoción es descrito con brevedad.

A este respecto, Woodworth y Schlosberg (1964) mencionan que el bajo porcentaje de juicios correctos, obtenidos en experimentos de reconocimiento facial habían parecido justificar la deducción de que la lectura de la expresión facial era casi un mito y que, en realidad, en la vida corriente dependemos de la situación en que se encuentra colocada una persona, así como lo que dice y hace, más que de sólo su rostro, para que nos revele una emoción.

Algunos de los experimentos consistían en inducir una emoción a través de una inyección de adrenalina u otras sustancias al organismo; los sujetos expresaban lo que sentían en un “como si se sintiera miedo, como si se sintiera euforia,” etc., pero no lo tenían claro hasta que se les aportaba de un contexto lógico para que etiquetaran lo que sentían como una emoción y no como una suposición. Otros estudios consistían en reconocer algunas emociones en fotografías donde se mostraban rostros de personas (Woodworth y Schlosberg, 1964): a los sujetos se les pedía que indicaran qué emoción estaba sintiendo la persona de la fotografía, obteniendo muy pocos aciertos al identificar la emoción. Más tarde presentó de nuevo las láminas, pero esta vez incluyó en la presentación la fotografía entera, dando de este modo ciertos datos de la situación en la cual la expresión había ocurrido. Este conocimiento adicional mejoró los juicios notablemente; se hace evidente que estos indicios situacionales son muy importantes.

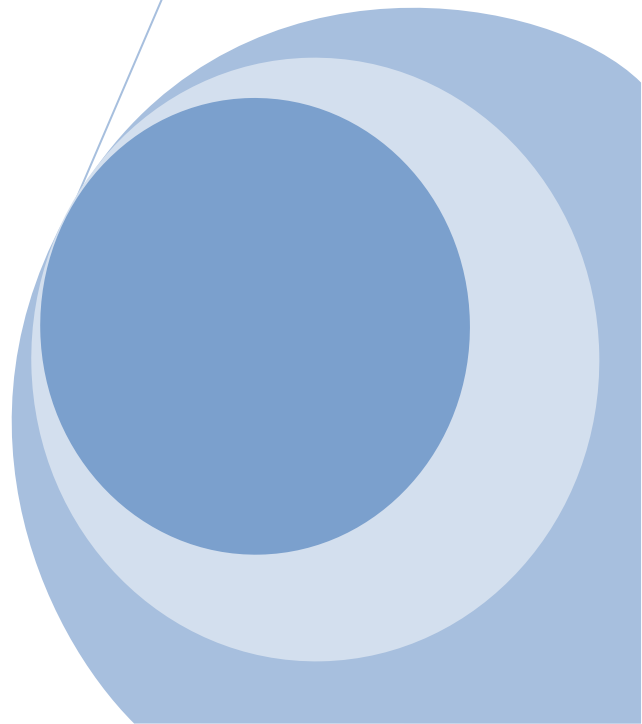
Retomando lo anterior y para los propósitos de este trabajo, se elaboró un catálogo que, además de evaluar los componentes de la expresión emocional en rostro, voz y movimientos corporales, se incluye el contexto o los eventos socio-físicos del momento en que esta expresión ocurre, para un mejor acierto en el registro de la expresión y un mejor análisis del contexto en que ésta se da.

Se mencionará que este trabajo se vio influenciado por varias posturas teóricas, no con esto se compromete con todas ellas, sino más bien se retoma el conocimiento aportado por estas teorías para un mejor entendimiento de la emoción y la expresión emocional. El método se vio muy influido por los neodarwinistas (principales investigadores de la expresión emocional), pero ellos han estudiado las emociones en circunstancias experimentales especiales, mientras que este trabajo se dedicó a una observación del comportamiento de los niños en su entorno escolar, de cómo se expresaban en este medio, y se hizo una descripción del ambiente donde todo esto ocurría, así que se trata de un estudio observacional (usado ampliamente por la Psicología Ambiental) que cumple con las características ya mencionadas en el primer capítulo. Los resultados fueron evidencias conductuales de algo que hasta el momento no es del todo medible: las emociones, y el principal interés fue observar las expresiones emocionales, que son evidencias del comportamiento emocional de las personas.



# DESARROLLO EMOCIONAL DEL PREESCOLAR

Capítulo 3



**E**l desarrollo se compone de diversas etapas, a través de las cuales va evolucionando gran parte del pensamiento lógico y las características sociales y emotivas que influirán en el comportamiento adulto. Las tres trayectorias más importantes del desarrollo del ser humano son: el desarrollo físico, el desarrollo cognoscitivo y el desarrollo psicosocial, éste último contempla cambios en los aspectos emocionales y sociales de la personalidad (Romero y Torres, 2003).

En este capítulo se aborda los puntos más importantes de las diversas áreas del desarrollo del preescolar y más ampliamente el desarrollo emocional. Conocer que fue lo que condujo a tal cosa, nos brinda una perspectiva para la comprensión del proceso emocional. Es necesario además conocer los aspectos cognitivos y sociales que forman parte del proceso emocional del preescolar, ya que todas las áreas del desarrollo del individuo se encuentran interconectadas y dependen una de otra. Se revisan además las tendencias teóricas actuales que explican cómo se produce el desarrollo de las emociones en el ser humano. En este sentido, se ha centrado la atención en las teorías heredadas del innatismo y las teorías de los procesos sociales. Posteriormente, se introduce la secuencia evolutiva emocional acordada por la mayoría de los autores, que tiene lugar desde las edades más tempranas hasta la edad preescolar.

### **3.1 DESARROLLO FÍSICO, COGNOSCITIVO Y SOCIAL DEL PREESCOLAR.**

Los preescolares sanos, aumentan al año un promedio de dos kilogramos de peso y casi 7.6 centímetros de estatura; aunque conviene recordar que los niños presentan tasas y aumentos muy variables de crecimiento en la etapa preescolar (Craig y Baucum, 2001).

A los cinco años, el cerebro del niño alcanza casi el tamaño del cerebro adulto; su desarrollo le permite resolver problemas y utilizar el lenguaje en formas cada vez más complejas. Para ese momento, también ya se encuentra establecida la dominancia de uno de los dos hemisferios del cerebro (izquierdo o derecho) sobre el otro.

Las habilidades motoras gruesas se desarrollan de manera constante en el periodo preescolar, mientras que las actividades motoras finas tienen un mayor control para los seis años de edad. Aunque gran parte de lo que hace parece ser una exploración meramente sensorial, sus acciones suelen estar encaminadas a metas.

Los preescolares siguen ampliando su conocimiento del mundo mediante habilidades lingüísticas y de solución de problemas cada vez más complejos. El niño comienza a distinguir la realidad física de la mental y a entender la causalidad prescindiendo de normas sociales. Aunque



el pensamiento racional se perfecciona en este periodo, el niño también está dispuesto a recurrir al pensamiento mágico para explicar algunas cosas.

La representación simbólica es otra de las características de este periodo. Los niños emplean acciones, imágenes o palabras para representar objetos y hechos, además de adquirir destrezas para el dibujo y las expresiones artísticas. . Esto se da gracias también a un desarrollo importante en su lenguaje.

Los niños en este periodo ya adquieren conciencia del pasado y se forman expectativas para el futuro, son más sensibles a los sentimientos y opiniones de los demás, lo cual les ayuda a la transición de un pensamiento egocéntrico a uno sociocéntrico, aunque este pensamiento tardará un poco más en madurar.

El periodo preescolar es una época en que se acelera el ritmo de aprendizaje del niño respecto de su mundo social (Craig y Baucum, 2001). Aprende lo que constituye una conducta buena o mala; a controlar sus necesidades y deseos en formas socialmente aceptables, y lo que la familia, la comunidad y la sociedad esperan de él. Comienza a asumir reglas, normas y costumbres de su cultura. En condiciones normales, el autocontrol y la competencia social del niño de seis años ya ha mejorado en forma considerable.

### **3.2 TEORÍAS SOBRE EL DESARROLLO EMOCIONAL.**

Los teóricos coinciden que el orden que siguen los elementos cognoscitivos, fisiológicos y emocionales en el proceso emocional están relacionados con el nivel de desarrollo del individuo; por ejemplo, en los niños pequeños puede demostrarse que la aceleración de la frecuencia cardíaca precede a cambios de la expresión facial o postural en situaciones de aversión (Vaughn y Sroufe, 1979); en niños mayores esto no es tan frecuente ya que es más común que los cambios conductuales y fisiológicos asciendan en forma de espiral y cíclica cuando el niño se perturba. De igual manera, tal como lo plantea Izard (1991), en la primera infancia el niño no cuenta con una cognición elaborada acerca de los eventos sobresalientes de su entorno, debido a que no existe un desarrollo cognitivo suficiente que lo valide.

Conforme avanza el desarrollo del individuo, se genera una modulación del afecto y el modo en que éste marca el flujo de la conducta, ya que la emoción se integra con los desarrollos en los dominios cognitivos y sociales, incluidos el desarrollo de la conciencia, la anticipación, el concepto de objeto, la discriminación del yo y del otro, y la formación de apegos específicos.

Sroufe (2000) apunta que las experiencias sociales y emocionales no sólo son afectadas por el desarrollo del cerebro, sino que pueden tener efectos duraderos sobre la estructura

cerebral. Esto es de suma importancia ya que significaría que las experiencias que tenemos desde el principio de nuestra vida guían de manera importante las posteriores experiencias emocionales que pudiéramos tener, ya que dejaron “su marca” en la estructura cerebral.

Varios estudiosos del desarrollo emocional coinciden en que las expresiones emocionales de los humanos no son estáticas, sino que cambian con el desarrollo (Campos, Campos, y Barret, 1989). El mismo evento puede provocar una reacción a cierta edad y otra totalmente diferente a otra edad; por ejemplo, un pequeño de tres meses puede sonreír a un extraño pero un tiempo después puede mostrar expresiones de cautela y hasta de angustia. De igual manera, distintos sucesos pueden producir la misma emoción a edades diferentes como por ejemplo los niños que sonríen al sonar de alguno de sus juguetes y cuando lo hacen unos años posteriores al resolver un problema.

La expresión emocional se ve influida por el contexto y el desarrollo, por lo que sus funciones pueden variar. Por ejemplo, la sonrisa de un recién nacido hace que quien lo cuida se sienta afectuosamente inclinado hacia el niño, y después la risa incitará a la continuación de un juego (Sroufe, 2000). Lo anterior, además de hablarnos de un desarrollo en las funciones de la expresión emocional, también nos habla de la influencia del ambiente social para suscitar dicha expresión.

Sroufe expone los postulados principales que guían el desarrollo emocional y los cuales se describen a continuación:

a) Existe un orden en el desarrollo (principio ontogenético). Aquello que llega a ser surge de una manera acorde con la ley, a partir de aquello que estaba ahí desde antes. Las cosas no surgen de la nada, aún la conducta considerada “innata” o “genética” tiene un desarrollo. Una explicación satisfactoria de desarrollo considera un proceso en el cual las condiciones iniciales representan prototipos o rasgos centrales para lo que ha de surgir mediante la transformación de desarrollo.

b) La emoción esta unida al desarrollo en otros dominios. El desarrollo emocional debe entenderse junto con el desarrollo cognitivo y social. Esta es parcialmente la propuesta del holismo que nos indica que el individuo funciona como una totalidad y ninguna parte puede estudiarse por separado.

### **Teorías de las emociones diferenciales.**

La teoría de las emociones diferenciales de Izard (1977) mantiene la idea de la existencia en el inicio de la vida de algunas emociones básicas de carácter innato (interés, placer, tristeza, ira, sorpresa...). A medida que el niño crece, estas emociones fundamentales se van modificando

y diferenciando, de forma que el resto de las emociones culturalmente conocidas van ejerciéndose progresivamente y se van reconociendo a lo largo del segundo y tercer año de vida (orgullo, celos, hostilidad, etc.) (Villanueva y Clemente, 2000).

Esta teoría crítica a las teorías emocionales que se centran en explicar cómo los avances cognitivos contribuyen a la aparición e internalización de las emociones complejas. Abe e Izard (1999) pone como ejemplo que, con este enfoque se piensa que las emociones secundarias (vergüenza, culpa, etc.) aparecen simplemente como consecuencia de la creciente autoconciencia del niño, o como resultado de haber alcanzado el periodo cognitivo pre-operacional. En realidad, para estas teorías el desarrollo cognitivo ocurre de forma independiente de las experiencias emocionales, que tienen lugar en otra esfera, la del mundo social.

Según estos investigadores, la relación que se establece entre el desarrollo socio-emocional y cognitivo se da como dos sistemas de influencias recíprocas, que ayudan al niño a adaptarse a las emanadas cambiantes del contexto social. No obstante, según la teoría de las emociones diferenciales, el sistema emocional aparece en la filogénesis y ontogénesis anteriormente al sistema cognitivo, sirviendo como sistema motivacional primario a través del ciclo vital (Abe e Izard, 1999, pp. 526). En primer lugar, las emociones estimulan estos avances al promover las interacciones sociales. Por ejemplo, la emoción de interés promueve la relación madre-hijo y contribuye a continuos avances en el establecimiento de turnos comunicativos. Una segunda forma en que las emociones fomentan el desarrollo socio-cognitivo sería la re-evaluación que el sujeto realiza de sus comportamientos o expectativas. Por ejemplo, las emociones secundarias (vergüenza, culpa), al prevenir el incumplimiento de normas en diferentes contextos, promueven a interiorización de estas normas sociales, así como el autoconocimiento. La tercera manera sería a través de las representaciones emocionales y a través del conocimiento. Por ejemplo, las representaciones sobre los propios estados emocionales y de los demás, contribuyen a la formación de una teoría de la mente, así como la formación de habilidades para anticipar en comportamiento del otro.

### **Teorías de los sistemas dinámicos.**

La teoría de los sistemas dinámicos es una aportación de Fogel y sus colaboradores (Fogel, Nowokah, Dedo, Messenger, Dickinson, Matusov y Holt, 1992) y sugiere que las emociones no están provocadas por programas innatos propios, sino que son procesos dinámicos que surgen ante la actividad del sujeto en un contexto. Aunque el origen lo constituya una serie de componentes innatos, éstos se desencadenan como resultado de los modos de interacción de unas personas con otras.

Según este grupo de autores, la misma acción facial de sonreír puede reflejar emociones positivas diferentes, dependiendo de la dinámica de los procesos sociales que ocurran alrededor del sujeto (Fogel, Nelson-Goens, Hsu, Shapiro, 2000). En definitiva, las emociones surgirían, por tanto, fruto de la interacción entre el niño y su ambiente; es por esto que a esta teoría se le ha denominado también teoría del proceso social de la emoción.

### **Análisis funcionalista de las emociones**

Las anteriores dos teorías se concretan por un rasgo común, dando fruto al análisis funcionalista de las emociones. Para este análisis, las emociones son adaptaciones a problemas que tienen lugar en el ambiente humano actual (Keltner y Gross, 1999). Es decir, las emociones contribuyen al solucionar problemas importantes relacionados con la supervivencia, como la formación del vínculo de apego, la evitación de daños físicos, etc. Para realizar este análisis funcional de las emociones se incluyen cuatro niveles: el nivel individual, el diádico, el grupal y el cultural (Keltner y Haidt, 1999). Según estos autores, las teorías más innatistas comentadas anteriormente (de las emociones diferenciales) estarían centradas en los niveles de análisis individual y diádico. Por otro lado, las teorías más sociales (de los sistemas dinámicos) se moverían en los niveles grupal y cultural, centrándose en la construcción social y cultural de las emociones por parte de los sujetos.

En el nivel individual, las respuestas emocionales servirán fundamentalmente para preparar al individuo en su respuesta ante situaciones de interacción social. Por ejemplo, la vergüenza informa al sujeto acerca de su estatus social y le prepara para actuar (pedir perdón, sonrojarse, etc.) En el plano diádico, la importancia se centra en cómo se coordinan las interacciones sociales a través de la comunicación de la emoción por los canales faciales, vocales, gestuales, etc. (Villanueva y Clemente, 2000).

A nivel grupal, las emociones ayudan a los sujetos a definir los límites grupales y a identificar los miembros del grupo, así como negociar su papel o estatus social dentro de este grupo. En el grado cultural, las emociones contribuyen a que los sujetos asuman su identidad cultural, así como que aprendan las normas y valores de su cultura desde el nacimiento a través de la acción parental (Dunn y Hughes, 1998).

Finalmente, hay que tener en cuenta que todas estas funciones en los distintos niveles pueden ocurrir de forma simultánea e interconectada, aunque también pueden producirse conflictos e incompatibilidades (Villanueva y Clemente, 2000).

### 3.3 DESARROLLO EVOLUTIVO DE LAS EMOCIONES.

Abe e Izard (1999) plantean que las escasas teorías emocionales se han centrado exclusivamente en la etapa posterior al nacimiento, y elaboran entonces un análisis de las emociones en el nacimiento para continuar hasta la adolescencia; determinan los hitos evolutivos fundamentales a nivel emocional y cognitivo en todas las etapas que recorren y comprueban la influencia entre ambos sistemas. Las etapas analizadas por estos autores se describen a continuación.

#### Período posterior al nacimiento (0-2 años).

En este periodo se dan dos eventos principales del desarrollo emocional. El primero es la aparición de las emociones primarias o básicas: interés, placer, disgusto, tristeza, ira, sorpresa, miedo, etc. Y se caracterizan por lo siguiente:

- ∂ Interés, centrado principalmente en el nuevo mundo que le rodea.
- ∂ Placer ante estados fisiológicos positivos, ante la interacción social, etc. La sonrisa es la expresión emocional del placer en un inicio, para después transformarse en un elemento social hacia los 2-3 meses de edad.
- ∂ Disgusto, expresado por ejemplo ante los sabores u olores desagradables.
- ∂ Tristeza, la cual promueve conductas de cuidado y empatía en los adultos cercanos.
- ∂ Ira ante cualquier malestar, expresado a través del llanto.
- ∂ Miedos de carácter innato (ante ruidos repentinos, abismos visuales, o los relacionados con el establecimiento del vínculo de apego: miedo a la desaparición de la madre, miedo ante los extraños, etc.)

Las primeras sonrisas vagas ocurren espontáneamente poco después de nacer, en apariencia como resultado de ciclos alternantes de excitación y relajación en la actividad del sistema nervioso (Papalia, 2003). Estas sonrisas involuntarias aparecen a menudo durante los periodos de sueño y se tornan menos frecuentes durante los primeros 3 meses a medida que la corteza madura.

Las primeras sonrisas intencionales pueden ser provocadas por sensaciones suaves como recorrer delicadamente o soplar la piel del bebé. Mientras crecen, ríen más y por mayor número de cosas; este cambio refleja el desarrollo cognitivo ya que al reír frente a lo inesperado, los bebés mayores demuestran saber lo que deben esperar (Papalia, 2003). La sonrisa también les ayuda a

liberar la tensión por ejemplo, ante un objeto amenazador (Sroufe, 2000). Alrededor del mes de edad las sonrisas generalmente se tornan más frecuentes y más sociales.

El llanto es la más poderosa –y en ocasiones la única- forma con que cuentan los bebés para comunicar sus necesidades. Con el paso del tiempo, el significado de las señales emocionales de los bebés cambia. Inicialmente, el llanto significa malestar físico; posteriormente, con mayor frecuencia expresa tristeza psicológica.

El segundo evento importante en este periodo del desarrollo emocional es el reconocimiento temprano de expresiones faciales en los demás, en bebés de tan sólo diez semanas de edad (Harris, 1992). Los bebés de esta edad parecen reaccionar de forma diferente y adecuada a las emociones que expresan sus madres. Por ejemplo, cuando la madre mostraba una cara alegre, el bebé la miraba con la frecuencia, expresando interés y alegría. Mientras que si la madre mostraba una cara triste, el bebé reducía el número de miradas a la madre, y tendía a mostrar expresiones faciales de tristeza.

A la par con este desarrollo, se evidencian hitos de carácter social que son claves para entender el desarrollo emocional:

- Aparición de las interacciones diádicas sincronizadas. En esta sincronización entre la madre y el hijo, juegan un papel muy importante en las expresiones emocionales que ambos intercambian y que aprenden a regular.
- Formación del vínculo del apego con el cuidador principal a partir de los 6-7 meses.
- Aparición de las conductas de referencia social. Moses, Baldwin, Rosicky y Tidball (2001) han estudiado como se produce este fenómeno en bebés, con las respuestas emocionales de los adultos ante objetos novedosos y ambiguos. Estos investigadores encontraron que bebés de tan solo un año de edad eran capaces de reconocer que una expresión emocional de un adulto era relevante en un momento dado y hacia qué objeto del ambiente estaba dirigida.

### Periodo de 2-5 años de edad.

Nos dice Craig (2001) que a la edad de dos años el niño ya cuenta con todo el repertorio de emociones básicas, pero que las expresará de manera diferente y por diferentes razones, dependiendo la edad. El proceso se da de la siguiente manera:

*Consolidación de las emociones primarias o básicas.* Estas emociones, surgidas en los primeros años de vida, se consolidan y comienzan a ser verbalizadas. Borke (1971) descubrió que los niños de 2 a 5 años son capaces de identificar las situaciones que provocan tristeza, alegría, enfado, sorpresa y miedo, gracias a su experimento en donde, tras contar historias cortas al niño en

donde el personaje principal atraviesa por varias situaciones como pelearse o ir a una fiesta, ellos tenían que elegir entre un conjunto de expresiones emocionales, aquellas que mostraran la reacción emocional del sujeto. Un alto porcentaje de niños de tres años identifican correctamente en el personaje la emoción de felicidad, que consiste principalmente en la adecuación entre el deseo de un sujeto y el resultado final. Este dato difiere con el fracaso de estos mismo niños para identificar la emoción de sorpresa, ya que en este caso entran en juego las creencias del sujeto y su contrastación con la realidad. Por ello la emoción de sorpresa sólo es resulta casi siempre por niños mayores de cinco años.

*Miedos de carácter aprendido o cultural, por ejemplo, miedo a los monstruos, a los animales, a la oscuridad, a las pesadillas, etc.* Algunos de estos miedos aprendidos proviene de la socialización de las emociones que realizan padres, iguales, etc. Esta socialización de los miedos se produce a través de condicionamientos indeseables, sugestión, modelado, reforzadores, etc.

Sacristán (1976) menciona que desde sus primeros años, el niño hace toda clase de esfuerzos por eludir la angustia y el miedo que le provocan sucesos sociales como la reprimenda de los padres o de algún adulto que sea parte de su vida, de tal manera que su propia personalidad se forma como resultado de estos esfuerzos. Es decir, el niño trata siempre de comportarse de tal modo que obtenga la aceptación o el reconocimiento social, pero al mismo tiempo, mantener la independencia.

Una manera que emplea el niño para liberar sus miedos y angustias, es el juego y la fantasía, e incluso provoca situaciones de juego en las que se encuentra cerca de un peligro “simulado”; por ejemplo, cuando le da miedo caer pero ríe cuando las manos seguras de un adulto le hacen volar por el aire. Durante las sesiones de grabación realizadas dentro del kinder para esta investigación, se observó que el niño tiene miedo a ser atrapado pero al mismo tiempo disfruta el ser perseguido en el juego. Desde muy pronto, nos dice Sacristán (1976) al niño le gusta jugar con el miedo, ya que al jugar, el niño domina momentáneamente la angustia.

*Emociones aprendidas: las rabietas.* Estas emociones aparecen al mismo tiempo que la recién autoconciencia del yo a los dos años de edad y muestran al necesidad de autonomía y autoafirmación del niño frente a sus cuidadores más próximos. Su manifestación principal son las conductas desafiantes, negativistas y oposicionales hacia los cuidadores. Esta demostración de fuerza suele desaparecer sobre los 4 o 5 años de edad, al mismo tiempo que se logra la estabilidad emocional aunque también depende del temperamento del niño, así como de las prácticas disciplinarias de los cuidadores.

*Aparición de las emociones secundarias, sociales o morales (culpa, vergüenza, orgullo, celos, etc.).* La gran mayoría de los autores sitúan la aparición de estas emociones en torno a los 2-3 años de

edad (Einsenberg, 2000), aunque podemos encontrar excepciones a este hecho. Por lo general, es a partir de los dos años de edad cuando los niños comienzan a sonrojarse, a avergonzarse en público por haberse caído, etc. Se habla de que son necesarias tres condiciones para la aparición de estas emociones. En primer lugar, es necesaria la aparición de la identidad personal; en segundo lugar, el niño debe estar iniciando la internalización de ciertas normas sociales (acerca de lo que está bien y lo que no) y por último, debe ser capaz de evaluar su identidad personal de acuerdo a estas normas sociales; estas tres condiciones se evidencian claramente en torno a los 2-3 años de edad.

Los hitos sociales y cognitivos que acompañan a estas emociones son los siguientes (Abe e Izard, 1999):

- Aparición del yo o auto-conciencia, que se manifiesta a través de las emociones negativas (ira, enfado), de conductas desafiantes y de conductas que reflejan frustración.
- Incremento en la habilidad infantil de comprender a los demás, producto de esa habilidad anterior de distinguir su yo y el de los demás. Aquí podemos observar conductas de empatía, conductas que reflejan comprensión de los estados mentales de otros.
- Creciente sensibilidad hacia las normas sociales y morales, a partir de los dos años de edad. Desde las primeras conductas sociales, el niño va comprendiendo aquello que es socialmente aceptado, a través del modelado y de la acción general parental.
- Emergencia de formas básicas de emociones auto-evaluativas, como la culpa, la vergüenza, el orgullo, etc. La aparición de este tipo de emociones es posible debido a la conciencia del yo y a la creciente sensibilidad hacia las normas sociales. Este tipo de emociones fomentan la responsabilidad, previenen la aparición de conductas desadaptativas y ayudan a mantener las relaciones sociales.

### Periodo de los 6-8 años de edad.

Los preescolares saben algo respecto a sus emociones pero aún tiene mucho que aprender. Pueden hablar sobre sus sentimientos y a menudo discernir los de otros, y comprenden que las emociones están relacionadas con las experiencias y los deseos (Papalia, 2003). Sin embargo, aún carecen de pleno juicio de algunas emociones más <<complejas>> como la vergüenza y el orgullo, además de que tienen dificultad para conciliar los sentimientos aparentemente conflictivos. A continuación se describen las características de este periodo:

*Consolidación de las emociones auto-evaluativas (culpa, vergüenza, orgullo, etc.), debido a la progresiva internalización de las normas sociales y morales.* Es a la edad de 5 o 6 años cuando los niños logran una comprensión adecuada y completa de estas emociones en ellos mismos y en los demás



(Villanueva, Clemente y Adrián, 2000). Por ejemplo, la diferenciación entre situaciones que provocan culpa o vergüenza parece estar presente en los niños a partir de los seis años, aunque no es hasta los nueve cuando los informes sobre las emociones de culpa y vergüenza se aproximan a los de los adultos (Harris, Olthof, Meerum, Terwogt y Hardman, 1987).

*Emociones contradictorias.* Las emociones contradictorias o ambivalentes se producen cuando una emoción positiva y una emoción negativa ocurren al mismo tiempo, en una misma persona. Este reconocimiento de la ambivalencia emocional resulta difícil para los niños, ya que tienden a establecer una diferenciación entre las situaciones que producen sentimientos positivos y las que producen sentimientos negativos. Según Harter (en Papalia, 2003) la explicación de esta incapacidad de los niños pequeños para integrar dos emociones opuestas podría ser debido a que se centran en uno de los componentes con carga emocional, el otro componente desaparece de su vista.

*Consolidación de la regulación emocional.* En un principio, las emociones del niño corresponden a la realidad, pero a través del tiempo aprende a regular sus sentimientos, a encubrir sus emociones, en función de una situación social. Esta regulación, además de ser una internalización de las reglas de expresión emocional de una sociedad, constituye un ejemplo en la capacidad de saber lo que la demostración de su emoción podría provocar en el otro. Por ejemplo, cuando un niño evita demostrar una emoción negativa frente a su madre al probar el pastel que le ha preparado, ya que está prediciendo que se sentirá triste si lo hace. De la misma manera se puede ocultar una emoción positiva, dependiendo del contexto en el que se encuentre el niño y el modo en cómo evalúa la situación; todos estos cambios implicarían la incapacidad de engaño, ya fuera mal o bien intencionado. Los niños a esta edad ya saben el valor de ocultar las emociones verdaderas en ciertas ocasiones, y esto representa un gran paso en el desarrollo socio-cognitivo (Papalia, 2003).

Los hitos sociales y cognitivos que acompañan a este periodo del desarrollo emocional son los siguientes (Abe e Izard, 1999):

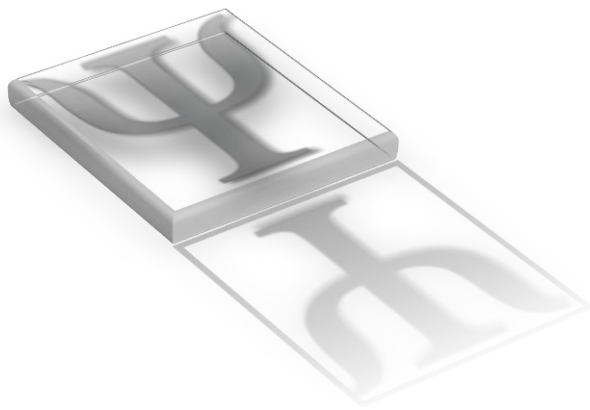
- Aparición de la habilidad de realizar comparaciones sociales, debido precisamente a una mayor importancia de sus iguales.
- Aparición del autoconcepto basado en rasgos. De los rasgos físicos, observables y aislados con que se describen los niños más pequeños, se pasa a una descripción más realista (gracias a los procesos de comparación social y a las emociones auto-evaluativas), basada en rasgos estables de carácter.

- Incremento de la capacidad de comprender los sentimientos y creencias de los demás, hechos que son fomentados en las cada vez más numerosas interacciones socio-emocionales con iguales.
- Habilidad de conceptualizar las emociones auto-evaluativas (vergüenza, culpa, orgullo, etc.). Aunque estas emociones han aparecido mucho antes, ésta es la franja de edad donde se acaban de consolidar y donde incluso se alcanza un etiquetado correcto de las mismas.

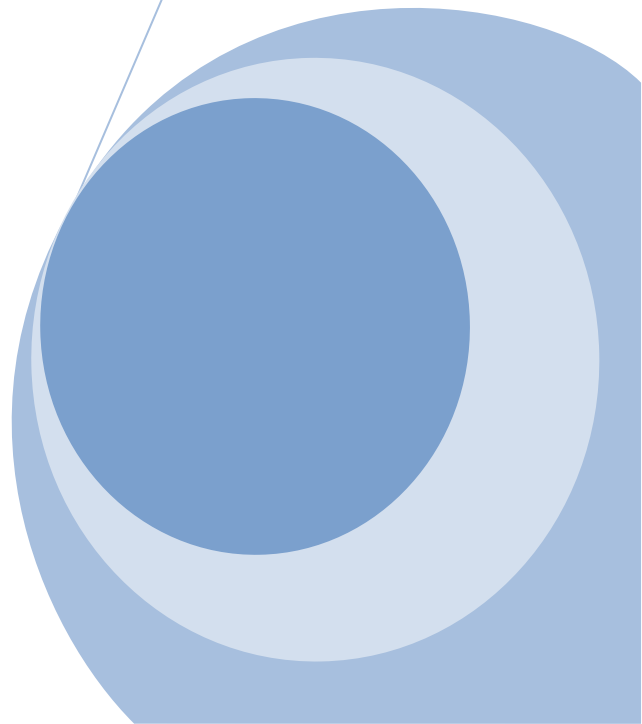
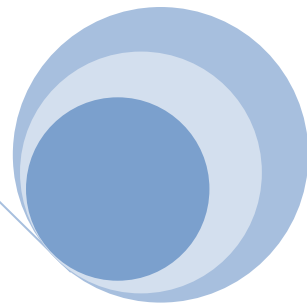
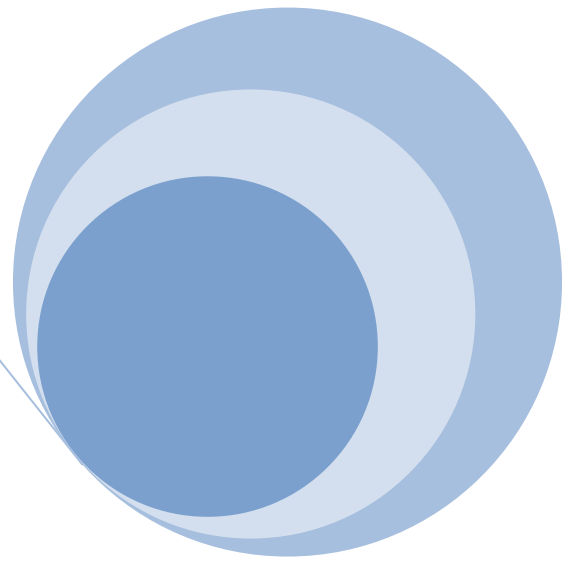
Los preescolares a menudo presentan una motivación de competencia, es decir, los niños a menudo intentan cosas sólo para saber si pueden hacerlas, para perfeccionar sus habilidades, y para probar sus capacidades.

El periodo preescolar se caracteriza por darse un desarrollo importante de la atención, muy parecido al desarrollo motor. La atención es un estado mental alerta y comprometido; sólo después de los seis años los niños pueden prestar atención a las instrucciones verbales y cumplirlas bastante bien, al menos mientras realicen actividades y tareas conocidas (Craig y Baudum, 2001).

Este capítulo brindó un panorama de las habilidades que un niño preescolar ya ha desarrollado en condiciones normales. Se sabe que los desarrollos cognitivo, social y socio-emocional van interconectados, aunque existan posturas que pongan en duda qué desarrollo influye más en los otros dos. También se sabe que el preescolar ya cuenta con todo el repertorio emocional básico y que hace uso de él en sus relaciones sociales, pero que aún no están bien definidas las emociones más complejas como el altruismo o el orgullo, aunque ya saben que se siente bien hacer algo por otros o conseguir logros por sí mismos.



**METODOLOGÍA**



## PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.

¿Existirán diferencias en las expresiones emocionales que presenten los preescolares respecto a dos condiciones de restricción socio física?

## OBJETIVO.

Evaluar las expresiones emocionales que se dan en dos escenarios educativos con alta y baja restricción socio física (salón de clases y patio); de esta manera, inferir cómo influyen los elementos sociales y físicos del ambiente en la emocionalidad de l@s niñ@s.

### Objetivos particulares.

1. Elaborar un catálogo conductual de categorías mutuamente excluyentes y exhaustivas.
2. Validar el catálogo conductual.
3. Observar las expresiones emocionales de los preescolares en el salón de clases y en el patio de juego.
4. Identificar las expresiones emocionales típicas de los niños.
5. Analizar de las emociones predominantes en los preescolares en ambos escenarios.
6. Describir las conductas antecedentes y consecuentes de las expresiones emocionales más frecuentemente evidenciadas.
7. Comparar muestras para encontrar posibles diferencias significativas en categorías elegidas.
8. Analizar el desarrollo a través del tiempo de la sesión de la expresión emocional más frecuente.
9. Determinar la influencia de las restricciones físico-sociales en las emociones predominantes en los preescolares.

## VARIABLES.

**Variable independiente:** Restricción socio física. El salón de clase representa la condición de alta restricción social y física, mientras que el patio representa el escenario de baja restricción socio física, ambos espacios se detallan más adelante.

➤ **Definición conceptual:** El espacio socio físico hará referencia a la descripción de los elementos físicos (materiales, dimensiones del espacio y organización) y sociales (cantidad de niños, normas impartidas por la educadora) de cada uno de los escenarios escolares (Aragonés y Américo, 1998; Weinstein, 1998; Flores, Bustos, Pérez y Rosado, 2006).

➤ **Definición operacional:**

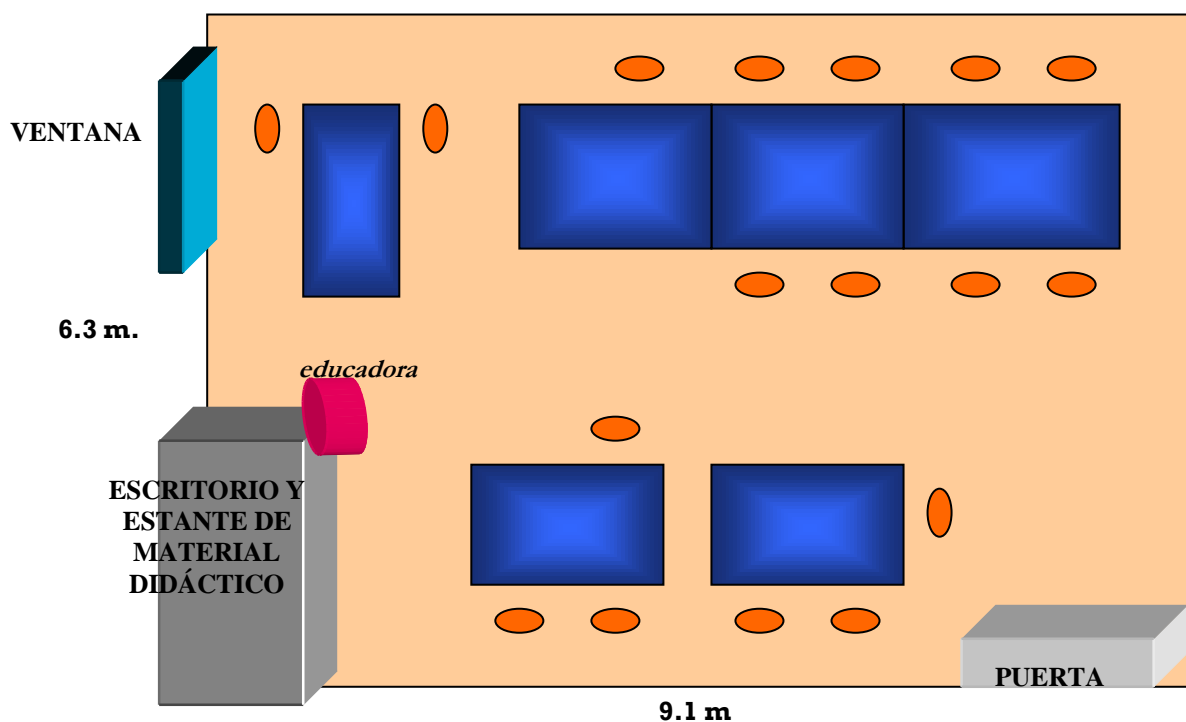
**Salón de clases:** Espacio donde se desarrollan actividades académicas.

*Características físicas:* Espacio de 9.1x6.3 metros aproximadamente, donde se localizan bancas, mesas, material didáctico, escritorio y diversos trabajos y posters didácticos en los muros, todo esto con una organización específica. La iluminación constaba de luz natural que entraba por una de las ventanas y que se distribuía por todo el salón; los colores en el espacio eran variados (colores blanco, crema, azul claro, naranja y gris). El ruido consistía en voces y gritos provenientes de los otros salones y que eran considerados como tolerables por las educadoras y los niños. La distribución de los niños se pueden observar en la figura 1, todos trabajaban con su propio material.

*Características sociales:* Incluyen las normas e indicaciones dadas por la educadora, el número total de alumnos en el grupo (los cuales eran de 13 a 17 en el momento de la grabación) como con quienes compartió la mesa de trabajo (que variaba de dos a ocho, si juntaban las mesas). En general, las normas e instrucciones dadas por la educadora de conducta eran trabajar cuando les había asignado una tarea, no interrumpir a los demás compañeros, guardar silencio durante el trabajo, si querían hablar después de terminar la tarea hacerlo en voz baja, no jugar bruscamente o agredir a sus compañeros, poner atención a las indicaciones de la maestra cuando ella lo requiriera, no levantarse de su lugar de trabajo y no jugar cuando estuvieran trabajando (véase figura 9).

Figura 9. Salón de clase.

Las mesas están representadas con los rectángulos, mientras que los niños son los óvalos. La educadora tomaba varios lugares, aunque casi siempre permanecía cerca del escritorio

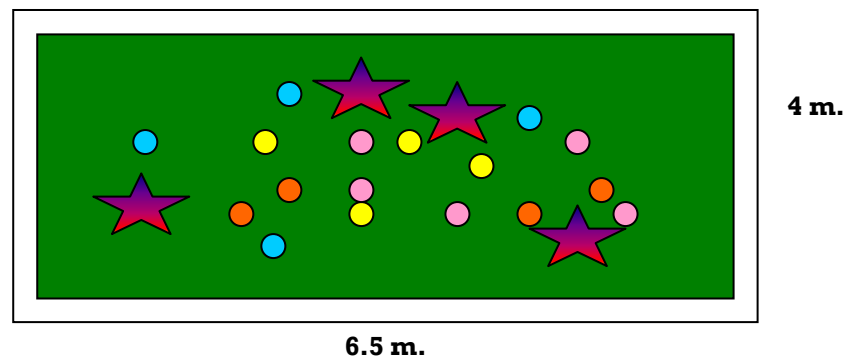


**Patio de juego:** Espacio donde se desarrollan actividades lúdicas libres.

*Características físicas:* Espacio de 4x6.5 metros donde se desarrollan actividades lúdicas de manera libre, contando con juguetes variados (juegos de té, carritos, cubos, teléfono, muñecos de peluche) sin una organización específica. El espacio fue de concreto y con el piso pintado de color verde, delimitado por una franja blanca también pintada en el piso.

*Características sociales:* Indicaciones dadas por un observador para un juego libre pero no brusco y con el cual no corra riesgo la salud del niño. El número de niños que se les permitía salir a jugar era de 4, normalmente (véase figura 10).

Figura 10. Área del juego (patio). Las estrellas representan a los niños, mientras que los círculos representan los juguetes



**Variable dependiente:** La expresión emocional del preescolar. Las expresiones emocionales varían según la emoción que estén representando. Las expresiones que se consideraron fueron las siguientes: expresión emocional de alegría-goce, expresión emocional de rabia-enojo, expresión emocional de sorpresa-espanto, expresión emocional de interés-excitación, expresión emocional de tristeza-decepción, expresión emocional de zozobra-angustia (véase anexo 1).

- Definición conceptual: Expresión emocional, considerada como la gama de comportamientos que expresan una emoción (desde una sonrisa hasta una verbalización) (Craig, 2001; Sroufe, 2000).
- Definición operacional: Acciones como sonreír, gritar o fruncir el ceño y que también incluyen ruidos, los cuales se asociaban a las emociones especificadas y descritas en el catalogo elaborado en la primera fase del estudio.

## MÉTODO

### **Sujetos.**

6 niños (tres niñas y tres niños) de nivel preescolar de 6 años, los cuales asistían regularmente a una escuela privada ubicada en la Zona Oriente de la Ciudad de México. Se eligió de esta manera ya que los niños de esta edad, tal se revisó en el capítulo 3, expresan sus emociones de una manera más abierta y clara, aunque no las identifiquen aún. En cuanto al número de niños, se eligió por cuestiones prácticas ya que eran los niños que asistían más regularmente al jardín de niños, además de que era una muestra suficiente para lograr el objetivo.

### **Lugar de observación.**

En el jardín de niños se seleccionó un área específica para hacer las observaciones. Ésta se ubicó en el patio del mismo y en la selección de un salón de tercer grado, tal como se muestra en la figura 1 y 2, y que fueron delimitadas por los muros en el caso de salón de clase y con mantas colocadas sobre el perímetro, en el caso del patio. El área de juego tuvo una superficie de 26 m<sup>2</sup> mientras que el del salón de clase fue de 55 m<sup>2</sup>, es importante hacer énfasis en las dimensiones del espacio ya que, como se revisó en el capítulo 1, el tamaño del espacio influye en la conducta de las personas.

Antes de que los preescolares salieran a jugar al patio, se colocaron juguetes diversos al centro del patio, su número sobrepasaba por mucho el número de niños que salían a jugar, el cual era de 3 por lo general. En salón de clase sólo se hizo uso de los materiales que ahí se encontraban, bajo las condiciones que la educadora diera a los niños observados.

Se llevó a cabo una fase de adaptación de aproximadamente una semana. Posteriormente, se grabó a los niños dentro de los espacios de manera que no se interfiera en sus actividades normales.

### **Tipo de estudio.**

Se llevó a cabo un estudio descriptivo de campo, haciendo uso de una metodología observacional (Kerlinger, 1999) con registros de 15 minutos a intervalos de 5 segundos.

### **Diseño.**

Un mismo grupo estudiado en dos condiciones experimentales diferentes (Kerlinger, 1999).

### **Catálogo conductual**

Se utilizó un instrumento elaborado para la observación de las expresiones emocionales de los preescolares que consta de diez categorías mutuamente excluyentes y colectivamente exhaustivas (ver anexo 1).

### **Aparatos y materiales.**

- Cámara de video.
- 12 cintas de video 8 mm.
- Entre 30 y 35 juguetes variados (para patio).
- Material didáctico, 17 bancas y 7 mesas (para salón de clases).
- Televisión
- Computadora personal y laptop

### **Muestreo temporal.**

Cada uno de los niños fue observado seis sesiones (tres por cada espacio), 15 minutos cada ocasión. Esto se llevó a cabo mientras que se impartía la clase (en el caso del salón) y mientras jugaba libremente en el área asignada en el patio. En total, se obtuvieron 36 muestras de comportamiento de quince minutos. Se determinó de esta manera ya que durante el piloteo se observó que este periodo de tiempo era suficiente para observar las expresiones emocionales.

**Procedimiento.** Este trabajo se dividió en 2 fases o estudios descritos a continuación:

Primera fase. Consistió en la elaboración del catálogo conductual. Fue necesaria la construcción de éste para poder identificar y registrar expresiones emocionales específicas, observadas durante el periodo de adaptación y en las sesiones de grabación. Para ello, se llevaron a cabo los siguientes pasos:

1. Grabación de los sujetos en salón y en patio. Para facilitar tanto los registros narrativos como la identificación de categorías de expresión emocional se videograbaron sesiones en el salón de clase y en el patio. Estas videograbaciones fueron posteriormente analizadas a distintos niveles de reducción de datos, según se explica a continuación.
2. Entrenamiento a los observadores para llevar a cabo los registros anecdóticos. Durante este entrenamiento se mostró a los observadores como debían anotar lo que observaban respecto a un niño o niña, considerando también lo que ocurría a su alrededor, además



de mostrarles como estaban organizadas las grabaciones hechas en el jardín de niños. El entrenamiento se llevo a cabo en 3 sesiones con 2 horas de duración.

3. Realización de registros anecdóticos del comportamiento de los preescolares. Se establecieron 2 observadores por cada escenario escolar y se procedió a hacer un registro narrativo del comportamiento de los preescolares. Cada par de observadores anotó lo que ocurría con una niña y un niño en cada espacio y las cosas que ocurrían a su alrededor durante 15 minutos. Se dio preferencia a la descripción de comportamientos que implicaran una emoción. Un ejemplo de estas descripciones contextuales es el siguiente:

**Sujeto focal:** Dana (D)

**Lugar de observación:** Salón de clases

**Contexto:** Actividad en equipo (lotería). D se encuentra sentada frente a una mesa en la que hay material (cartas de lotería y fichas). A su izquierda una niña (E) y su derecha material didáctico de otro compañero (aunque este no se observa en el video).

A= Adulto (maestra)

E= Esmeralda

V= Víctor

1. D observa una tarjeta que sostiene entre sus manos, la describe. Seguido de esto un adulto (A) repite la descripción y D asiente con la cabeza sonriendo, mira la tarjeta y continúa la descripción, A nuevamente la repite y la voz de un niño dice: "panda"; D asiente con la cabeza sonriendo. A dice: "¿a ver?" y D le entrega la tarjeta. A da el turno a otra niña (E), D la mira. E describe su tarjeta y D se recuesta en la mesa mirando hacia el lado opuesto de donde se encuentra E. A dice: "¿qué es?", D se incorpora, observa su tarjeta y comenta algo (inaudible). A pregunta: "¿una que?". D contesta frunciendo el ceño: "¿una fruta?". E le contesta: silla. D mira a A levantando las cejas y abriendo los ojos. A dice: "¡Yaa lo dijoo!". D gira lateralmente su cabeza, baja las cejas y la mirada, sonrío apretando los labios, A repite: "es una silla", E le regresa la tarjeta. A dice: "Vas Víctor (V)"

4. Análisis de registros anecdóticos y obtención de la confiabilidad. Cuando se contaba con algún registro realizado por dos observadores respecto a un@ niñ@, se llevaba a cabo el cálculo de confiabilidad, es decir, se comparaban ambas anotaciones y se identificaba que tan congruente era lo que había anotado un observador con respecto a su pareja. Todo lo anotado se fragmentaba en acciones individuales y ambos registros deberían de cumplir con un 80% de coincidencias. El cálculo se hizo tomando en cuenta el total de acciones, las acciones en las se coincidieron y las incongruencias. Finalmente, se obtuvieron 4 registros anecdóticos (2 en salón y 2 en patio) los cuales narraban lo que ocurría con dos niñ@s en salón de clase y 2 en patio.
5. Realización de triples contingencias. Con los registros anecdóticos, se procedió a identificar las conductas centrales de los niños, así como los eventos antecedentes y consecuentes a esta conducta, y se ordenaron en tres columnas respectivamente., como a continuación se observa en la tabla 2.

Tabla 2.  
Ejemplo de una triple contingencia realizada a partir de un registro anecdótico.

<b>SUJETO FOCAL</b>	Antonio (A)
<b>REGISTRO NO.</b>	1
<b>CONTEXTO</b>	Patio de la escuela donde se encuentran niños jugando libremente, la educadora está platicando con unas niñas. Hay un columpio, una resbaladilla y una mecedora. No (niño) Na (niña)

ANTECEDENTE	CONDUCTA	CONSECUENTE
Dos niños y educadora. Hay un columpio, una resbaladilla y una mecedora.	se mece en el columpio	los dos niños se alejan
los dos niños se alejan	se levanta brincando con los brazos en alto y con una sonrisa	Los compañeros
Los compañeros	dice “vamos a jugar a los encantados”	los compañeros no voltean
los compañeros no voltean	dice hacia la puerta de salida “vamos a jugar a los encantados”	Puerta de salida
Puerta de salida	sale del patio	Un niño corre detrás y sale con A
Un niño corre detrás y sale del patio con A	Regresa al patio	La educadora y niños
La educadora dirige hacia A para llamarle la atención. Hay niños	Con la mirada baja se aleja de la educadora.	No1 y Na1
No1 y Na1	Se acerca a No1 y dice “jugamos a los encantados”	No1 y Na1. La educadora esta cerca junto con otras niñas y dice “de quien es esto”.
No1 y Na1. La educadora esta cerca junto con otras niñas y dice “de quien es esto”.	voltea a ver el objeto	Na2 dice “es mío”.
Na2 dice “es mío”.	dice con las manos en alto, con una sonrisa y saltando “yo desencanto”.	Na2 se integra al juego
Na2 se integra al juego. No1 los persigue.	corre junto con las niñas por el patio con una sonrisa	No1 los persigue

6. Identificación las expresiones emocionales de los niños en el muestreo temporal. A partir de las triples contingencias, se identificaban aquellas conductas que evidenciaban la emoción del preescolar y también aquellas que se presentaban con mayor frecuencia. Agrupamiento de comportamientos y categorización. Se retomó la conducta central del preescolar para dar paso al agrupamiento, es decir, reunir aquellas conductas que entraban dentro de una etiqueta o nombre y que hacía referencia a una expresión emocional. Por ejemplo, se agruparon aquellas expresiones que, por las características conductuales eran colocadas bajo cierto grupo emocional. Un ejemplo de cómo es que se agrupo las diferentes conductas se observa en la tabla 3.

Tabla 3.

Agrupación de los diferentes comportamientos de los preescolares en categorías específicas.

Expresión emocional de goce-alegría	Expresión emocional de rabia-enojo	Expresión emocional de espanto - sorpresa	Observa	Interacción social	Habla	Juego
Brinca	Expresa desacuerdo: cejas abajo, labios hacia abajo y cabeza a la derecha	Dice “¡oh, oh!” “¡mira!” (señalando a na1)	Las observa	Se acerca a na1 y dice “¡jugamos a los encantados”	Dice “¡vamos a jugar a los encantados”	Se mece en el columpio
Levanta los brazos en alto	Grita: Nooo! Espera Ale!! Estas agarrando de aquí...!!,	J voltea brusca y seriamente	Observa a na1	Inmediatamente le entrega su objeto.	Dice hacia la puerta de salida “¡vamos a jugar a los encantados”	Corre junto con las niñas por el patio
Sonríe	Frunce el ceño	Grita: Uy! Perame... Yoo! Estos son mis...	Observa a na1	Tira a na1	Balbucea algo	Corre en otra dirección de donde están los demás niños
Pone las manos en alto	Arrebata la cubeta	Sonríe sorprendida (abre los ojos y voltea rápidamente)	Observa a la educadora	Retira el dedo de su compañero de su planilla	Pronuncia algunas palabras	Se oculta
Sonríe	Grita: ¡Nooo! Yo lo pedí Frida!	Dice rápidamente: No! Allá! (Bajito y largo)	J observa su planilla	Desvía la mano de su compañero	Balbucea algo (inaudible)	Dice “¡ya lo congelé”
Salta	Frunce el ceño	Grita: NO! Hasta allá!	Observa a su compañero de la izquierda	J recibe una tarjeta de manos de la maestra	Dice en voz alta – silencio	Corre con no2 hacia otro lado del columpio
Grita yo desencanto! (proponiendo una dinámica de juego)	Hace puchero	Le grita a Ana: Ya salió!	Observa hacia el frente	Dirige la mirada a x (solicitando aprobación),	Dice –le va a ella	Toca la bas (columpio)

7. Elaboración del catálogo conductual. Ya teniendo la agrupación, se retomaron las conductas mostradas para definir cada expresión emocional y, después de un primer intento, se retomó el contexto en el que éstas habían ocurrido; es decir, los antecedentes ambientales a la conducta emocional mostrada por los pequeños, para poder definirlos. Desde un inicio, fue de gran ayuda el listado de emociones básicas de Izard (1991) ya que éste sirvió como base para elegir el nombre apropiado a cada una de las expresiones mostradas pero no fue suficiente ya que, como se ha mencionado, se intentó definirlos de

acuerdo únicamente a la conducta mostrada por el niño, pero al poner a prueba un primer catálogo en el muestreo temporal, se identificó que era necesario hablar de la situación o contexto en el que se daba esa conducta, tal y como lo menciona Woodworth y Schlosberg (1964). Por ejemplo, si el niño gritaba, esta conducta podría estar dentro de las categorías tanto de expresión de enojo, como de sorpresa. Lo único que definiría exactamente el tipo de emoción que estaba demostrando, era el contexto, ya es que diferente si el niño grita mientras compite por un juguete, que si grita por la sorpresa de no encontrar un juguete muy buscado por él. Por esta razón fue necesario definir a la conducta con respecto a los eventos ambientales ocurrentes en ese mismo momento. De no haberlo hecho así la expresión podía ser fácilmente malinterpretada.

Otro ejemplo ocurría con la expresión de alegría la cual no se podía definir sólo como un conjunto de sonrisas y alzar los brazos, ya que alzar los brazos también lo hacía cuando estaba enojado e incluso angustiado; así que lo que pasaba con el pequeño era más claro cuando se observaba el evento ambiental que antecedía su acción.

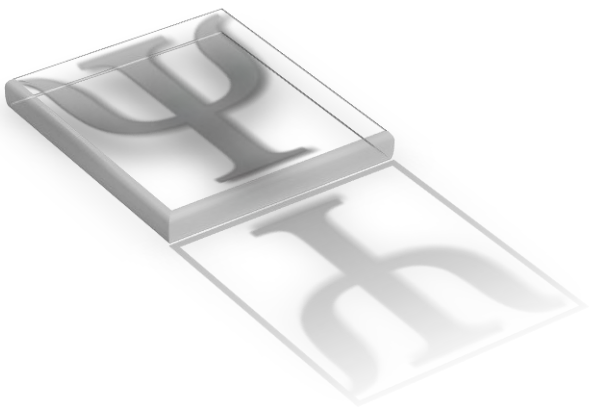
Se decidió nombrar a las categorías de expresiones emocionales en base a dos rangos de una misma emoción. Revisando que cada emoción puede presentarse en varios grados de intensidad (Woodworth y Schlosberg, 1964) se nombró a la categoría como un intervalo entre dos categorías, es decir, se emplearon dos palabras para referir un intervalo de intensidad de una misma emoción; por ejemplo, se colocó al goce junto con la alegría, a la rabia junto al enojo, al espanto junto a la sorpresa y así sucesivamente, de esta manera también se respetaba la redacción del listado de emociones básicas de Izard (1991).

8. Validación del catálogo. Los datos obtenidos se aprobaron con un criterio de confiabilidad con promedio de 80%; asimismo, se validó a través de 3 jueces (educadoras) y 4 expertos en metodología observacional.

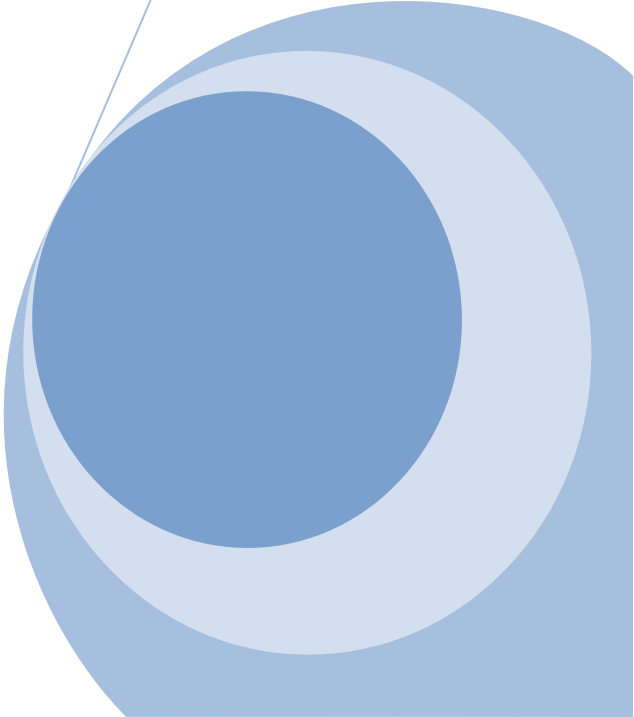
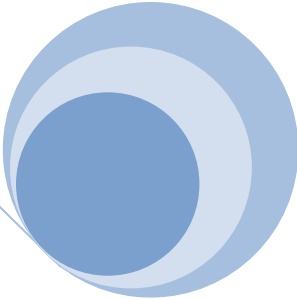
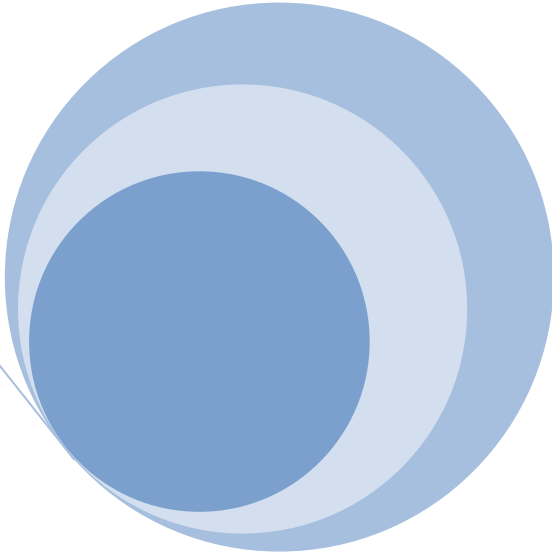
Segunda fase. Consistió en el registro y análisis de las observaciones realizadas. Se llevó a cabo lo siguiente:

1. Entrenamiento a los observadores para realizar las grabaciones y manejar el programa de cómputo Sistema de captura de datos observacionales, SICDO (de Vite, Rosas y García, 2005, ver anexo 2).
2. Se registró a cada niño en un periodo de 15 minutos hasta acumular 1 hora y media por cada niño, en un total de 6 sesiones.
3. Vaciado de datos en el programa SICDO.

4. Obtención del índice de confiabilidad (kappa Cohen) a través del programa SPSS versión 11.
5. Calculo de frecuencias absolutas y relativas, obtención de probabilidades conductuales de transición, elaboración de diagramas de estado, organización de unidades de comportamiento a través del tiempo (BITS) y aplicación de prueba t para muestras apareadas comparando las categorías más sobresalientes.



**RESULTADOS**



Para determinar la distribución de las categorías del comportamiento de los preescolares, consideradas en el catálogo, se emplearon las frecuencias absolutas obtenidas en cada uno de los escenarios (salón de clases y patio). Posteriormente se jerarquizaron las categorías empleando las frecuencias relativas y se compararon ambas muestras, para elegir después las categorías más frecuentes y obtener un análisis secuencial de las categorías de interés para el estudio, con el fin de identificar la interrelación entre las conductas de expresión emocional y sus posibles dependencias condicionales. Se llevó a cabo entonces una prueba “t” para muestras apareadas para verificar si existían diferencias estadísticamente significativas entre ambos escenarios con respecto a algunas categorías preferidas. Finalmente, se realizó un cálculo de bips para observar cómo se desarrolló a través de toda la sesión las categorías de Actividad Académica, Juego Libre e Interés porque, como veremos en este mismo capítulo, se observó una relación interesante entre estas categorías.

#### **I. Frecuencias absolutas.**

Con el fin de identificar el patrón de preferencias conductuales de los niños que se encuentran en condiciones de baja y alta restricción socio física (patio y salón de clases) se emplearon las frecuencias absolutas de las categorías para hacer una comparación de ambos escenarios. En seguida se analizaron las frecuencias de las categorías de expresión emocional únicamente.

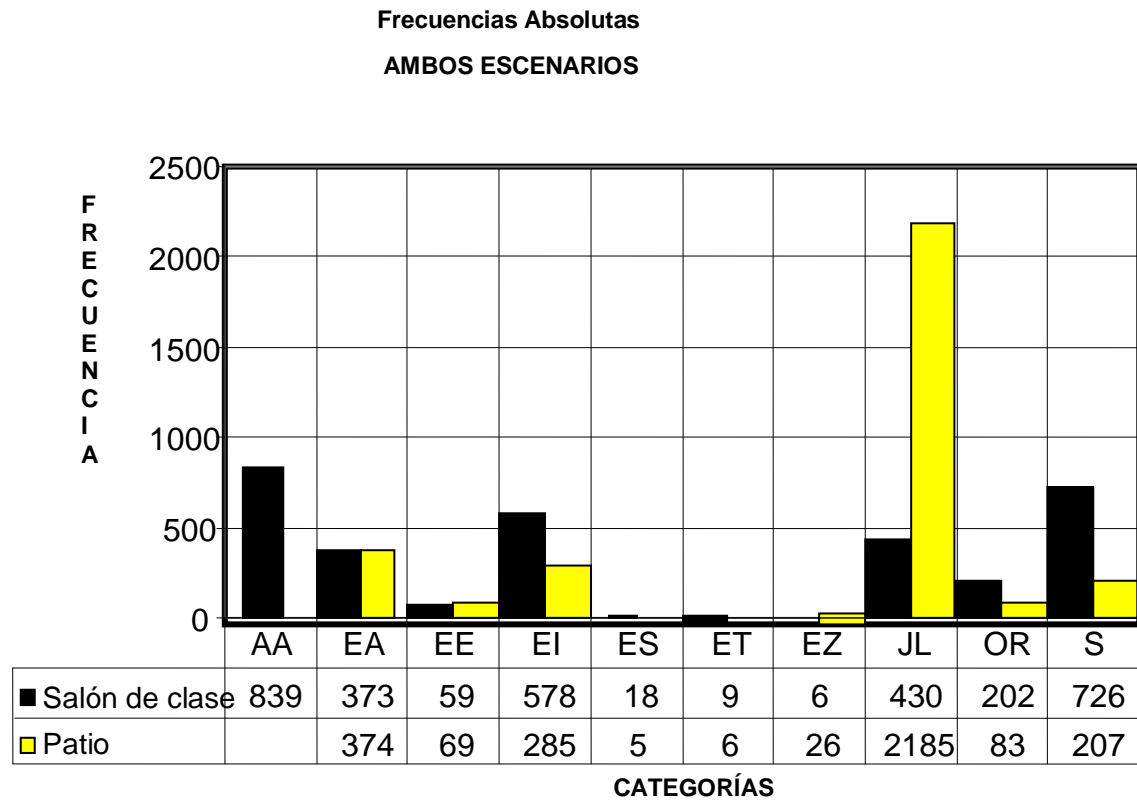
En la gráfica 1, se compara la distribución de los patrones de comportamiento mostrados en ambos escenarios. En el ambiente de baja restricción ambiental (patio) las categorías más frecuentes fueron: Juego libre (2185), Expresión de alegría (374), Expresión de interés (285), Interacción social (207) y Expresión de enojo (69). La expresión de sorpresa, tristeza, zozobra y otras conductas fueron bajas. La categoría de actividad académica no aparece en esta distribución ya que no hubo ninguna actividad dirigida por la maestra ni de ninguna correlación con las actividades académicas.

Por otra parte, se presenta la distribución de las categorías en el escenario de alta restricción socio física (salón de clases). Se observa que las de mayor frecuencia fueron: Actividad académica (839), Interacción social (726), Expresión de interés (578), Juego libre (430) y Expresión de alegría (373), podemos observar que el niño también juega en el salón de clase.

Gráfica 1.

Distribución de las categorías en ambos escenarios.

Hay marcadas diferencias comparando ambos escenarios en categorías como JL, EI y S, no así en EA y EE.



Comparando, el comportamiento más frecuente en el patio fue juego libre mientras que en salón de clase fue el de actividad académica. La frecuencia de las categorías en patio desciende considerablemente hasta la expresión de alegría (EA) mientras que en salón de clases la categoría que ocupa la segunda posición de frecuencia es la interacción social (S).

En esta misma tabla observamos que JL también se da en el espacio de salón de clases y que tiene la mitad de frecuencias en comparación con AA. En cuanto a S se observa que se presenta más en salón de clase que en patio. Las categorías de expresión emocional de sorpresa, tristeza y zozobra fueron las más bajas de toda la distribución.

En la gráfica 2 se muestra las frecuencias absolutas respecto a las expresiones emocionales en ambos escenarios. En una comparación, se muestra que tanto en salón como en patio la expresión de alegría se da casi el mismo número de veces, al igual que enojo; ésta última tuvo sólo una diferencia de 10. EI se presentó en ambos escenarios, pero la diferencia en la frecuencia en ambos espacios fue muy clara siendo más observada en el espacio de alta restricción socio física. La expresión emocional de enojo es baja, aunque no más que las categorías de expresión emocional de sorpresa (ES), expresión emocional de tristeza (ET) y



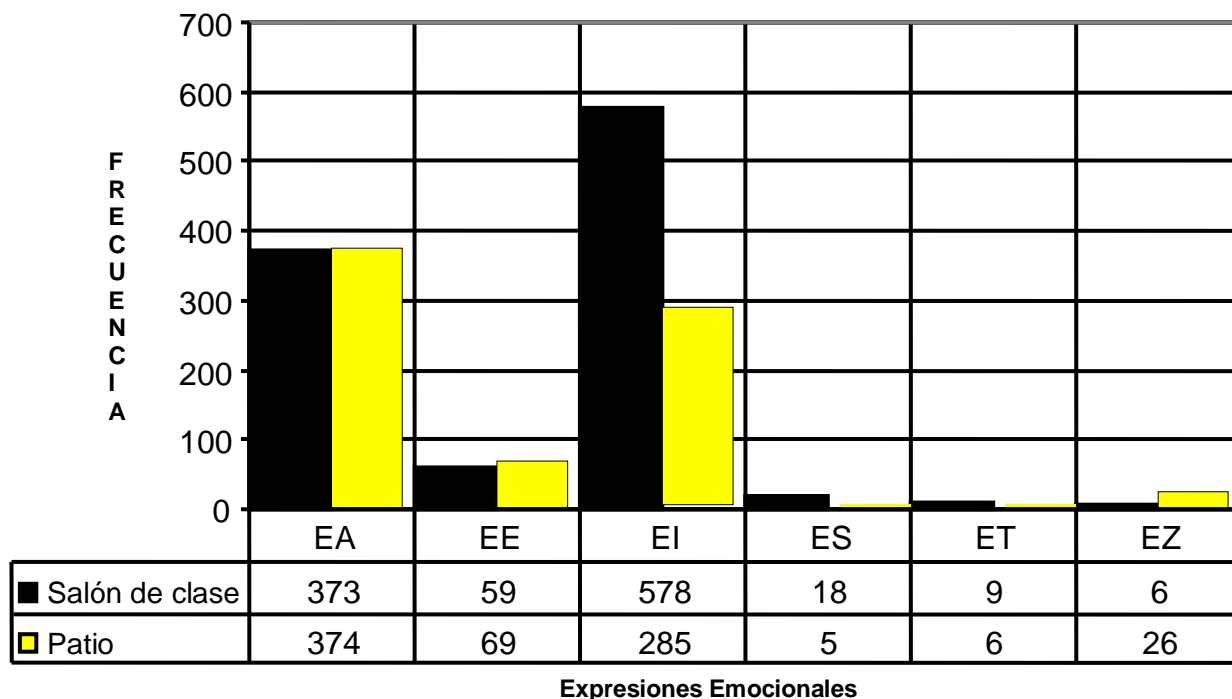
expresión emocional de zozobra (EZ), y se presentó casi el mismo número de veces tanto en el salón de clase como en patio.

Gráfica 2.

Distribución de las categorías de expresión emocional de patio y salón de clases. La expresión de interés (EI) es superior en salón, mientras que la categoría EA es casi igual en ambos escenarios.

### Expresiones Emocionales

Ambos escenarios



En resumen, los niños muestran más interés en salón de clase que en patio; los niños muestran expresiones de enojo en ambos escenarios y casi en la misma frecuencia, aunque en menor medida que la expresión de alegría y de interés. Las categorías ES, ET y EZ resultaron con una frecuencia muy baja, pero posteriormente se analiza con los análisis secuenciales que la expresión emocional de sorpresa y la expresión emocional de zozobra resultaron importantes para tomarlas en cuenta como antecedentes de una expresión emocional de mayor frecuencia.

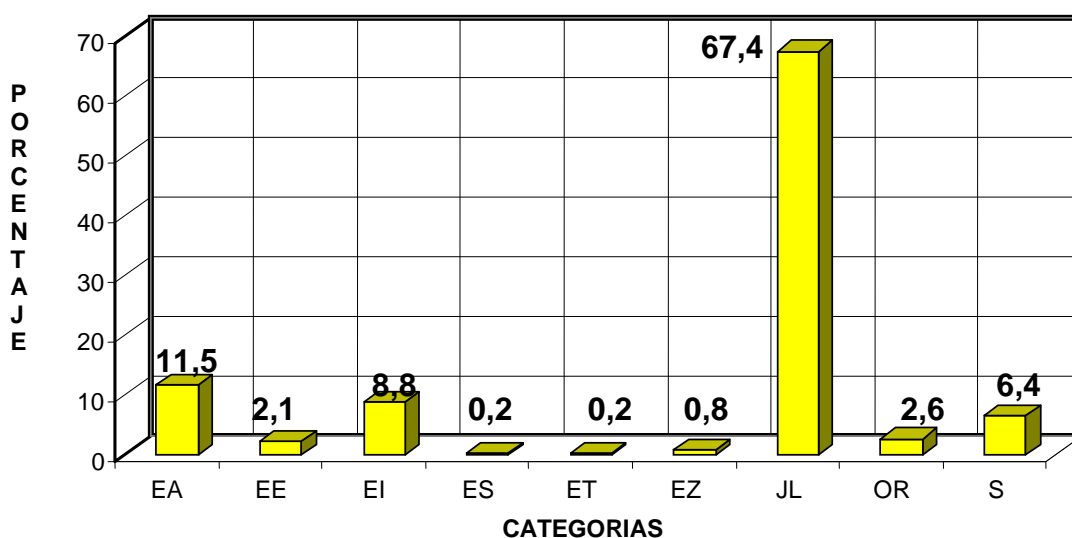
## II. Frecuencias relativas.

Para analizar el porcentaje que representa cada una de las categorías en cuanto al total de las conductas mostradas, se jerarquizaron las categorías empleando las frecuencias relativas

(porcentaje) para después hacer una comparación en ambas muestras, revisando primero el total de categorías y posteriormente sólo las expresiones emocionales.

En la gráfica 3 se observa el porcentaje de cada una de las categorías que acontecieron en el patio. El juego libre representa el 67.4 del 100 % de las categorías, le sigue la expresión de alegría (11.5 %), expresión de interés (8.8 %) e interacción social (6.4 %); es decir, los niños se jugaron más de la mitad del tiempo en el escenario de baja restricción socio física, y el resto del tiempo dio expresiones de alegría y de interés, en menor cantidad mostró interacción social. ES, ET y EZ tienen una frecuencia relativa baja respecto a las demás categorías.

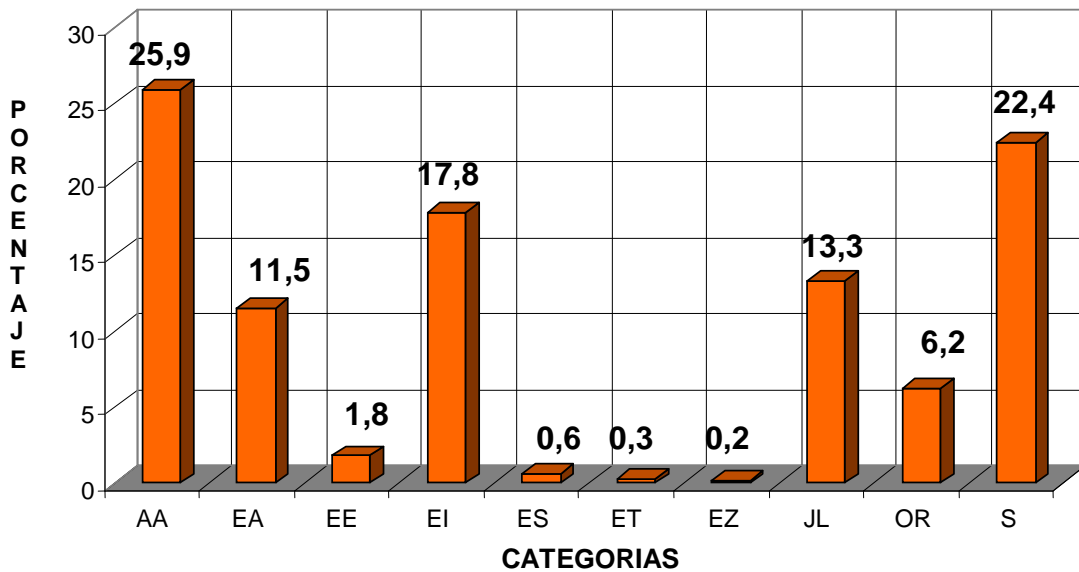
Gráfica 3.  
Jerarquización de las categorías presentadas en el escenario de baja restricción socio física. Se observa que más de la mitad del tiempo los niños lo emplean en el juego libre.



En la gráfica 4 se muestra la jerarquización de las categorías en el salón de clase. La actividad académica representa el 25.9 % de la actividad total de los niños, S representa el 22.4 %, EI el 17.8 %, JL un 13.3 % y EA un 11.5 %. En resumen, los niños emplearon más del 60% del tiempo en la actividad académica, la interacción social y la expresión de interés, y un 24.8 % en la expresión de alegría y el juego libre. La expresión de enojo representa el 1.8 % del total.

Gráfica 4.

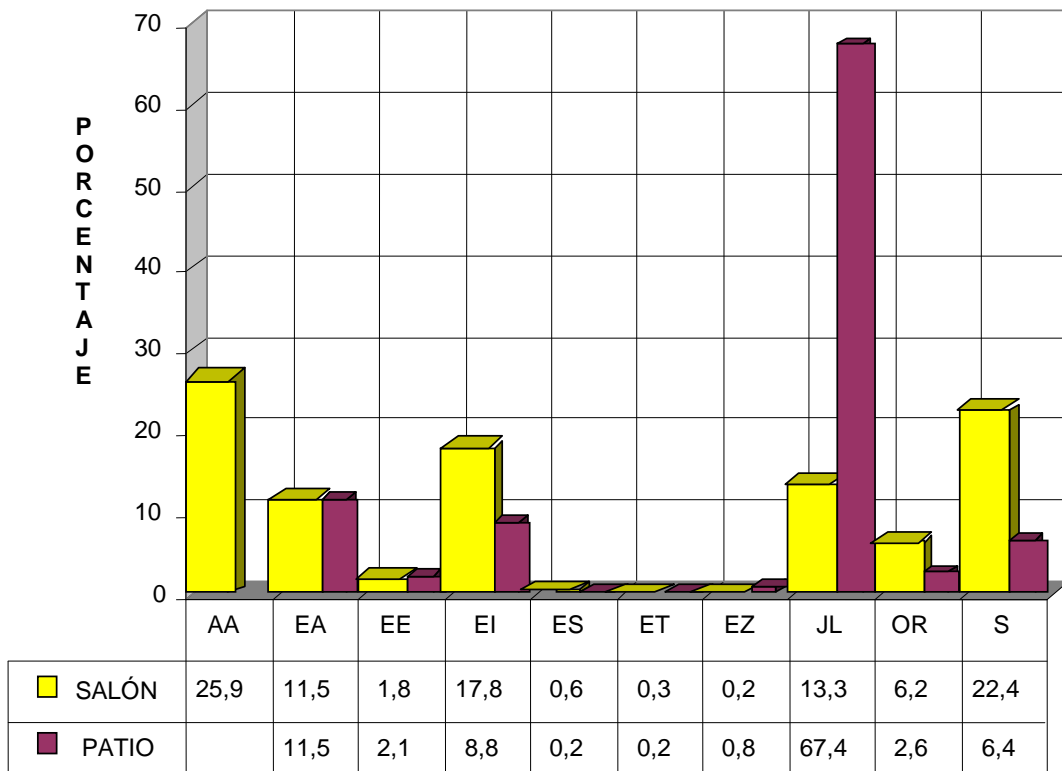
Jerarquización de las categorías presentadas en el escenario de alta restricción socio física. Se observa que casi la mitad del tiempo los niños se dedican a la actividad académica y a la interacción social.



En la gráfica 5 se observan las frecuencias relativas en ambos escenarios. Hay una diferencia notable en JL entre un escenario y otro, también S y EI, la expresión de alegría fue llevada a cabo el mismo porcentaje de tiempo en ambos escenarios.

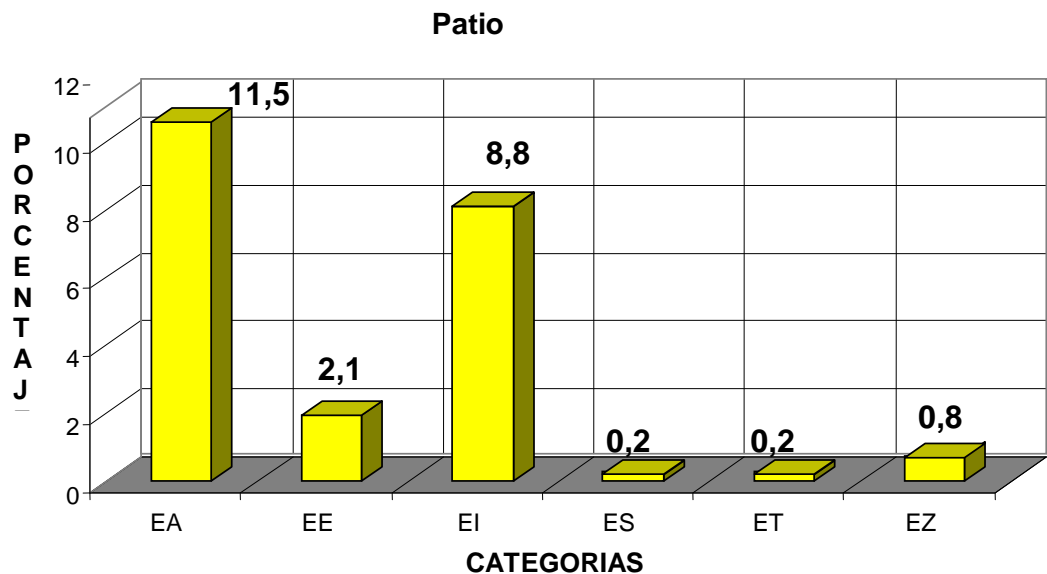
Gráfica 5.

Comparación de las categorías presentadas en ambos escenarios.



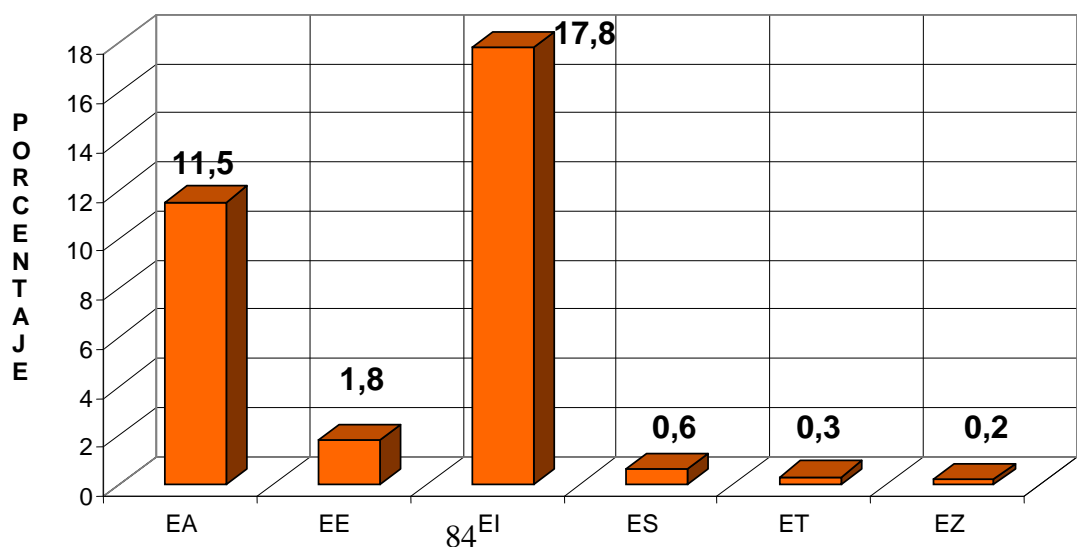
En la gráfica 6 se muestran el porcentaje que representaron cada una de las expresiones emocionales en el escenario de baja restricción socio física. La categoría EA representa el 11.5% del total, mientras que EI representa el 8.8% y EE el 2.1%. Observamos que estas categorías son también las más altas en salón de clase pero en diferente orden.

Gráfica 6.  
Frecuencia relativa de las expresiones emocionales en el escenario de baja restricción socio física. La categoría EA, EI y EE son las más altas.



En la gráfica 7 se muestran las frecuencias relativas respecto a las expresiones emocionales dentro del salón. La expresión de interés conforma el 17.8% del total de las conductas mostradas en el salón de clase, seguida por la expresión de alegría. Esto es un indicativo positivo ya que ambas expresiones se consideran conductas deseables dentro del salón.

Gráfica 7.  
Frecuencia relativa de las expresiones emocionales dentro del escenario de alta restricción socio física.

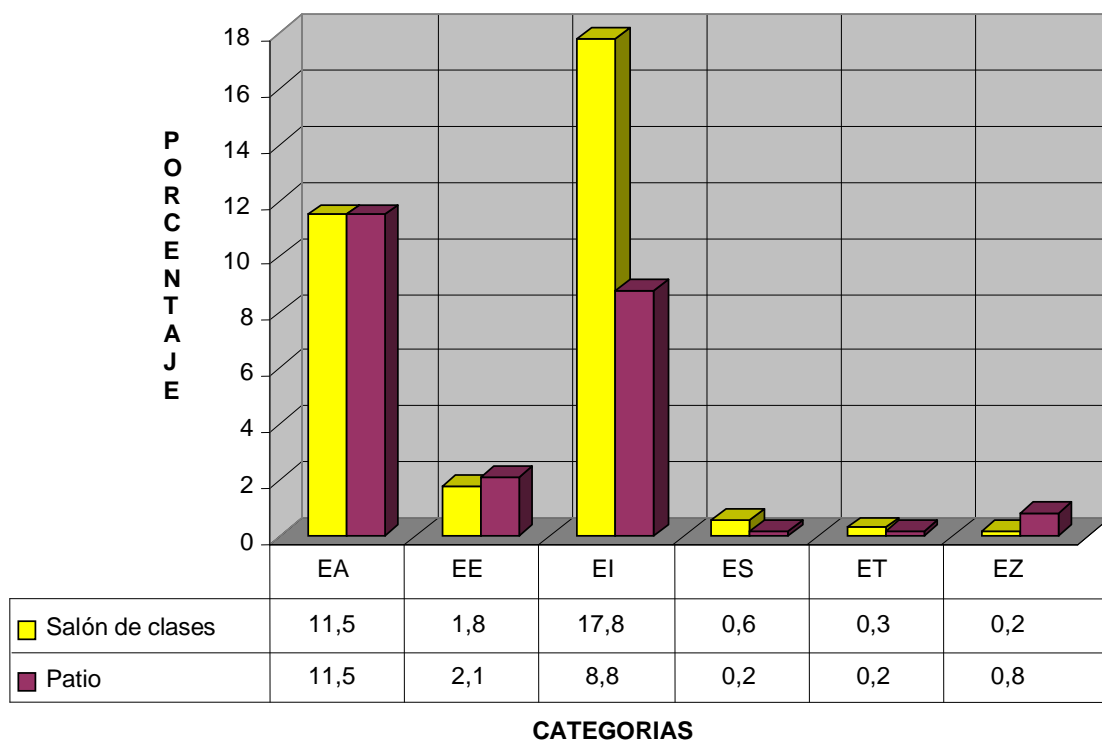


Finalmente, en la gráfica 8 se comparan las frecuencias relativas de ambos escenarios. La expresión de interés resultó ser la misma en ambos escenarios, la expresión de enojo fue mayor en el escenario de baja restricción socio física; la expresión de interés tuvo una diferencia notable en ambos escenarios ya que el salón de clase fue mayor en salón de clase que en patio por más del doble. La expresión de sorpresa y tristeza fue un poco mayor en salón de clase, aunque la frecuencia fue baja. La expresión de zozobra fue mayor en patio que en salón. En resumen, la alegría se muestra tanto en salón de clase como en el patio, pero en el salón de clase los niños muestran más interés; y existen más muestras de enojo en el espacio de baja restricción socio física.

Gráfica 8.

Frecuencia relativa de las expresiones emocionales en ambos escenarios. EA fue igual en ambos escenarios; EI fue mayor en salón de clase y EE fue mayor en patio.

### AMBOS ESCENARIOS



### III. Probabilidades conductuales de transición.

Para identificar posibles dependencias entre conductas sucesivas, se evaluaron las matrices de transición de conducta antecedente a conducta consecuente. Las transiciones conductuales se analizaron de acuerdo a los criterios de Barkeman y Gottman (1989) como una manera de evaluar dependencia entre conducta antecedente y consecuente. De los datos obtenidos en las Matrices de transición se analizaron los patrones de las expresiones emocionales que presentaron mayor frecuencia y se obtuvieron los diagramas de transición correspondientes, los cuales presentan probabilidades de transición conductual del 10% como significativo.

Las tablas 4 y 5 presentan las matrices de transición con los datos combinados de todos los sujetos en cada nivel de restricción socio física (patio y salón de clase). En las hileras se presentan las conductas antecedentes y, en las columnas, las conductas consecuentes. El número de cada celdilla indica la probabilidad de emitir la conducta consecuente dada una conducta antecedente particular.

Tabla 4.

Matriz de transiciones de antecedente (filas) a consecuente (columnas) para patio. El número de cada celdilla indica la probabilidad condicional de la transición. La diagonal descendiente no contiene datos, esto se debe a que no se consideraron las transiciones a la misma conducta.

	EA	EE	EI	ES	ET	EZ	JL	OR	S
EA		.04	.06	.02	.01	.11	.60	.01	.14
EE	.23		.05	.02	.09	.03	.46	0	.11
EI	.11	.01		0	0	0	.71	.06	.11
ES	.25	.38	0		0	0	.37	0	0
ET	.25	.25	0	0		0	.12	0	.38
EZ	.55	.06	.06	0	0		.18	.06	.09
JL	.28	.07	.33	.01	0	.03		.04	.24
OR	.14	0	.24	0	0	0	.51		.10
S	.26	.12	.12	0	0	.01	.48	.01	

Tabla 5.

Matriz de transiciones de antecedente a consecuente para el escenario de alta restricción socio física.

	AA	EA	EE	EI	ES	ET	EZ	JL	OR	S
AA		.20	0	.25	.01	0	.01	.06	.06	.41
EA	.10		.02	.24	.03	.01	0	.13	.09	.38
EE	.13	.10		.30	0	.03	0	.07	.16	.20
EI	.14	.21	.05		.01	.004	.004	.15	.10	.33
ES	.20	.20	0	.30		0	0	0	.10	.20
ET	.14	0	0	.14	0		0	0	0	.71
EZ	.33	0	.33	.33	0	0		0	0	0
JL	.11	.20	.02	.40	0	0	0		.07	.20
OR	.10	.15	.01	.21	0	.01	0	.09		.42
S	.20	.25	.04	.23	.01	.01	.003	.12	.13	

Así, el diagrama de estado de las conductas de expresión emocional indican la probabilidad de que las expresiones emocionales más frecuentes fueran antecedidas por otras conductas como se a continuación se describe:

La Expresión emocional de alegría en escenario de patio fue antecedida por Expresión emocional de zozobra (.55) mientras que en el salón de clase fue antecedida por Interacción social (.25). La expresión emocional de interés en patio fue antecedida por Juego libre al igual que en salón de clase, pero en patio resulto ser mayor (.40) que en salón (.33). Finalmente, la expresión emocional de enojo en patio fue antecedida por la Expresión de sorpresa (.38) mientras que en el salón de clase su antecedente fue la expresión de zozobra (.33).

En síntesis, la actividad académica es un antecesor con una probabilidad importante (.25) pero aún así continua estando por debajo de otras conductas con un valor de probabilidad de transición mayor como la expresión emocional de enojo (.30), sorpresa (.30) y zozobra (.33); la Interacción social también tiene una probabilidad importante como antecedente de la expresión de interés (.25) pero se mantiene por debajo de las conductas ya mencionadas.

#### **IV. Diagramas de transición.**

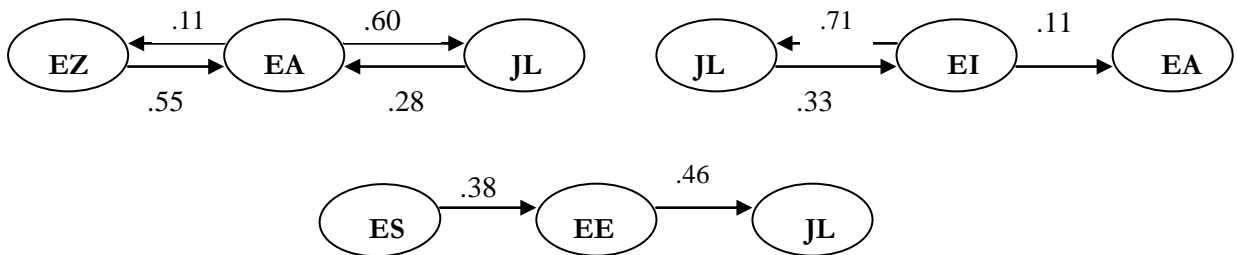
El diagrama de estado de la expresión emocional de alegría en patio (véase figura 11) muestra que ésta fue antecedida por la expresión de zozobra (.55) es decir, el niño una vez que expresa angustia tiene un .55 de probabilidad de evidenciar posteriormente gestos de alegría; como consecuente de la expresión de alegría obtuvimos el Juego libre (.60) esto quiere decir que una vez que el niño ha expresado alegría el 60% de la veces pasará al juego libre; la probabilidad de que el niño pase de una expresión de alegría a una de angustia (.11) es menor que la probabilidad de que pase de un juego libre a la expresión de alegría (.28).

La expresión de interés en el patio tiene como antecedente importante al juego libre (.33) y como consecuente la expresión de alegría (.11). Esto quiere decir que la expresión de interés tiene una probabilidad del 33% de presentarse una vez que ha ocurrido el juego libre (solos o con algún compañerito), y una vez que juegan expresan después alegría con una probabilidad del 11%. La probabilidad de que el niño se muestre interesado y luego pase al juego libre es de .71, probabilidad que resulta muy alta. No existe prueba de que después de expresar alegría se muestre interesado.

La expresión de enojo es antecedido por una probabilidad importante con la expresión de sorpresa (.38), pero no hay muestras de que ocurra a la inversa, es decir, que de la expresión de enojo se muestre sorprendido. Después de la demostración de enojo pasa al juego libre (.46).

Figura 11

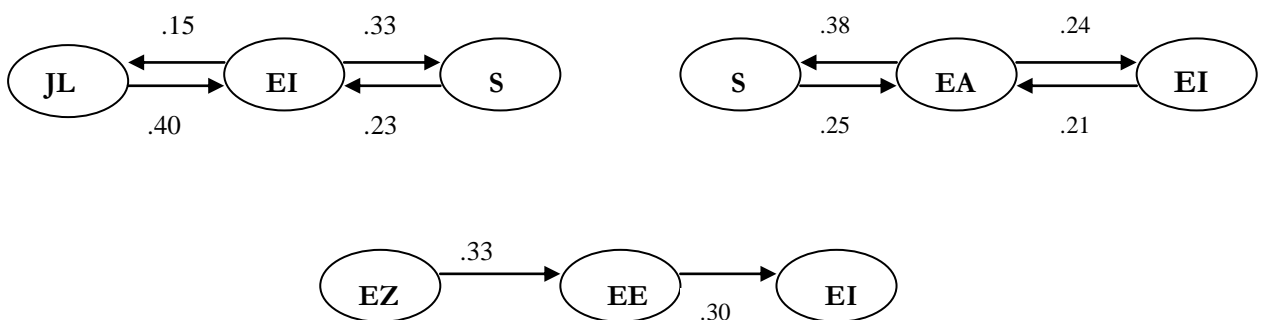
Diagrama de estado que representa las transiciones significativas obtenidas en el escenario de patio; las flechas indican la dirección de la transición y los números la probabilidad condicional de la transición.



La figura 12 muestra las transiciones conductuales más importantes que se produjeron en el escenario de alta restricción socio física con respecto a las expresiones emocionales de más frecuencia. El diagrama de estado de la expresión emocional de interés en salón de clase nos muestra el juego libre es un antecedente importante para la expresión de interés (.40); como consecuente de EI se obtuvo la Interacción social (.33) esto quiere decir que una vez que el niño ha expresado interés el 33% de la veces pasará a interactuar con sus compañeros o con la educadora; la probabilidad de que el niño después de interactuar socialmente tenga muestras de interés es de .23 y por último, la probabilidad de después de que el niño muestra interés pase a un juego libre es de .15.

Figura 12.

Diagrama de estado que representa las transiciones significativas obtenidas en el espacio de alta restricción socio física (salón de clase).



La expresión de alegría en el salón tiene como antecedente a la interacción social (.25) y como consecuente la expresión de interés (.24). Esto quiere decir que la expresión de alegría tiene una probabilidad del 25% de presentarse una vez que ha ocurrido la interacción social, y una vez que expresan alegría muestran interés con una probabilidad de 24%. La probabilidad de



que el niño se muestre alegre y luego pase a una interacción social es de .38; mientras que la probabilidad de que después de la expresión de interés pase a una de alegría es de .21.

La expresión de enojo es antecedido por una probabilidad de .33 por la expresión de zozobra, pero no hay muestras de que ocurra a la inversa, es decir, que de la expresión de enojo se muestre angustiado. Después de la demostración de enojo pasa a la expresión de interés (.30).

En síntesis, los diagramas muestran que, a pesar de que conductas como las expresiones de zozobra y angustia son muy poco frecuentes, si son un antecedente importante para ciertas expresiones emocionales.

## V. Prueba t

Para saber si existieron diferencias estadísticamente significativas se aplicó una prueba t para muestras apareadas a las categorías de mayor frecuencia y de principal importancia (JL, EA, EI, EE y S). Los resultados obtenidos indican que la expresión de interés, el juego libre y la interacción social son diferentes estadísticamente entre el patio y el salón de clase, no así con la expresión de enojo y la de alegría ya que no se encontraron diferencias (ver tabla 6):

Tabla 6.  
Resultados de la prueba t aplicada a las 5 categorías principales.

CATEGORÍA	MEDIA	DESVIACIÓN ESTANDAR	Sig.
EXPRESIÓN DE INTERÉS	-84.17	153.338	.032
EXPRESIÓN DE ALEGRÍA	.83	91.704	.970
EXPRESIÓN DE ENOJO	3.06	35.857	.722
JUEGO LIBRE	487.50	202.399	.000
INTERACCIÓN SOCIAL	-145	126.060	.000

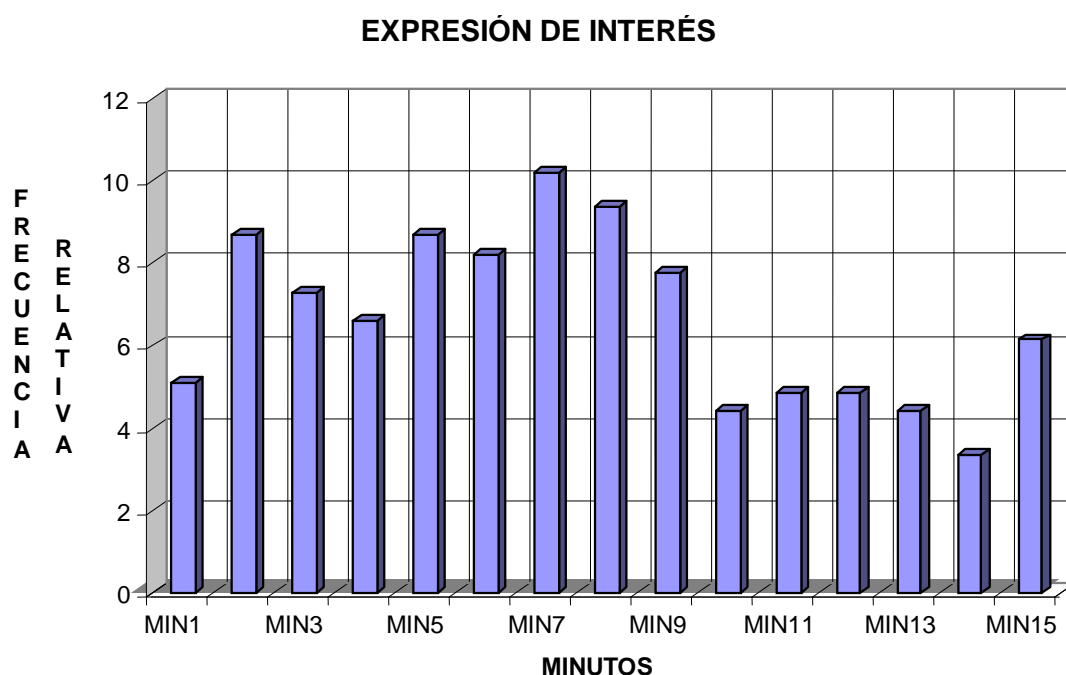
## VI. Unidades de comportamiento BIPS

Al revisar los datos anteriores, surge la duda de cómo es que se comportó la categoría de expresión de interés, durante la sesión completa, con respecto a dos categorías también altas: Actividad Académica y Juego Libre, ya que era probable observar un comportamiento particular en la interacción de estas tres categorías. Para poder observar esta posible relación, primero se obtuvo la frecuencia relativa de la categoría de EI por cada minuto (se tomó cada unidad de este comportamiento por minuto) de los 15 que duró la sesión de grabación, en ambos espacios. Después, se analiza cómo se comportaron durante toda la sesión en salón de clase, las categorías de JL y AA, esto con el fin de un mejor entendimiento de lo que ocurrió mientras avanzaba la sesión (recordemos que fue en el salón donde EI se presentó más frecuentemente). Finalmente, se elaboró una gráfica donde de igual manera, se observa el comportamiento de la categoría EI pero esta vez, comparando ambos escenarios.

En la gráfica 9 se observa que EI se comporta de manera irregular. Existen a lo largo de la sesión, puntos donde la expresión de interés “salta” de un minuto a otro a distintos niveles. En un inicio, la categoría es baja, pero en seguida en el minuto 2 da un salto por casi el doble, para luego en el minuto 3 reducirse de nuevo. Después del minuto 9, descendió y se mantuvo en el mismo nivel hasta el minuto 14, para en el minuto 15 dar de nuevo de un nivel bajo a uno medio.

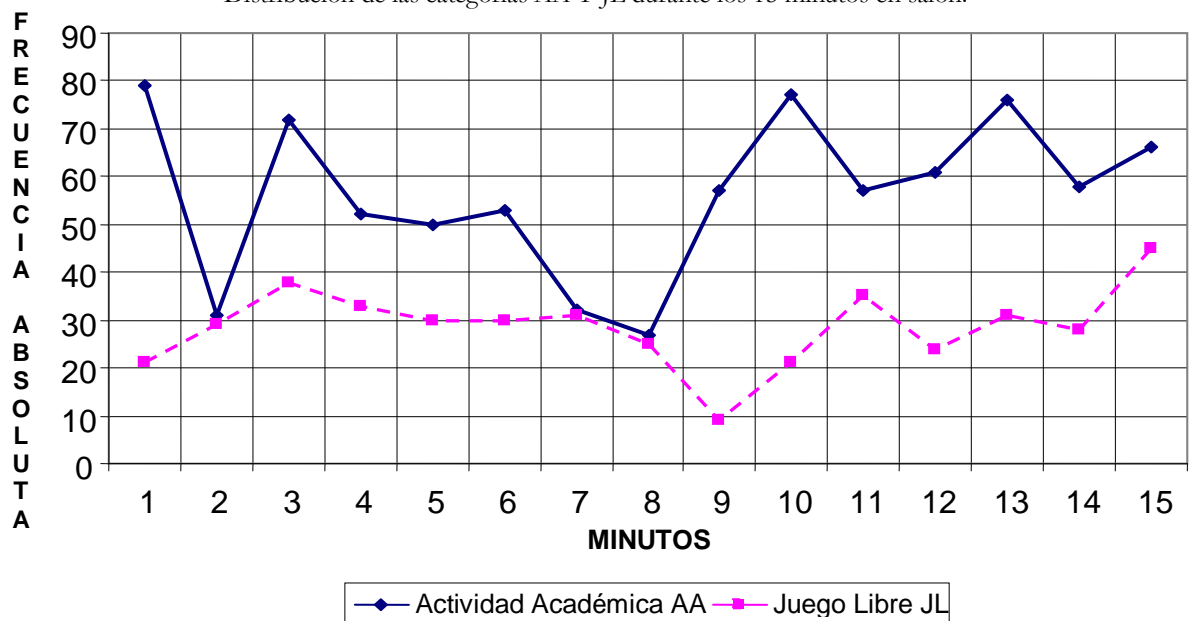
Gráfica 9.

Distribución de la frecuencia relativa con respecto a EI durante toda la sesión (ambos escenarios).



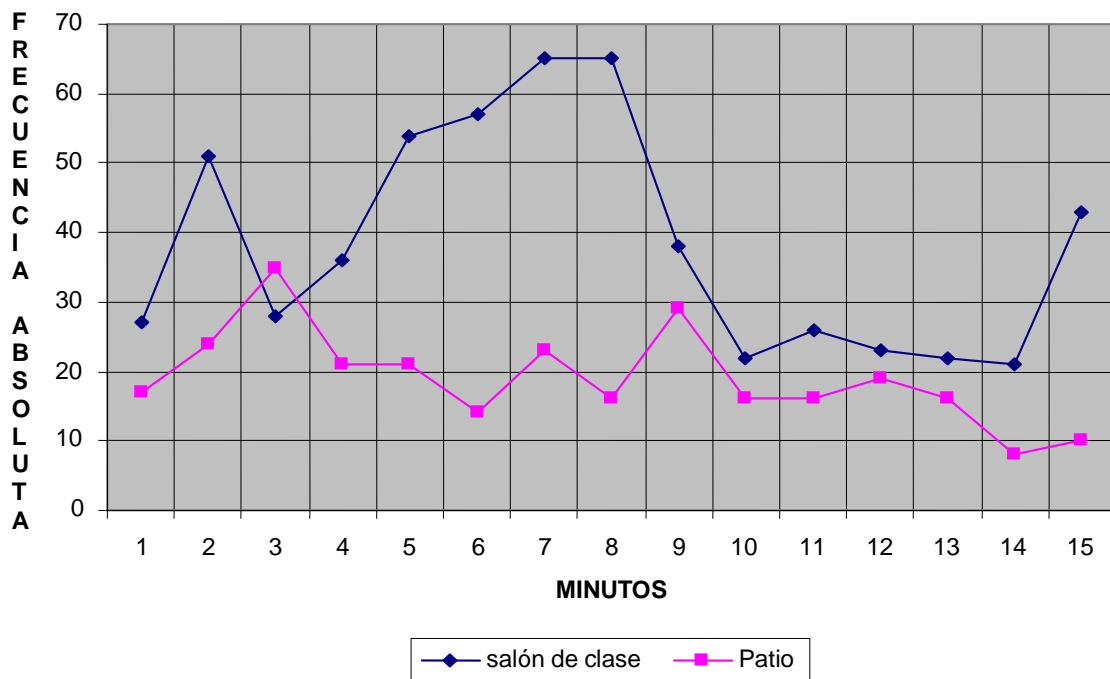
En la gráfica 10 se observa la gran diferencia de distribuciones de ambas categorías en el salón de clase. La intención al analizar estos datos era saber si la expresión de interés era promovido por el juego o por la actividad académica y, como se nota, el juego a pesar de presentarse en el salón de clase, se mantiene por debajo de la actividad académica a lo largo de la clase. En el minuto 2, 7 y 8 los niveles son iguales, por lo que es probable que en esos momentos el juego se llevara a la par de la actividad académica. El punto más alto del juego llega en el minuto 15, mientras que la actividad académica muestra 3 puntos elevados: en el minuto 1, 3, 10 y en el 13; mientras que los puntos más bajos para juego llega en el minuto 9, y para actividad académica en el 8.

Gráfica 10.  
Distribución de las categorías AA Y JL durante los 15 minutos en salón.

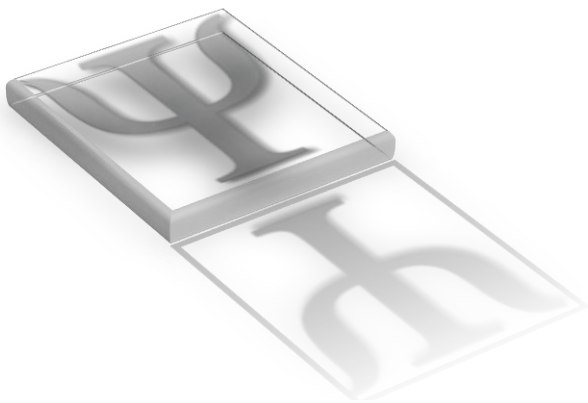


En la gráfica 11, tenemos la distribución de EI en ambos escenarios. Observamos que, si bien EI tiene una distribución irregular en ambos escenarios, sus puntos más altos los alcanza en salón de clase, no así en patio, ya se ahí sí podemos observar una constancia del minuto 4 al 8 y del 10 al 15 en un nivel bajo; sólo en el minuto 3 EI es mayor en patio que en salón de clase.

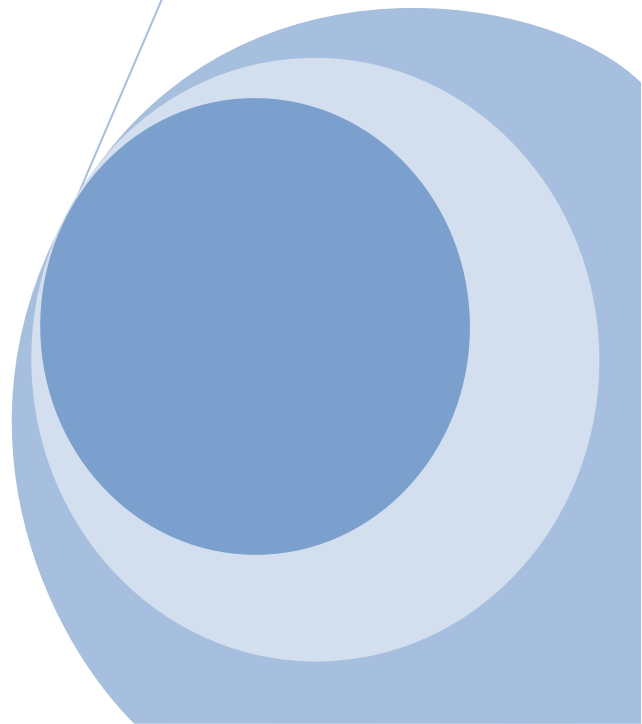
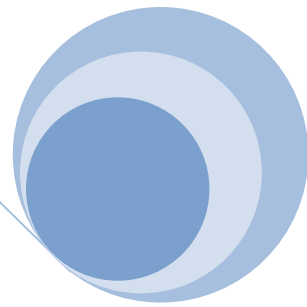
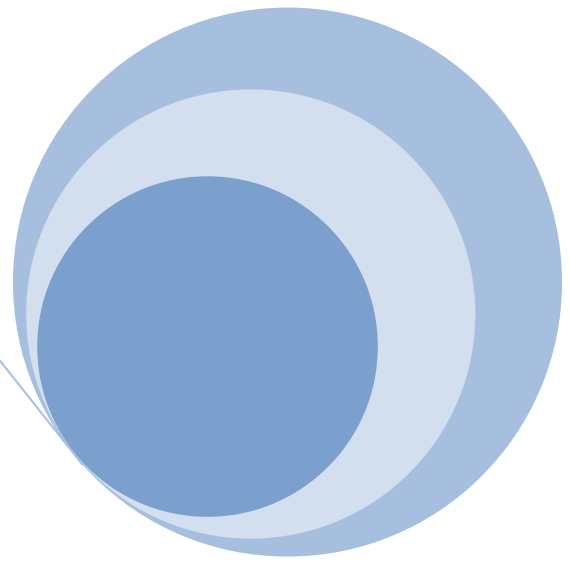
Gráfica 11.  
Comportamiento de EI en ambos escenarios durante los 15 minutos de observación.



Comparando ambas graficas, se advierte que existe una relación entre AA y EI, de la manera que sigue: En el minuto 2 la actividad académica aumenta considerablemente, mientras que EI desciende. A partir de este punto, AA sube y sólo baja un poco para mantenerse constante hasta el minuto 6, mientras que EI aumenta hasta el minuto 7; es aquí y en el minuto 8 donde AA alcanza sus puntos más bajos, mientras que EI marca sus niveles más altos. A partir del minuto 8 la actividad académica aumenta, mientras que la expresión de interés disminuye de nuevo para posteriormente observar un comportamiento irregular pero alto de AA, y bajo regular por parte de EI. En conclusión, la expresión de interés y la actividad académica se encuentran relacionadas ya que si una aumenta, la otra se verá disminuida y viceversa.



**DISCUSIÓN**



La presente investigación tuvo como propósito evaluar las expresiones emocionales de los preescolares en dos escenarios educativos con alta y baja restricción socio física. Con el fin de cumplir con este propósito se discute el apoyo teórico-metodológico, los hallazgos obtenidos, las limitaciones del estudio, las ventajas del enfoque ambiental y las propuestas para futuras investigaciones.

En un inicio, se mencionó que Proshansky, Ittelson y Rivlin (1978) propusieron una serie de hipótesis, de las cuales se analizarán algunas a continuación:

a) La conducta humana en relación con un medio físico es duradera y consistente con respecto al tiempo y a la situación; por consiguiente es posible identificar las pautas características de conducta que corresponden a ese medio (Proshansky et al, 1978). Al respecto, la expresión de interés podría servir de ejemplo para mostrar que esto es válido, ya que se observó precisamente que fue diferente según la situación en que se ubicara al preescolar (como lo indicaron las frecuencias) y que además tenía un comportamiento particular respecto al tiempo y a la situación en el salón, lo cual se demuestra gracias a los BIPS.

b) La conducta, en relación con un medio físico, está organizada dinámicamente: un cambio en cualquier componente del medio ejerce grados variables de efectos en todos los demás componentes de ese medio, cambiando así la pauta de conducta característica del medio en su conjunto (Proshansky et al, 1978). Los cambios físicos más significativos se daban en patio, específicamente en la posición de los juguetes, ya sea que otro niño los moviera de lugar o que algún agente los moviera, por ejemplo, cuando se caía la torre de cubos por no colocarse bien. Así, el niño reaccionaba ante el evento y atraía la atención de los demás niños y esto llevaba a una reacción en cadena tanto en los elementos físicos como en lo social. También en ocasiones ocurría que se escuchaban fuertes ruidos venidos del exterior del kinder, lo cual distraía a los niños de cualquier actividad que estuvieran haciendo, y muy frecuentemente comentaban algo acerca de ese ruido.

c) Hablar de la conducta del hombre en relación al ambiente no debe implicar una dicotomía entre la persona por una parte y el ambiente por otra. Tal distinción es insostenible ya que el ambiente es un elemento total y completo, del cual el hombre es una clase de componente en relación con otras clases de componentes; esta distinción sólo debe hacerse con fines de estudio. Desde la construcción del instrumento, fue necesario que se entendiera primero el contexto para después explicar la emoción, no se podía hacer de otra manera. Ya investigaciones como las realizadas por Lazarus (1982) donde la emoción es el resultado de un proceso de evaluación de la relación (presente, imaginada o anticipada) entre la persona y su ambiente. Una vez que se conocía el contexto del pequeño, que reconocía exactamente qué

emoción estaba experimentando, como lo demuestran sus las investigaciones de Woodworth y Schlosberg (1964) que concluyen gracias a sus investigaciones que en la vida corriente dependemos de la situación en que se encuentra colocada una persona, así como lo que dice y hace, más que de sólo su rostro, para que nos revele una emoción.

Por otra parte, se habló de lo afirmado por Brehm (1966) respecto a que cuando la libertad del hombre para realizar alguna actividad se haya coartada por algún elemento ambiental, el sujeto experimentara un estado motivacional que implica sentimientos de prioridad e intentará reestablecer la libertad amenazada. Del presente estudio se desprendió que antes de que el niño tratará de restablecer su libertad después de que por ejemplo, se le había ignorado una “regla” que había propuesto para el juego, ocurrían dos emociones: la sorpresa y el enojo, en este orden. Estos dos elementos entran en el repertorio de motivaciones de las personas.

Resultó difícil redactar de tal manera a que las definiciones de las expresiones emocionales fueran lo más objetivas posibles, pero incluso algunos autores del plano de las emociones, de las interacciones sociales y de la Psicología Ambiental, emplean términos como “aversivo” (Flores, 1996) y “alegre”, “positivo” y “atractivo” (Prohansky et al, 1978) entre otros, ya que a pesar de que estas palabras son consideradas muchas veces como interpretaciones que son peligrosas para un estudio verosímil, en el plano de las emociones es necesario recurrir a estas interpretaciones bajo ciertas reglas, ya que una emoción es algo, que si bien podemos llegar a ella a través de lo que expresa la persona, sigue siendo una interpretación tanto para quien lo siente como aún más para quien la estudia. Incluso Weiner (1980), psicólogo cognitivo, supuso que tras la estimulación ambiental acontece una valoración primaria relativa a sus consecuencias agradables o desagradables las cuales finalmente, también pueden resultar en interpretaciones tanto para quien las vive como para quien las interpreta.

Algunos estudios como los de Evans, Saegert y Harris (2001) y Barker y Gump (1964) pueden llegar a contrariarse respecto a la influencia de la influencia de las restricciones ambientales en la conducta de las personas. Al respecto, este trabajo demostró que las restricciones, aunque sean varias, no son una condición para que la persona se sienta amenazada por ejemplo. La educadora como agente restrictivo fomentaba continuamente las interacciones sociales, es decir, el niño no tenía la libertad de hacer lo que quisiera, sino que tenía que cumplir con su tarea y enseñarla a su maestra. Esto iba de la mano con las expresiones de alegría las cuales fueron casi igual de frecuentes en patio aunque las condiciones fueran diferentes. Es la manera en cómo se manejan estas restricciones las que influirán en las emociones.

Por otro lado, tanto en la realización del trabajo como en los resultados se coincidió con lo mencionado por Ekman (Ekman y Friesen, en Palmero, Fernández-Abascal, Martínez y

Chóliz, 2002) respecto a los siguientes puntos: implican múltiples señales tanto faciales como vocales, tienen limitada duración facial (de 0.5 a 4 segundos aproximadamente) y la intensidad de la expresión facial refleja la magnitud de la vivencia emocional. Se observó además que los niños empleaban su expresión para comunicar a los demás que opinaban acerca de un evento, sin que este fuera su objetivo en sí, tal como lo menciona Izard (1977); además de que en específico, la sonrisa, era un reforzador muy importante para las relaciones con sus iguales y sobre todo, con la educadora.

Dentro de las emociones contempladas en esta investigación, se comentará lo siguiente: El miedo como alarma de que algo amenazante en el ambiente ocurre resultó ser muy baja, aunque se supone que se debió también a que la intensidad en las que se daba era un baja y por ello se presentó aún más breve, como lo comentado en el capítulo 2. Muy pocos fueron los estímulos que fueron valorados por los preescolares como peligrosos, y la mayoría de las respuestas que se daban eran de retirada.

La alegría, específicamente sus expresiones, parece ser que tal como lo menciona Bergson (en Palmero *et al*, 2002) se dan sólo en el plano de lo social, esto se apoya en las observaciones llevadas en el jardín de niños ya que, cuando el niño jugaba solo, no expresaba su gusto por esta actividad aunque le dedicara todo el tiempo por propia decisión (el 67.4% del total del tiempo). De igual manera, como lo menciona Palmero y sus colaboradores (2002), aunque las emociones son adaptativas, éstas pueden ser perjudiciales si se desencadenan con intensidad o con determinada frecuencia. Esto sucedía sobre todo en el espacio de alta restricción socio física ya que cuando el niño reía mucho, fuertemente, era reprendido por la educadora ya que lo distraía de sus actividades y distraía a otros. Es decir, interfería en el proceso atencional.

La sorpresa, como lo dice la literatura, resultó más breve que todas las demás emociones y a pesar de ello, la más clara en cuanto expresión facial y vocal se refiere.

El enojo es de baja frecuencia, pero se observó que mientras algunos niños no presentaban esta categoría en varias sesiones, en otros estaba presente en todas ellas. Quizá esto se deba a la interpretación y valoración muy particular que ellos hacen del ambiente como lo mencionan Frijda (1986, 1988) y Lazarus (1982, 1991) y el cual también afirman Palmero y sus colaboradores (2002) es fundamental para el desencadenamiento de la ira. La ira en estos espacios tuvo una función sobre todo de afirmamiento frente a los demás (cuando el niño era ignorado, este se molestaba y lo expresaba) como de defensa de sus cosas y el espacio necesario para alguna actividad que estuviese haciendo.



La tristeza estuvo más relacionada por pérdidas breves o por pequeños fracasos. Cosas como fallar en una tarea, que no encontrara algún juguete o cuando hablaban con un compañerit@ de algo que interpretaran como triste era lo que la desencadenaba.

El interés, como se mencionó en el capítulo 2, siempre, se considero que siempre fue acompañado por la atención. L@s niñ@s se mostraron más interesados con lo relacionado a las interacciones sociales y a las actividades académicas, aunque estas eran también fomentadas por la interacción con la maestra, y por lo cual también el interés ayudaba a focalizar la atención a lo que acontecía a su alrededor.

Como ya se ha mencionado, el objetivo principal fue evaluar las expresiones emocionales que se dan en dos escenarios educativos (salón de clases y patio) y de esta manera, inferir cómo influyen los elementos sociales y físicos del ambiente en la emocionalidad de l@s niñ@s; este objetivo se cumplió ya que gracias a los datos vertidos por los diferentes análisis se observó que las categorías conductuales no tienen ni la misma frecuencia ni son los mismos eventos los que la suscitan, como se observó con las frecuencias y los análisis secuenciales. Además, se pudo constatar como las restricciones, sobre todo sociales, llevan a que el preescolar tenga más atención y tenga mayor interacción con los demás.

Por otra parte, no era de interés saber que tanto influye el ambiente (aunque hubo pistas gracias a la prueba t) sino conocer cómo se desarrolla la emoción en dos entornos tan importantes y tan diferentes en el desarrollo de los pequeños desde la frecuencia de la emoción, hasta sus probabilidades de ocurrencia. Además, se pudo constatar que, algunas emociones tienen su valor no en la frecuencia, sino en la relevancia para que otras emociones o conductas se desencadenen.

Así, a partir de los hallazgos obtenidos, se deduce que el estudio resultó efectivo para dar respuesta a la pregunta de investigación ¿Existirán diferencias en las expresiones emocionales que presenten los preescolares respecto a dos condiciones de restricción socio física? Esta respuesta se va desarrollando a partir de la descripción de cómo se lograron los objetivos particulares. Si bien es cierto que no se dominó por completo el entorno y que es delicado adjudicar que las emociones de los niñ@s estaban determinadas por estas o aquellas causas ambientales, se mencionó de manera introductoria, que este trabajo representa una invitación a valorar el ambiente como una influencia importante en la génesis emocional y la cual se observó desde la construcción del catálogo, cuando al intentar definir la emoción fue necesario referir al entorno para dar nombre a la emoción que se observaba.

Se logró cumplir con los objetivos particulares planteados. A continuación se explica y se da respuesta a cada uno de los estos objetivos.

El primer objetivo fue elaborar un catálogo conductual de categorías mutuamente excluyentes y exhaustivas, es decir, categorías claramente definidas y que no fuera posible que se confundieran una con otra, lo cual se logró gracias al análisis minucioso y a la constante revisión del catálogo. En el procedimiento se detalló ampliamente como fue el proceso y que, finalmente, fue el correcto para una buena anotación de las expresiones. Como se ha mencionado ya, considerar el contexto para dar nombre a lo expresado por el niño fue algo que se tuvo que tomar en cuenta desde un inicio. A lo largo de los estudios de la emoción humana, neodarwinistas como Plutchik (1991) consideraban que las emociones eran iniciadas tanto por procesos internos como externos. Muchos de ellos, incluyendo a los conductistas, se valieron de diferentes estímulos para desencadenar emociones, pero no se detallaba acerca de la naturaleza del estímulo el cual era siempre ambiental, es decir, se trataban de uno o más estímulos externos como ellos los llamaban. Se identifica de nuevo que no se han tomado en cuenta la naturaleza e influencia de los factores externos a los que está expuesta diariamente la persona.

Al definir cada expresión emocional, se emplearon palabras como “evento positivo”, “inesperado”, “frustrante” y “peligro de gravedad variable”. A pesar de que pueden parecer etiquetas subjetivas y que por esto, podrían confundir a aquel que quisiera emplear el catálogo, se consideró que en general se entiende lo mismo al mencionar estos adjetivos refiriéndose al ambiente. Difícilmente se puede considerar un evento positivo si el niño cae mientras juega, o no calificar como frustrante si el niño se ve impedido por cualquier agente para no realizar una tarea la cual está presionado a realizar.

El segundo objetivo fue la validación del catálogo, para ello fue necesaria la consulta de educadoras y de expertos en metodología observacional para poder constatar que efectivamente, las expresiones emocionales detalladas en él se evidenciaban y que la definición de cada categoría era claramente entendida.

La identificación de las expresiones emocionales típicas en los niños (tercer objetivo) se dio sin mayor problema ya que la definición de las categorías era clara. Independientemente del espacio donde se encontraran los pequeños, se observó que debido a la naturaleza de la expresión emocional, tal como lo menciona Ekman (Ekman y Friesen, en Palmero, Fernández-Abascal, Martínez y Chóliz, 2002), éstas durarían pocos segundos (entre 0.5 y 4 segundos en promedio dependiendo la intensidad). Es por ello que no se esperaban frecuencias altas, a comparación de las categorías complementarias como la interacción social o el juego libre. A continuación, se habla más a detalle de las expresiones emocionales de l@s niñ@s y de algunas categorías complementarias:

La actividad académica fue registrada sólo cuando l@s niñ@s se encontraban en el salón de clase, ya que por definición esta dicho que es una labor dirigida por la maestra y que sólo se lleva a cabo en esta espacio. Anexas esta categoría fue importante porque no todo el tiempo el preescolar expresa emociones y además fue una constante en la agrupación de acciones que ese hizo para elaborar el catálogo. La actividad académica nos indica que está siguiendo instrucciones de la educadora por lo cual incluso puede considerarse como una restricción social en sí, aunque diferente a las llamadas de atención de la maestra encaminadas a que él niño o la niña deje de hacer cierto comportamiento problemático. El tiempo que le dedicaron los pequeños a lo académico fue de 25.9, lo cual es un resultado interesante ya que se está hablando que de 15 minutos, casi 4 son los dedicados a esta tarea, el tiempo restante es ocupado principalmente por la interacción social (con la cual solo difiere en un 3.5%), el interés, la alegría, el juego y en menor medida por las otras categorías.

La matriz de transición muestra que una vez que ocurre la actividad académica, la interacción social ocurre un 41% de las veces, pero de interactuar sólo regresará a la actividad académica en un 20%, esto se explica por la restricción sobre todo social, ya que la educadora continuamente daba indicaciones para corregir la conducta de l@s niñ@s y también de cómo llevar a cabo la tarea, pero conforme avanzaba el tiempo era más la interacción y menos la tarea ya que iban terminándola y mostrándose más interesados en hablar con la educadora.

La expresión de alegría, sorprendentemente, se mostró con la misma frecuencia en ambos escenarios. Lo esperado era que fuera mayor en patio que en salón ya que, al disponer el niño de una total libertad de acción, de juguetes variados y suficientes, de la autonomía de interactuar con quienes él deseara y estar en un ambiente seguro, se pensaba que se estaban cubriendo algunas de las necesidades mencionadas por Jiménez y Aragonés (1991) acerca de la libre movilidad y elección, y por lo tanto, el niño mostraría más conductas de bienestar y alegría, no así en salón, debido a las restricciones socio físicas propias de este espacio.

En el salón de clase, la expresión de alegría está relacionada con la interacción social, como nos lo indican los análisis secuenciales, los cuales muestran que existe un 25% de probabilidad de que una vez que el preescolar este interactuando con otro, muestre alegría después y viceversa, cuando el pequeño este mostrándose alegre existe un 38% de probabilidad de que el pequeño interactúe. El pequeño continuamente comparte breves sonrisas con sus iguales o con la maestra y según se observó, la mayoría de las ocasiones era para mostrar alegría por algún logro, por la complicidad con sus compañeros, para compartir una broma y a causa de un comentario “gracioso” hecho por sus compañeros o por la maestra.

Por otra parte, la interacción social es casi tres veces mayor que en el patio, es decir, los niños prefieren interactuar con los demás (o se ven obligados a) cuando se encuentran en alta restricción socio física, no así en el patio, ya que aquí prefieren jugar. La probable explicación es que debido a la organización de las bancas, los asientos (elementos físicos) y a la frecuente intervención de la educadora y de sus compañeros (elementos sociales) en las actividades del preescolar, se le incita constantemente a responder y, lo más importante, se observó que las condiciones dadas en este espacio eran positivas (es decir, se trataba de un ambiente tranquilo) y por ello, a pesar de haber restricciones, respondía mayormente con gestos de alegría. Son múltiples los factores ambientales que hay que tomar en cuenta ya que, si bien en este caso las restricciones resultaron favorables para una mayor interacción y alegría, existiese la posibilidad de que estas restricciones resultaran negativas para el preescolar o las personas en general, como sucede en ambientes donde además de haber restricciones, éstas son hostiles. A pesar de los resultados de este trabajo, es importante decir que las restricciones sociofísicas no son suficientes para fomentar interacción y alegría, sino que éstas van de la mano con un ambiente que se puede considerar pacífico, es decir, con el mínimo de agresiones y de agentes estresantes como pudieran ser el ruido o el permitir que se le moleste a un pequeño constantemente. De aquí que se encuentren resultados tan diversos como los hallados por Evans, Saegert y Harris (2001) que demostraron los niños urbanos con características ambientales específicas de bajos recursos y viviendas de alta densidad muestran mayor desajuste emocional, mientras que Barker y Gump (1964) mencionan que en los centros pequeños los alumnos parecen sentirse más importantes, más responsables y con un sentimiento de pertenencia al grupo. El ambiente junto con sus características específicas parecen ser de nuevo una influencia importante en el sentir de las personas.

En patio, la angustia tiene como conducta consecuente con una probabilidad importante (55%) a la alegría. Este resultado apoya lo mencionado por Sacristán (1965) en cuanto a que el niño representa en el juego situaciones angustiantes ya que en ocasiones, al estar jugando correteadas, quemados o participando en competencias, mostraba conductas de angustia casi al mismo tiempo que las de alegría. Según la definición de la categoría de zozobra-angustia, en el contexto debe encontrarse algún peligro; en este caso, el peligro era la probabilidad de ser atrapado, tocado por la pelota o terminar de armar una torre de cubos al último. En pocas ocasiones el peligro se trató de un probable daño físico, como por ejemplo ser golpeados por un compañero.

De la alegría procede con un 60% de probabilidad el juego libre en patio, mientras que hay una probabilidad de 38% de que la alegría dé paso a la interacción social en el salón de clase.

Esto habla de una influencia de las restricciones, sobre todo sociales, ya que como norma en el salón se encuentra la de no jugar ahí. A pesar de que el juego también estaba presente en el salón, continuamente era detenido o reprendido por la educadora, así que, otra vía de expresar alegría era el contacto social. Se observó que la sonrisa del niño servía para expresar gusto por ciertos eventos (sobre todo sociales). Esto apoya lo dicho por Sroufe (2000) y Dantzer (1989) ya que hacen hincapié en la noción de referencia social, es decir, la expresión de alegría comunica a los demás nuestro propio estado, ya que ayuda a que los demás sepan cómo actuar frente a este mismo estado.

En cuanto al patio, la conducta que precede a la alegría es la de juego libre. Esto es un probable indicativo de que el niño, en su libre decisión elija, una vez que se sienta alegre, un juego determinado, sea grupal o individual. Esta condición nos muestra también la influencia de las casi nulas restricciones.

Respecto a la expresión de enojo, se observa que su frecuencia es baja en ambos escenarios, aunque sí fue diferente, mostrándose con mayor frecuencia en patio que en salón, resultado también sorprendente por lo mencionado con anterioridad respecto a la elección y disponibilidad de juguetes.

Los análisis secuenciales nos aportan una panorámica mayor en este punto. En patio, el enojo es altamente probable que ocurra después de una sorpresa (38%), mientras que en el salón la angustia antecede al enojo en un 33%, y esto es explicable describiendo los ambientes: en salón, gracias a las restricciones disminuyen las sorpresas ya que existe un control por parte de la educadora tanto de las conductas de los niños como de los elementos físicos del ambiente. Es difícil que desaparezca (por ejemplo, el material con que el niño está trabajando por que algún niño se lo ha escondido, ya que esto la educadora no lo permite. En cambio se observa que en salón el niño se mostraba angustiado por no poder llevar a cabo alguna actividad asignada por la maestra y/o porque le había llevado más tiempo en realizarla y se le presionaba por entregarla pronto. Esto en ocasiones le levaba al enojo, como también verse impedido por sus compañeros ya sea porque ocupaban su espacio de trabajo o por que continuamente lo interrumpían.

En el preescolar, se observa que el enojo es muy breve independientemente del espacio donde se encuentre y que, además, después de que se presenta puede pasar a conductas que no tienen relación alguna con el enojo. En patio, el enojo da pie al juego libre en un 46% de las veces, mientras que en salón pasa a la expresión de interés en un 30%. Por lo observado, en mínimas restricciones el niño no expresa durante mucho tiempo su enojo y elige continuar con actividades de su agrado, como en este caso, el juego. Con restricciones, una vez que se ha enojado, muestra interés a lo que la educadora le indica o al que sus compañeros están haciendo

o bien, se concentra más en su propio trabajo. Además, es diferente el modo en que lo expresa debido a las restricciones, porque en patio el enojo era expresado con un ceño fruncido o al cruzar los brazos en modo de desaprobación, mientras que en salón de clase la expresión facial duraba muy poco, pero actuaba de tal manera que acusara al niño con la educadora para que el otro niño fuera reprendido.

La emoción de interés tuvo una diferencia notable entre ambos escenarios. En salón de clase, se presentó un poco más del doble de la veces que en patio. Nuevamente, lo que se esperaba es que fuera mayor en patio, ya que normalmente se cree que el niño está más interesado en el juego que en la actividad académica. La influencia del ambiente respecto a esta emoción se describe a continuación:

El juego libre en patio es un antecedente importante para que después haya un interés y posteriormente se continúe con el juego; esto se observaba cuando el niño mostraba interés por el juego o las actividades del otro, para después continuar él en su propio juego.

En salón fue de llamar la atención que en el juego libre existía una probabilidad de 40% de pasar a interesarse y posteriormente interactuar socialmente en un 30%. Al notar este hecho, se decidió analizar a través de BIPS a la categoría de EI, para conocer si el interés en salón estaba relacionado en mayor medida con el juego libre, con la interacción social o con la actividad académica.

Los BIPS mostraron que el juego libre en el salón se mantiene casi todo el tiempo por debajo de la actividad académica, a lo largo de los quince minutos que duraba cada sesión.

Al comparar el comportamiento de EI en ambos escenarios, se observa que esta categoría es mayor en salón (sobre todo del minuto 5 al 8). Además, al comparar gráficas, se observa que a medida que aumenta el interés, disminuye la actividad académica y viceversa. Esto es explicable ya que no se pueden hacer ambas cosas a la vez; pero también es importante porque no indica una relación entre ambas categorías: el niño primero se muestra interesado y pasa luego a la actividad académica (o a la interacción social, según los análisis secuenciales).

La influencia social en el salón sobre las conductas de interés fue muy significativa; la educadora continuamente hacía cosas para llamar la atención de sus alumnos y mantenerlos interesados, valiéndose de técnicas educativas (como juegos o canciones) o con varias formas de disciplina (pedir que la obedezcan, dar instrucciones en voz alta, impedir conductas que no tuvieran que ver con las tareas asignadas, etc.)

Con respecto a las expresiones de sorpresa, tristeza y angustia, se observó una frecuencia muy baja en ambos escenarios, y esto puede explicarse debido a la naturaleza de estas emociones en sí:

La sorpresa, dice Palmero *et al* (2002), es una de las emociones más breves que existen, y que es inducida por una situación novedosa; en ambos escenarios, pocas fueron las ocasiones en que ocurrió algo inesperado por el niño, además de no haber existido cambios bruscos en la intensidad de la estimulación ambiental (como en la luz o la temperatura, ni en la detención de una actividad en curso por algún hecho sobresaliente).

La sorpresa en este caso, fue mayor en un espacio de restricciones mínimas, esto es porque la educadora mantiene un control tanto del comportamiento como de la distribución y manejo de materiales, mientras que en patio los niños modificaban sin orden alguno su ambiente, de esta manera, era más fácil los cambios repentinos en los aspectos físicos y sociales, como cuando se rompía un juguete u otro niño soltaba un grito, cosas que no suceden con facilidad en un espacio con restricciones mayores.

La sorpresa es un estado que enfoca nuestros sentidos a aquello que ocurre en nuestro entorno y que es inesperado; si bien no tiene una connotación de agradable o desagradable, si puede dar paso a una emoción con una connotación definida, como se observa en el caso de patio. La sorpresa dio paso al enojo en una proporción de .38, mientras que según la literatura, la sorpresa también puede llevar a la emoción de alegría, como en el caso de los regalos sorpresa, por ejemplo. Wellman y Banerjee (1991) sostiene que la identificación de la emoción de sorpresa no se deba al nivel de dificultad de identificación, sino a su posible confusión con la emoción de felicidad. Esta afirmación proviene de los datos encontrados a partir del análisis del lenguaje espontáneo de los niños: un 86% de las veces que los niños utilizaron el término sorpresa, lo hacían para referirse a acontecimientos positivos, mientras que sólo un 6% se refería a acontecimientos negativos (el 8% restante se refería a acontecimientos inesperados neutros).

La expresión de tristeza fue muy poco frecuente en ambos escenarios, de hecho casi nula. Este es un aspecto positivo y habla acerca de que ni el ambiente social ni el físico en este escenario educativo a fomentado ninguna de estas emociones, las cuales llevan al niño a un estado de inactividad y una pérdida de interés importante. Aunque como lo menciona Izard (1993), la tristeza también puede fomentar la cohesión social y la conducta de ayuda. Se piensa que la expresión de tristeza resultó poco frecuente debido también a que la literatura a este respecto menciona que las muestras de tristeza son pocas y que se restringen a dar información a los demás acerca de un estado de pérdida, el cual casi no se presentó en ningún escenario.

La expresión de angustia afortunadamente también fue muy baja, en ambos espacios. Sólo fue mayor en patio con .8% de presencia. Al mostrarse en donde las restricciones eran mínimas, por los comentarios de los observadores y por lo dicho por Sacristán (1976), se puede decir que la angustia fue fomentada más por el mismo juego que por algún evento estresante. Las

pocas situaciones de angustia en salón se presentaron porque existía un peligro a una llamada de atención por parte de la educadora, y en otras ocasiones porque no podía llevar a cabo una determinada tarea indicada por la maestra; además, la angustia resultó ser una antecedente importante para que se evidenciara enojo en el espacio de restricción sociofísica, en una proporción de .33.

Finalmente, se determinó la influencia de las restricciones físico-sociales ya no en la expresión emocional, sino en la emoción que éstas representan.

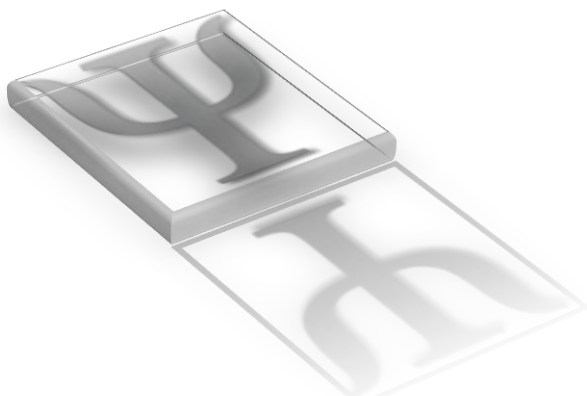
Si bien puede decirse que una expresión emocional puede presentarse sin sentir la emoción, en los niños en preescolar esto es poco probable de ocurrir. Craig (2001) indica que el niño de 6 años aún no cuenta del todo con la capacidad de emplear la sonrisa, por ejemplo, como medio para obtener algo, la expresan sólo en aquellos casos en los que en verdad sienten bienestar, diversión y por lo tanto, alegría. Es un hecho que incluso los niños son considerados crueles al ser tan sinceros con lo que sienten, piensan y expresan; sólo a través del tiempo y de la adquisición de habilidades sociales, aprenden a que la expresión de una emoción puede servir para obtener ciertos resultados en los demás. El niño difícilmente actuará alegría o tristeza, a menos que cuente con el conocimiento de que actuando cierta emoción puede obtener algo.

El berrinche que se da desde los 3 años aproximadamente (Craig, 2001), es una de las primeras formas en como el niño domina en cierta forma lo que le rodea, pero aún el berrinche es una forma “brusca” del uso de la expresión emocional, aún el niño desconoce los usos de las “expresiones emocionales finas” (por así decirlo), y aún de esta manera, el niño en realidad está enojado y es por eso que hace berrinche. Lo que si puede hacer el niño preescolar, es detener la expresión de alguna emoción si sabe que será reprendido o recibirá una llamada de atención si la expresa.

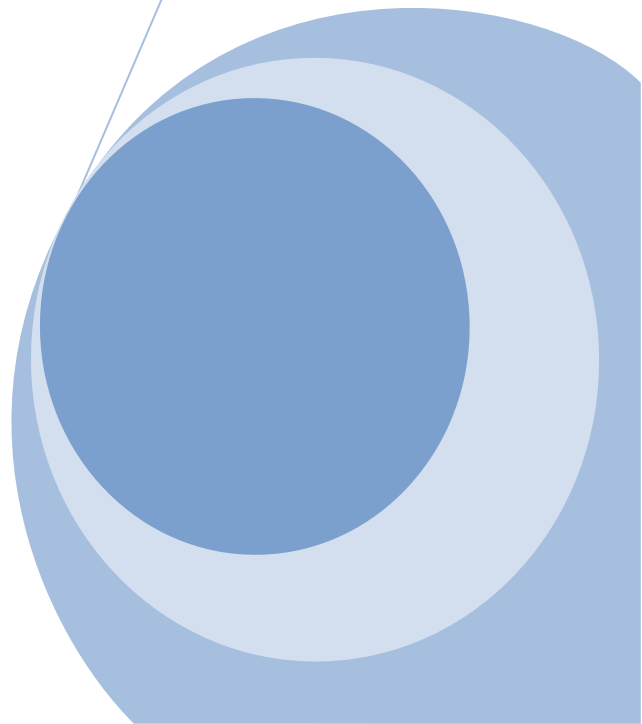
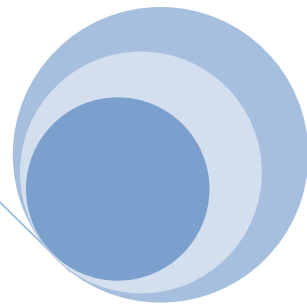
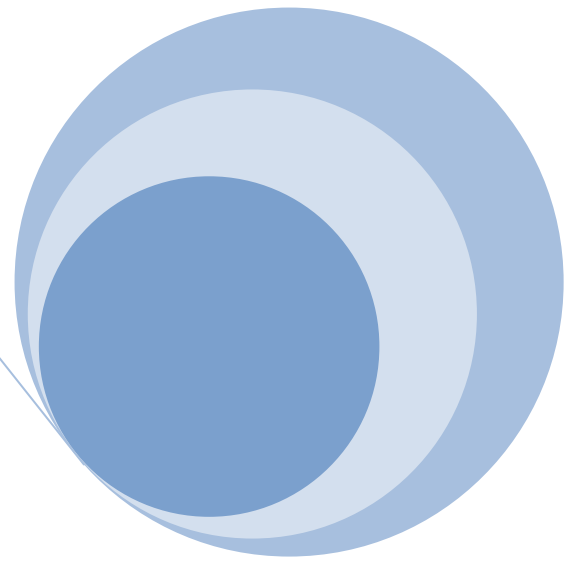
Todo lo anterior es un argumento que se usa para defender que la expresión el niño nos lleva la emoción que él siente en ese momento así que, si el niño sonríe es porque siente alegría, si llora es porque esta triste y si grita será porque esta angustiado o porque está enojado, y en todas las ocasiones la interpretación de las emociones será mejor tomando en cuenta el contexto. Woodworth y Schlosberg (1964) indican que es necesario tomar en cuenta el contexto para dar una explicación de porqué y cómo se da la emoción, y como mencionan Wohwill y Heft (1987), el contexto o ambiente está conformado por lo animado (social) e inanimado (físico).

Con base a todos los datos obtenidos, se responde a la pregunta de investigación de la siguiente manera: existen diferencias en la expresión emocional de interés, y en menor medida de las expresiones de alegría y el enojo de los preescolares, con respecto a las restricciones del escenario escolar donde se encuentren.





**CONCLUSIONES**



A partir de los resultados, se concluye lo siguiente:

- ✓ Los niños juegan en el espacio de baja restricción socio física más que cualquier otra cosa, mientras que en salón de clase los niños se dedican a las actividades académicas, a la interacción social, a la expresión de interés, a la de alegría y en menor medida al juego libre.
- ✓ Las actividades que se llevaron a cabo en el escenario de restricción socio física alta fueron más variadas que en el escenario de restricción socio física baja.
- ✓ La expresión emocional de los pequeños en escenarios educativos es, en general, breve; por ello se ve disminuida frente a otras categorías como el juego o la actividad académica.
- ✓ La restricción socio-física en los espacios educativos no influyen considerablemente en las expresiones de alegría, tristeza, enojo, sorpresa y angustia, aunque se ignora si la emoción se está experimentando por el niño sin expresarla.
- ✓ La expresión de interés, enojo y angustia se presentan de manera similar en ambos espacios, pero es distinto el tipo de evento que las desencadena.
- ✓ Si bien las condiciones ambientales influyen más en algunas expresiones emocionales que en otras, también depende de las características personales del niño, el cómo interprete cualquier evento social o físico ocurrente en su entorno.
- ✓ Las expresiones emocionales no tan frecuentes (angustia y sorpresa) actuaron como antecedentes importantes de otras con mayor presencia como la alegría y el enojo.
- ✓ Las expresiones emocionales puede considerarse como una vía confiable para inferir la emoción experimentada por los preescolares.
- ✓ La emoción de interés es un factor importante para desencadenar una interacción social o la actividad académica en un espacio de alta restricción socio-física.
- ✓ En el escenario educativo de mayor restricción socio-física, hay mayor expresión de interés.
- ✓ Las restricciones sociofísicas en los escenarios educativos no fueron una influencia importante en la alegría.
- ✓ El enojo en condiciones de baja restricción sociofísica, será mayormente desencadenado por la sorpresa, mientras que en alta restricción sociofísica, será antecedido mayormente por la angustia.
- ✓ Al construir un instrumento de identificación de emociones, es necesario tomar en cuenta el contexto en el que surgen éstas.
- ✓ Las restricciones sociofísicas influirán en el modo en cómo se expresan las emociones en el preescolar.

## CONCLUSIONES

---

- ✓ Los niños conviven entre sí pero en una menor medida cuando se encuentran en el patio.
- ✓ Los niños cuando están en el salón se dedican la mayor parte del tiempo a la actividad académica y también ocupan mucho tiempo en interactuar con sus compañeros o con la educadora.
- ✓ La interacción social fomentada en espacios de alta restricción socio física puede tener como resultado interés y alegría por parte de l@s niñ@s, siempre y cuando estas restricciones sean favorables.
- ✓ En las condiciones de baja restricción socio física hay más frecuencia en la expresión de alegría que de interés, y pocas de sorpresa y tristeza; la expresión de zozobra se presenta en mayor número que éstas últimas.
- ✓ El método empleado para estudiar a las emociones deber ser flexible y multidisciplinario si se desea tener un conocimiento más preciso acerca de ellas.
- ✓ Las restricciones ambientales no son una condición necesaria para que se den emociones negativas, la manera en cómo se den determinará el tipo de emociones mostradas.

El estudio puede tener uso en otras instituciones educativas para evaluar las emociones que ahí se presentan. El instrumento puede ser utilizado no sólo para condiciones restrictivas específicas, sino para evaluar las emociones que exhiben las personas en cualquier escenario educativo, teniendo en cuenta los siguientes aspectos:

1. Los observadores deben tener un entrenamiento previo acerca de cómo llevar a cabo las grabaciones, ya que es necesario que en el video se distingan bien todas las conductas del sujeto, haciendo énfasis en la expresión facial, vocal y motriz. Es necesario que la voz del individuo se escuche claramente, y que el contexto sea evidente para quienes hagan el registro de las conductas.
2. Se tiene que tener claro qué aspectos del ambiente serán estudiados.
3. Las expresiones emocionales no siempre deberán ser tomadas como una señal fiel de que cierta emoción está siendo experimentada por el sujeto, por los aspectos ya revisados con anterioridad. Se tiene considerar la edad como indicativo de un nivel dado de desarrollo social y cognitivo.
4. Si existiesen dudas en cuanto a que considerar como “evento frustrante”, “positivo”, “gravedad variable” etc., se llegó a un consenso entre observadores antes de llevar a cabo el registro de las conductas para asegurar que se entera lo mismo.

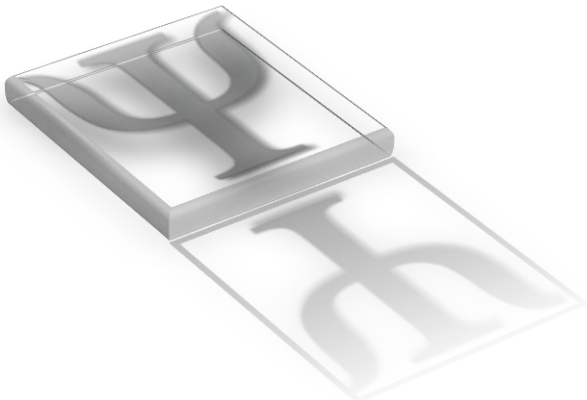
Entre las ventajas de emplear la metodología observacional se encuentran que los niños estaban en un ambiente que les es cotidiano y por lo tanto actuaban como lo harían diariamente,

y eso permitió una confiabilidad mayor respecto a que los datos obtenidos serían los que en verdad ocurren en instancias educativas, además de que al tener los registros en videos, se podían hacer observaciones posteriormente para conocer detalles acerca de los sujetos observados y su contexto.

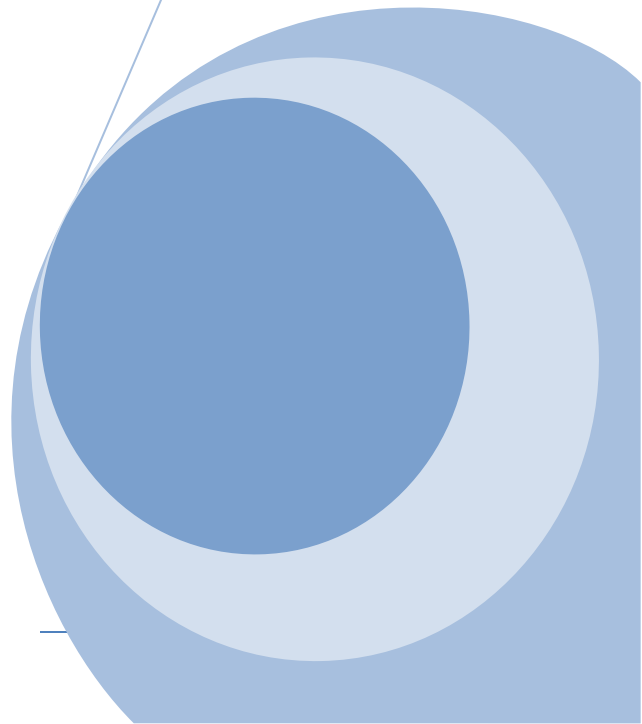
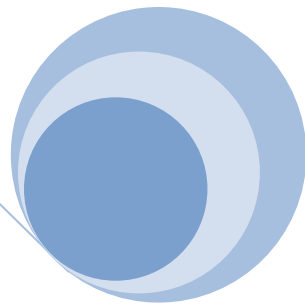
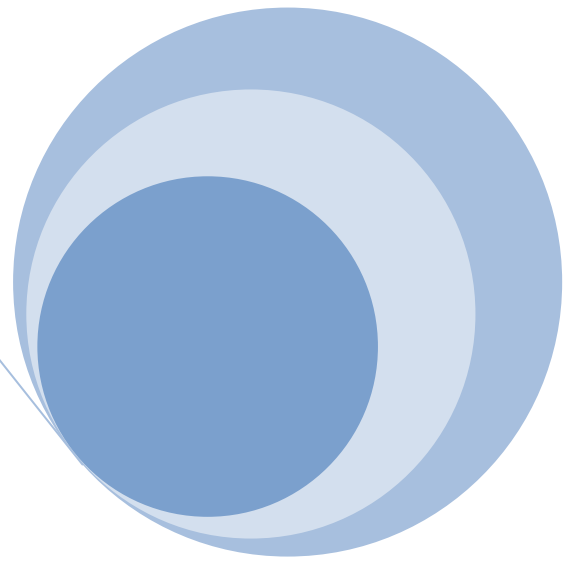
Algunas de las limitantes de este estudio fueron que no se logró un acercamiento más profundo de la emoción sentida por el niño, refiriéndose a la intensidad y la duración de la misma, ya que no contamos con los medios para hacerlo por tratarse de un proceso interno; además, se considera importante retomar las características individuales tales como los rasgos de personalidad (con medios de evaluación como pruebas proyectivas o medios que nos permitan comunicarnos el estado del sujeto sin que esto entorpezca sus actividades normales), el sexo y la edad (si se estudia en grupos diferentes a los preescolares). La historia propia del individuo también puede ser un punto a tomar en cuenta ya que nos dice Swartz (1966) que las reacciones personales a los factores del medio dependen en cierto grado de la historia particular de la conducta del individuo. Así, una persona que se asustó cuando era niño, al ser encerrada bajo llave en un armario durante varias horas, puede reaccionar como adulto con inquietud siempre que se encuentre en una habitación de reducidas dimensiones.

Se recomienda tener presentes estos puntos para posteriores investigaciones. También se recomienda un estudio longitudinal para observar si la exposición continua a determinadas condiciones ambientales influye de manera importante en las personas.

Finalmente se concluye que los edificios, antes de que sean construidos, deben ser planeados previamente y de ser posible, nos dice Ittelson (1978), “probarlos” cuando éstos estén en funcionamiento. Si bien los espacios aquí estudiados y sus respectivas restricciones no representaron un impulsor para la provocación de emociones como la tristeza y angustia, deben considerarse otros ambientes escolares como los rurales y de zonas marginadas. Se piensa que se requiere grandes recursos e inversiones, pero en la actualidad la tecnología de la construcción y de los materiales nos dan importantes opciones para crear ambientes adecuados de desarrollo con materiales resistentes y a bajo costo; la Psicología Ambiental debe enlazarse con otras disciplinas para generar planes de construcción de ambientes sustentables y fomentadores de un bienestar humano más allá del “no estar mal”. Se espera que este trabajo convoque a realizar más estudios sobre influencia del ambiente en el estado anímico y emocional de las personas ya que son escasos, sobre todo en nuestro país.



## REFERENCIAS



- Abe, J.A. e Izard, C.E. (1999). The development functions of emotions: An analysis in terms of Differential Emotions Theory. *Cognition and Emotion*, 13, 523-549.
- Aguirre, M.Y., Alvarez, M., y Avella, N. (2001). *Bases biológicas del comportamiento II: Manual de teoría*. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
- Aiello, J.R., Nicosia, G. y Thompson, D.E. (1979). Psychological, social and behavioral consequences of crowning on children and adolescents. *Child Development*, 50. 195-202.
- Anguera, A. (1983). *Manual de prácticas de observación*. México: Trillas.
- Aragónés, J.I. y Américo, M. (1998). *Psicología Ambiental*. España: Ediciones Pirámide.
- Arnold, M.B. (1971). *Emoción y Personalidad*. Buenos Aires: Losada.
- Averill, J.R. (1980). A constructivist view of emotion. Nueva York: Academic Press.
- Bakeman, R. y Gottman, J. (1989). *Observación de la interacción: introducción al análisis secuencial*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bandura, A. (1976). *Social learning Theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26.
- Barker, R.G. y Gump, P.V. (1964). *Big school, small school*. Stanford, Ca. Stanford University Press.
- Borke, H. (1971). Interpersonal perception of young children: Egocentrism or empathy? *Development Psychology*, 5, 263-269.
- Brehm, J.W (1966). *A theory of psychological reactance*. New York: Academic Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. España: Paidós.
- Campos, J., Campos, R. y Barret, K. (1989). Emergent themes in the study of emotional development and emocional regulation. *Developmental Psychology*, 25, 394-402.
- Camras, L.A. (1992). Expressive development and basic emotions. *Cognition and Emotion*, 6, 269-284.
- Canon, W.B. (1927). The James-Lange theory of emotions: A critical examination and an alternative theory. *American Journal of Psychology*, 39, 106-124.
- Canter, D. y Craik, K.H. (1981). *Enviromental Psychology. Journal of Enviromental Psychology*, 1, 1-11.
- Canter, D. y Stinger, P.(1978): *Interacción Ambiental*. Madrid: Instituto de la Administración Local.
- Caraveo, A.; J. J., Colmenares, B.E. Martínez, V.N.A (2002). Síntomas, percepción y demanda de atención en salud mental en niños y adolescentes de la Ciudad de México. *Salud pública*. 44, 6. México.
- Carpintero, H. (1989). La psicología contemporánea. Notas acerca de su desarrollo histórico.

- Chóliz, M. (1997). Expresión y regulación de las emociones. En E.G. Fernández-Abascal (Ed.) *Psicología General: Motivación y Emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.
- Chóliz, M. (1998). Expresión facial y reconocimiento de emociones. En Fernández-Abascal, E.G., Palmero, F., Chóliz, M. y Martínez, F. (Eds). *Cuaderno de Prácticas de Motivación y Emoción*. Madrid: Pirámide.
- Cofer, N.C. (1997). *Motivación y Emoción*. México: Limusa.
- Cornelius, R. (1996). *The science of emotion*. New Jersey: Prentice Hall.
- Craig, J. Grace y Baucum, Don. (2001) *Desarrollo Psicológico*. Octava Edición. México: Pearson Educación.
- De Castro, R. (Ed.). *Psicología Ambiental: Intervención y evaluación del entorno*. Sevilla: Arquetipo.
- Dantzer, R. (1989). *Las Emociones*. España: Ediciones Paidós.
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: Murray (Traducción: La expresión emocional en los animales y en el hombre. Madrid: Alianza Editorial, 1984).
- Decantanzaro, D.A. (2001). *Motivación y Emoción*. México: Prentice Hall.
- Dunn, J., y Hughes, C. (1998). Young children's understanding of emotions within close relationships. *Cognition and Emotion*, 12, 171-190.
- Echevarría, A. y Páez, D. (1989). *Emociones: perspectivas psicosociales*. Madrid: Editorial Fundamentos.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697.
- Ekman, P. y Friesen, W.V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17, 124-129.
- Ekman, P. (Ed.) (1978). *Darwin and facial expression*. Nueva York: Academic Press.
- Ekman, P; Friesen, W.V. y Ellsworth, P. (1982). Research foundations. En P. Ekman, (ed.). *Emotion in Human Face*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Ekman, P. (1992). Facial expression and emotion. *American Psychologist*, 48, 384-392.
- Evans, G.W., Saegert, S., y Harris, R. (2001). Residential density and psychological health among children in low-income families. *Environment and Behavior*, 33, 165-180.
- Fernández (1987). *El ambiente. Análisis psicológico*. Madrid: Pirámide.
- Fernández-Abascal, E.G. (Coord.) (1995). *Manual de Motivación y Emoción*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces.

- Fernández-Abascal, E.G., Palmero, F. y Breva, A. (2002). Emociones básicas I (miedo, alegría y sorpresa). En Palmero, F., Fernández-Abascal, E.G.; Martínez, F. y Chóliz, M. *Psicología de la Motivación y la Emoción* (pp. 333-351). Madrid: Mc Graw Hill.
- Ferrándiz, A. (1986). Marañón: un antecedente de las teorías cognitivas de la emoción. *Revista de Historia de la Psicología*, 7(3), 3-14.
- Fernández-Dols, J.M., Iglesias, J. y Mallo, M.J. (1990). Comportamiento no verbal y emoción. En S. Palafox y Vila, J. (Eds.) (pp. 116-152). *Motivación y Emoción*. Tratado de Psicología General, vol. 8. Madrid: Alambra.
- Flores, H.L.M. (1996). *Estudio experimental de la relación entre el tamaño de grupo, interacción física y la discriminación de figuras y la conducta social*. Tesis de Maestría. México: UNAM.
- Flores, H.L.M. y Bustos, M. (2001). *Concepciones de la Interacción Social del niño*. México: UNAM, FES Zaragoza.
- Fogel, A., Nelson-Goens, G. C., Hsu, H.C. y Shapiro, A.F. (2000). Do different infant smiles reflect different positive emotions? *Social Development*, 9, 497-520.
- Fogel, A., Nowokah, E., Dedo, J.Y., Messenger, D., Dickinson, K.L., Matusov, E. y Holt, S.A. (1992). Social process theory of emotion: A dynamic systems approach. *Social Development*, 1, 122-142.
- Fredrickson, B.L. y Levenson, R.W. (1998). Positive emotions speed recovery from the cardiovascular sequelae of negative emotions. *Cognition and emotion*, 12, 191-220.
- Fridja, N.H. (1986): *The emotions*. Nueva York: Cambridge.
- Fridja, N.H. (1988). The laws of emotion, en *American Psychologist*, 43, 349-358.
- Fridja, N.H., Kuipers, P. y ter Schure, E. (1989). Relations among emotion, appraisal, and emotional action readiness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 212-228.
- García, L., Y Moya, J. (1992). *Historia de la psicología 1*. México: Ediciones Siglo XXI.
- Grzib, G. y Briales, C. (1996). *Psicología general*. Madrid: Editorial Centro de Estudios Ramón Areces.
- Harris, P.L.; Olthof, T.; Meerum Terwogt, M. y Hardman, C. (1987). Children's knowledge of the situations that provoke emotion. *International Journal of Behavioral Development*, 10, 319-343.
- Harris, P.L. (1992). *Los niños y las emociones*. Madrid: Alianza.
- Hebb, D.O. (1949): *The organization of behavior: A neuropsychological theory*. Nueva York: Wiley.
- Hofstede, G. (1991). *Cultures and organizations*. Londres: Mc.Graw-Hill.



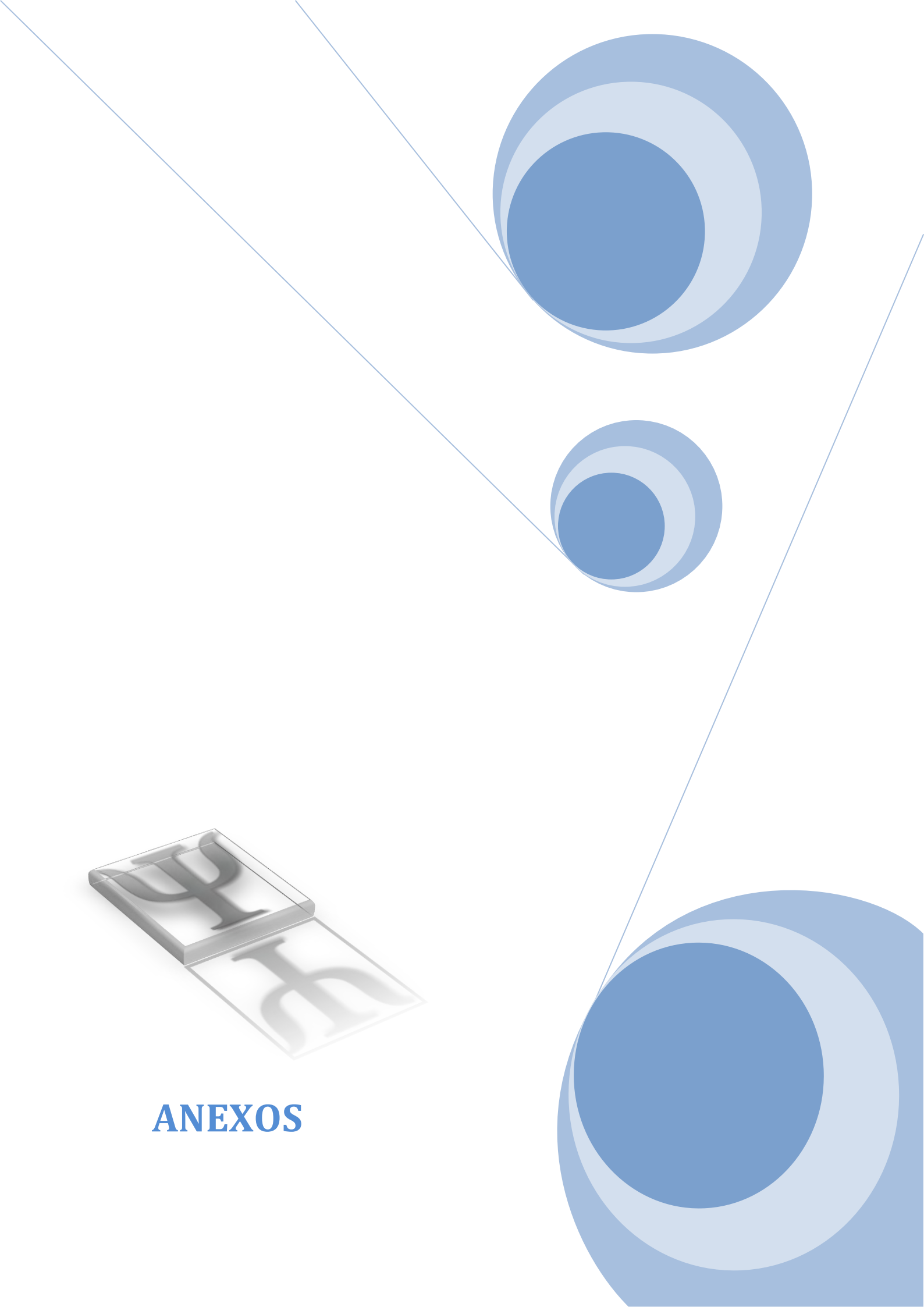
- Holahan, C. (2005). *Psicología Ambiental: Un enfoque general*. México: Limusa.
- Ittelson, W.H. (1973). *Environment and Cognition*. Nueva York: Seminar Press.
- Izard, C.E. (1977). *Human emotions*. Nueva York: Plenum.
- Izard, C. E. (Ed.) (1982). *Measuring emotions in infants and children*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Izard, C.E. (1991). *The Psychology of Emotions*. Nueva York: Plenum Press.
- Izard, C.E. (1993). Four systems for emotion activation: cognitive and noncognitive processes. *Psychological Review*, 99, 561-565
- Izard, C.E. (1990). Facial expressions and the regulation of emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, 478-498.
- Jiménez, B. y Aragonés, I. (1991). *Introducción a la Psicología Ambiental*. Madrid: Alianza.
- Kemper, T. (1981). Social constructionist and positivist approaches to the sociology of emotion. *American Journal of Sociology*, 87, 336-362.
- Keltner, D. y Gross, J.J. (1999). Functional accounts of emotions. *Cognition and Emotion*, 5, 467-480.
- Keltner, D. y Haidt, J. (1999). Social functions of emotions at four levels of analysis. *Cognition and Emotion*, 13, 505-521.
- Kerlinger, F. (1999). *Investigación del comportamiento*. México: McGraw-Hill.
- Lazarus, R.S. (1982). Thoughts on the relations between emotion and cognition. *American Psychologist*, 37, 1019-1024.
- Lazarus, R.S. (1991). *Emotion and Adaptation*. Nueva York: Oxford University Press.
- Lazarus, R.S. (1993). From psychological stress to the emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1-21.
- LeDoux, J.E. (1994). Cognitive-emotional interactions in the brain. En P.Ekman y R.J Davidson (Eds.) *The nature of emotion*. Oxford: Oxford University Press.
- LeDoux, J.E. (1994). Emoción, memoria y cerebro. *Investigación y ciencia*, número de agosto.
- Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: selected theoretical papers*. Nueva York: Harper & Brothers.
- Lewin, K. (1978). *La teoría de campo en la ciencia social*. Buenos Aires: Paidós.
- Lewis, M. y L. Michelson (1983). *Children's emotions and moods: Developmental theory and measurements*. Nueva York: Plenum.

- Loo, C.M. (1972). The effects of the spatial density upon the social behavior of children. *Journal of Applied Social Psychology*, 2, 372-381.
- López, F. (1999). El estudio observacional de las interacciones sociales. *Revista Mexicana de Análisis de la Conducta*, 25(1), 19-38.
- López, I.J.J. (1952) *El descubrimiento de la intimidad y otros ensayos*. Madrid: Aguilar.
- Martin, J.H. (1998): *Neuroanatomía*. Madrid: Prentice Hall.
- Martínez, F., Fernández-Abascal, E.G., Palmero, F. (2002). Teorías emocionales. En Palmero, F., Fernández-Abascal, E.G.; Martínez, F.; Chóliz, M (coord.) *Psicología de la Motivación y la Emoción* (pp. 289-232).Madrid: Mc Graw Hill.
- Martínez-Sánchez, F. (1998). La dimensión cognitiva de la emoción. *II Congreso Iberoamericano de Psicología*. Madrid: Julio.
- Martínez-Sánchez, F., Páez, D., Pennebaker, J.W. y Rimé, B. (2001). Revelar, compartir y expresar las emociones: efectos sobre la salud y el bienestar. *Ansiedad y Estrés*, 7(2), 111-135.
- Mayor, L. Y Sos-Peña, M.R. (1992). La concepción de Darwin acerca de las emociones: notas sobre su significación actual. *Revista de Historia de la Psicología*, 13 (2-3), 229-235.
- Mayr, E. (1974). Behavior programs and evolutionary strategies. *American Scientist*, 62, 650-659.
- Meyer, W.; Reisenzein, R. y Schuetzwohl, A. (1997): Toward a process análisis of emotions: The case of surprise. *Motivation and Emotion*, 21(3), 251-274.
- Moltó, J. (1995). *Psicología de las emociones. Entre la biología y la cultura*. Valencia: Albatros.
- Moses, L.J.; Baldwin, D.A.; Rosicky, J.G. y Tidball, G. (2001). Evidence for referential understanding in teh emotions domain at twelve and eighteen months. *Child Development*, 3, 718-735.
- Ortega, A. (1981). *Efectos de dos situaciones de densidad sobre la ejecución de una tarea grupal y la densidad y la percepción de características ambientales en un escenario laboral*. Tesis de Licenciatura. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Ortega, P. y Urbina, J. (1986). Estudio experimental de los efectos del hacinamiento sobre la ejecución de tareas y la percepción de las características ambientales de un escenario laboral. *Revista Mexicana de Psicología*, 1(2), 128-133.
- Ortega, P., Reidl, L., López, E. y Estrada, C. (2000). La densidad social en la evaluación ambiental de un escenario para el cuidado de la salud. *La Psicología Social en México*, 8, 528-534.
- Ovejero, B. (1990) *Psicología Social de la Educación*. Madrid: Pirámide.
- Páez, D. Echebarría, A. y Villareal, M. (1989). Teorías psicológico-sociales de las emociones. En L. Echebarría y D. Páez (eds.) *Emociones: perspectivas psicosociales*. Madrid: Editorial Fundamentos.

- Palafox, S. y Vila, J. (Eds.). *Motivación y Emoción*. Tratado de Psicología General, vol. 8. Madrid: Alambra.
- Palmero, F. (1996). Aproximación biológica al estudio de la emoción. *Anales de Psicología*, 12 (1), 61-86.
- Palmero, F., Fernández-Abascal, E.G.; Martínez, F. y Chóliz, M (2002). *Psicología de la Motivación y la Emoción*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Papalia, E.D. (2003). *Desarrollo Humano*. Octava edición. Colombia: Mc Graw Hill.
- Papez, J.W. (1937). A proposed mechanism of emotion. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 38, 725-743.
- Parra de Dios, Fátima (2007). Guía Útil de Emociones. CAP NORTE. <http://www.chastitysf.com/emociones.htm>
- Plutchik, R. (1980). *Emotion: a psychobioevolutionary synthesis*. Nueva York: Harper & Row.
- Plutchik, R. (1983). Emotions in early development: A psychoevolutionary approach. En R. Plutchik y H. Kellerman (eds.). *Emotions: Theory, research and experience*. Nueva York: Academic.
- Plutchik, R. (1991). *The Emotions*. Nueva York: University Press.
- Plutchik, R. (1994). *The psychology and biology of emotion*. Nueva York: Harper Collins.
- Pol, E. (2006). Blueprints for a History of Environmental Psychology (I): From First Birth to American Transition. *Medio Ambiente y Comportamiento Humano*, 7(2), 95-113.
- Proshansky, H.M (1972). *Methodology in environmental psychology: Problems and issues*. Human Factors.
- Proshansky H.M., Ittelson, W. y Rivlin, L. (eds.) (1978). *Psicología Ambiental. El hombre y su entorno físico*. México: Trillas.
- Reeve, J. (1994). *Understanding Motivation and Emotion*. Nueva York: Rinehart and Winston (Traducción, Mc. Graw-Hill, 1996).
- Romero, E. y Torres, N. (2003). *La influencia de la densidad sobre las conductas de agresión y aislamiento en niños preescolares durante la actividad académica*. Tesis de licenciatura. México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, UNAM.
- Rosenman, I.J. y Smith C.A. (2001): Appraisal theory: Overview, Assumptions, Varieties, Controversies. En K.R. Scherer; A. Schorr y T Johnstone (eds.). *Appraisal Processes in Emotion. Theory, methods, research*. Nueva York: Oxford University Press.
- Sacristán, L.L. (1976). *La angustia en el preescolar*. Tesis de Maestría. México: UNAM.
- Sánchez, Miguel Angel (1981). *Efectos el espacio, los recursos y las relaciones afectivas sobre las conductas de interacción social*. Revista de la asociación Latinoamericana de Psicología Social, Vol. 1, Núm. 2. México. Universidad Pedagógica Nacional de México.

- Shachter, S. y Singer, J.E. (1962). Cognitive, social, and physiological determinants of emotional state. *Psychological Review*, 69, 379-399.
- Scherer, K.R. (1982). *Methods of research on vocal communications: paradigms and parameters*. Cambridge: Cambridge University Press
- Scherer, K.S. (1997). The role of culture in emotion-antecedent appraisal. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(5), 902-922.
- Schmidt-Atzert, L. (1985). *Psicología de las emociones*. Barcelona: Herder.
- Secretaría de Educación Pública (1991). Dirección General de Educación Elemental. *Organización y Ambientación del Jardín de Niños*. México. SEP.
- Smirnov, A.A. (1960). *Psicología*. México, Grijalbo.
- Smith, C.A. y Lazarus, R.S. (1993). Appraisal components, core, core relational themes, and the emotions, *Cognition and emotion*, 7, 233-269.
- Sommer, R. (1997). Benchmarks in Environmental Psychology. *Journal of Environmental Psychology*, 17, 1-10.
- Stokols, D. (1976) The experience of crowding in primary and secondary environments. *Environment and Behavior*, 8, 49-86.
- Stokols, D. (1978). Environmental Psychology. *Annual Review of Psychology*, 29, 253-295.
- Stokols, D. y Altman I. (eds.) (1987). *Handbook of Environmental Psychology*. Nueva York: John Wiley & Sons.
- Sroufe, A. (2000). *Desarrollo emocional: La organización de la vida emocional en los primeros años*. México: Oxford University.
- Swartz, P. (1966). *Psicología, estudio de la conducta*. México: Continental.
- Thompson, J.G. (1988). *The psychobiology of emotions*. New York: Plenum Press.
- Thompson, R.A. (1990). Emotion and self-regulation. *Nebraska Symposium on Motivation*, pp. 367-467.
- Tolman, E.C. (1948). Cognitive maps in rats and men. *Psychological Review*, 55, 189-208.
- Tomkins, S.S. (1962). *Affect, Imagery, Consciousness. Vol. I. The positive Affects*. Nueva York: Springer.
- Tomkins, S.S. (1984). Affect theory. En K. R. Scherer y P. Ekman (eds.). *Approaches to Emotion*. Hillsdale, N.J: Erlbaum.
- Tortosa, F. y Mayor, I. (1992). Watson y la psicología de las emociones: evolución de una idea. *Psicothema*, 4(1), 297-315.

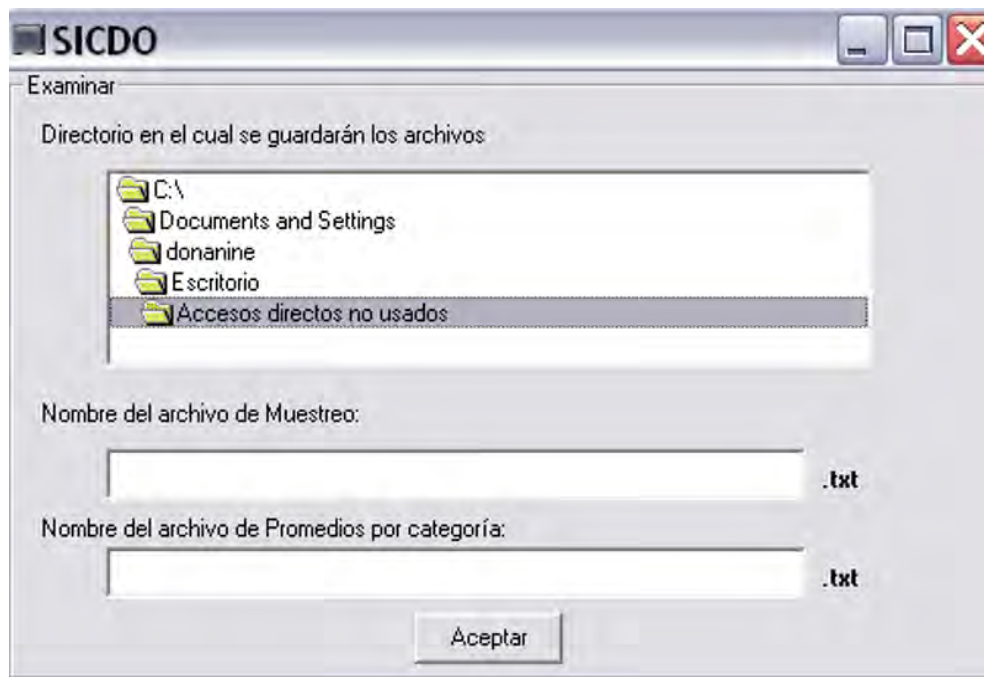
- Urbina, J; Ortega, P y Vázquez, L (1983). *El escenario preescolar: Análisis de dos ambientes institucionales*. Revista Mexicana de Psicología, Vol. 1 No. 2. México. Facultad de Psicología, UNAM.
- Vaughn, B. y Sroufe, A. (1979). *The temporal relationship between infant HR acceleration crying in an aversive situation*. Child Development, 50, pp. 565-567.
- Veitch, R., y Arkkelin, D. (1995). *Environmental Psychology: An interdisciplinary perspective*. Englewoods Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Villanueva, L., Clemente, R.A. y Adrián, J.E. (2000). La comprensión infantil de emociones secundarias y su relación con otros desarrollos socio-cognitivos. *Revista Electrónica de Emoción y Motivación*, Vol. III, 4. <http://reme.uji.es>
- Villanueva, L. y Clemente, R.A. (2000). El desarrollo de las emociones. En Palmero, F., Fernández-Abascal, E.G.; Martínez, F. y Chóliz, M. *Psicología de la Motivación y la Emoción* (pp. 109-124). Madrid: McGraw Hill.
- Vite, S.A., Rosas, A.C. y García, M.R.N. (2005). *Sistema de Captura de Datos Observacionales*. México: Facultad de Psicología, UNAM.
- Weiner, B. (1980). A cognitive (attribution) emotion activation model of motivated behavior. Analysis of judgements of helping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39, 186-200.
- Weiner, B. (1985). A attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Wellman, H.M., y Banerjee, M. (1991). Mind and emotion: Children's understanding of the emotional consequences of beliefs and desires. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 191-214.
- Woodworth, S.R. y Schlosberg, H (1964). *Psicología Experimental*. Tomo I, Buenos Aires: EUDEBA.
- <http://www.cipa-centro.com.ar/articulos/viewArticle.php?id=10>



**ANEXOS**

## Catálogo de expresiones emocionales.

Categoría	Símbolo	Definición	Ejemplo
Expresión emocional de alegría-goce	EA	El niño sonríe, brinca, alza los brazos, etc. Después de un evento positivo.	El niño alza los brazos después de que ha ganado la competencia
Expresión emocional de rabia-enojo	EE	El niño frunce el ceño, golpea, arrebatata, grita, etc. Expresando desacuerdo con un evento social o físico.	El niño grita: ¡No! a un compañero, luego de que éste ha intentado quitarle un juguete
Expresión emocional de espanto-sorpresa	ES	El niño reacciona rápidamente con palabras como: ah!, uy! O cambios en su rostro y/o cuerpo (como abrir los ojos, levantar las cejas, saltar) frente a un evento inesperado	El niño grita o dice: Ah! Después de descubrir que se han llevado su cubeta de cubos.
Expresión emocional de interés-excitación	EI	El niño observa y/o escucha detenidamente un evento físico o social durante mínimo 5 segundos.	El niño observa durante 10 segundos un juguete o material didáctico, para posteriormente darle un uso o hablar sobre él.
Expresión emocional de tristeza-decepción	ET	El niño baja la mirada, se aísla, tiene verbalizaciones en voz baja, etc. después de un evento frustrante.	El niño baja la mirada después de que no ha ganado la lotería o por una reprimenda de la maestra.
Expresión emocional de zozobra-angustia	EZ	El niño se muerde los labios, corre gritando, se mueve, etc. Frente a un peligro de gravedad variable.	El niño se inclina al frente y pide a su compañero que se retire a jugar pelota a otro lado.
Interacción Social	S	El niño se dirige verbalmente a sus compañeros o a su maestra con algún tema que no tiene que ver con el juego o la actividad académica que esta llevando a cabo.	El niño le pide un carrito a su compañerito.
Juego libre	JL	El niño realiza actividades lúdicas en el patio sin ninguna indicación de la maestra	El niño juega a los cochecitos (solo o en grupo) en el patio
Actividad académica	AA	El niño realiza actividades como pintar, escribir, etc., las cuales son dirigidas por la maestra y son llevadas a cabo dentro del salón de clase.	El niño describe las características de un animal, el cual esta dibujado en una tarjeta otorgada por la maestra
Otras	OR	Cualquier otra conducta como caminar, alejarse, recoger un objeto, comer, etc. Que no entre en alguna de las categorías anteriores.	El niño muerde el lápiz o guarda sus cosas.





**SICDO**

**Minutos**

Periodo de Muestreo  
 **Segundos**  
 Tiempos de Muestreo Permitidos  
 1, 2, 3, 4, 5, 6, 10, 20 Segundos

Declaración de Etiquetas:

Categoría1:	Clave	Categoría6:	Clave	Limpiar
ALEGRIA	EA	ZOZOBRA	EZ	
Categoría2:	Clave	Categoría7:	Clave	Aceptar
ENOJO	EE	INTERACCION	S	
Categoría3:	Clave	Categoría8:	Clave	
SORPRESA	ES	JUEGO LIBRE	JL	
Categoría4:	Clave	Categoría9:	Clave	
INTERES	EI	ACTIVIDAD AC	AA	
Categoría5:	Clave	Categoría10:	Clave	
TRISTEZA	ET	OTRAS	OR	

**SICDO**

:

Tecla "1"	Tecla "2"	Tecla "3"	Tecla "4"	Tecla "5"
ALEGRIA	ENOJO	SORPRESA	INTERES	TRISTEZA
Tecla "6"	Tecla "7"	Tecla "8"	Tecla "9"	Tecla "0"
ZOZOBRA	INTERACCION	JUEGO LIBRE	ACTIVIDAD AC	OTRAS
Continuar	Detener	Terminar		