



Universidad Autónoma de Bucaramanga

Escuela de Ciencias Sociales Humanidades y Artes

Facultad de Psicología

Proyecto de Grado

APRECIACIÓN DE VIDA MENTAL EN LOS NIÑOS DE DOS A CUATRO
AÑOS DE EDAD DEL HOGAR INFANTIL DOMINGO SAVIO DEL INSTITUTO
COLOMBIANO DEL BIENESTAR FAMILIAR EN LA CIUDAD DE
BUCARAMANGA

Presentado por:
Mildred Flores Ramírez
Rosmira Teresa Jácome Delgado
Andrea Lizarazo Gómez

Bajo la asesoría de:
Ps. Milton Bermúdez

Bucaramanga, Mayo de 2004

UNAB - ESCUELA DE PSICOLOGÍA

2004

Hoja Aprobatoria

Firma Evaluador

Firma Asesor

UNAB - INSTITUTO MEDICAL

Agradecimientos

*A Dios por la vida que
nos regaló y por permitirnos
cumplir nuestro sueño.*

*A nuestros padres por su apoyo
incondicional en este trabajo
que conquistamos.*

*A nuestro asesor por dedicar
su tiempo orientado a
fortalecer nuestra ideas.*

UNAS - UNICAJAMÉDICA

Tabla de Contenido

Apreciación de vida Mental en los niños de 2 a 4 años de edad del Hogar Infantil Domingo Savio del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar en la Ciudad de Bucaramanga	1
Problema	3
Objetivos	4
Objetivo General	4
Objetivos Específicos	4
Antecedentes de Investigación	4
Marco Teórico	7
Teoría de la Mente	9
Teoría Modularista	17
Teorías Piagetinas	19
Teorías Interactivas	21
Teoría Intersubjetiva	25
Emoción	38
Emociones Primarias	69
Emociones Secundarias	70
Método	74
Diseño de Investigación	74
Tipo de Estudio	74
Población Diana	74
Muestra	75
Selección de la Muestra	76
Criterios de Inclusión	77
Criterios de Exclusión	77
Instrumentos	77
Presentación de Tiras Cómicas	79
Representación Fotográfica de las Emociones	80
Historia con Títeres	81
Variables	82
Procedimiento	83
Resultados	86
Discusión	136
Sugerencias	143
Referencias	145
Apéndices	152

Lista de Tablas

Tabla 1: Distribución de la muestra estratificada	76
Tabla 2: Estructura Instrumento Tiras Cómic	79
Tabla 3: Estructura Instrumento Fotos	80
Tabla 4: Estructura Instrumento Títeres	81
Tabla 5: Identificación de las Emociones Secundarias al aplicar el Kit de instrumentos en niños de 2-4 años del Hogar Infantil Domingo Savio del ICBF de la ciudad de Bucaramanga	88
Tabla 6;Manifestación de la Emoción Sorpresa en el Instrumento Tiras Cómic en edades de 2 - 4	92
Tabla 7: Manifestación de la Emoción Amor en el Instrumento Tiras Cómic en edades de 2 - 4	94
Tabla 8: Manifestación de la Emoción Asco en el Instrumento Tiras Cómic en edades de 2 - 4	96
Tabla 9; Manifestación de la Emoción vergüenza en el Instrumento Tiras Cómic en edades de 2 - 4	99
Tabla 10: Manifestación de la Emoción Amor en el Instrumento Fotos en edades de 2 - 4	101
Tabla 11: Manifestación de la Emoción Sorpresa en el Instrumento Fotos en edades de 2 - 4	103
Tabla 12: Manifestación de la Emoción Asco en el Instrumento Fotos en edades de 2 - 4	106
Tabla 13;Manifestación de la Emoción Vergüenza en el Instrumento Fotos en edades de 2 - 4	108
Tabla 14 ;Manifestación de la Emoción Amor en el Instrumento Títeres en edades de 2 - 4	111
Tabla 15;Manifestación en la Emoción Sorpresa en el Instrumento Títeres en edades de 2 - 4 años.	113
Tabla 16;Manifestación en la Emoción Vergüenza en el Instrumento Títeres en edades de 2 - 4 años	115
Tabla 17 ;Manifestación en la Emoción Asco en el Instrumento Títeres en edades de 2 - 4 años	118
Tabla 18;Manifestación de las Emociones secundarias en el Instrumento Tiras Cómic en edades de 2 años	120
Tabla 19;Manifestación de las Emociones secundarias en el Instrumento Tiras Cómic en edades de 3 años	122
Tabla 20;Manifestación de las Emociones secundarias en el Instrumento Tiras Cómic en edades de 4 años	124
Tabla 21;Manifestación de las Emociones secundarias en el Instrumento Títeres en edades de 2 años	125
Tabla 22;Manifestación de las Emociones secundarias en el Instrumento Títeres en edades de 3 años	126
Tabla 23;Manifestación de las Emociones secundarias en el Instrumento Títeres en edades de 4 años	128

Tabla 24: Manifestación de las Emociones secundarias en el Instrumento Fotos 2 años	130
Tabla 25: Manifestación de las Emociones secundarias en el Instrumento Fotos 3 años	132
Tabla 26: Manifestación de las Emociones secundarias en el Instrumento Fotos 4 años	134

Lista de Figuras

Figura 1: Identificación de las Emociones Secundarias al aplicar el kit de instrumentos en niños de 2 a 4 años del Hogar Infantil Domingo Savio del ICBF de la Ciudad de Bucaramanga	89
Figura 2: Manifestación en la Emoción Sorpresa en el instrumento Tiras Cómicas a través de Verbalizaciones en edades de 2 - 4 años	93
Figura 3: Manifestación en la Emoción Sorpresa en el instrumento Tiras Cómicas a través de acciones en edades de 2 - 4 años	93
Figura 4: Manifestación en la Emoción Amor en el instrumento Tiras Cómicas a través de Verbalizaciones en edades de 2 - 4 años	95
Figura 5: Manifestación en la Emoción Amor en el instrumento Tiras Cómicas a través de Acciones en edades de 2 - 4 años	95
Figura 6: Manifestación en la Emoción Asco en el instrumento Tiras Cómicas a través de Verbalizaciones en edades de 2 - 4 años	97
Figura 7: Manifestación en la Emoción Asco en el instrumento Tiras Cómicas a través de Acciones en edades de 2 - 4 años	97
Figura 8: Manifestación en la Emoción vergüenza en el instrumento Tiras Cómicas a través de Verbalizaciones en edades de 2 - 4 años	99
Figura 9: Manifestación en la Emoción vergüenza en el instrumento Tiras Cómicas a través de Acciones en edades de 2 - 4 años	100
Figura 10: Manifestación en la Emoción Amor en el instrumento Fotos a través de Verbalizaciones en	

edades de 2 - 4 años	102
Figura 11: Manifestación en la Emoción Amor en el instrumento Fotos a través de Acciones en edades de 2 - 4 años	102
Figura 12: Manifestación en la Emoción Sorpresa en el instrumento Fotos a través de Verbalizaciones en edades de 2 - 4 años	104
Figura 13: Manifestación en la Emoción Sorpresa en el instrumento Fotos a través de Acciones en edades de 2 - 4 años	104
Figura 14: Manifestación en la Emoción Asco en el instrumento Fotos a través de Verbalizaciones en edades de 2 - 4 años	106
Figura 15: Manifestación en la Emoción Asco en el instrumento Fotos a través de Acciones en edades de 2-4 años	107
Figura 16: Manifestación en la Emoción Vergüenza en el instrumento Fotos a través de Verbalizaciones en edades de 2 - 4 años	108
Figura 17: Manifestación en la Emoción Vergüenza en el instrumento Fotos a través de Acciones en edades de 2 - 4 años	109
Figura 18: Manifestación en la Emoción Amor en el instrumento Títeres a través de Verbalizaciones en edades de 2 - 4 años	111
Figura 19: Manifestación en la Emoción Amor en el instrumento Títeres a través de acciones en edades de 2 - 4 años	112
Figura 20: Manifestación en la Emoción Sorpresa en el instrumento Títeres a través de Verbalizaciones en edades de 2 - 4 años	113

Figura 21: Manifestación en la Emoción Sorpresa en el instrumento Títeres a través de Acciones en edades de 2 - 4 años	114
Figura 22: Manifestación en la Emoción Vergüenza en el instrumento Títeres a través de Verbalizaciones en edades de 2 - 4 años	116
Figura 23: Manifestación en la Emoción Vergüenza en el instrumento Títeres a través de Acciones en edades de 2 - 4 años	116
Figura 24: Manifestación en la Emoción Asco en el instrumento Títeres a través de verbalizaciones en edades de 2 - 4 años	118
Figura 25: Manifestación en la Emoción Asco en el instrumento Títeres a través de Acciones en edades de 2 - 4 años	119

Resumen

Este estudio en niños de 2-4 años de edad, de tipo observacional - transversal, tiene como objetivo identificar la apreciación en la Vida Mental soportados en las teorías de Piaget y Harris. Se hace a través del mecanismo de las Emociones Secundarias; metodológicamente se creó un kit de instrumentos que induce la manifestación de emociones secundarias a partir de situaciones ajenas (títeres, tiras cómicas y fotos) que buscan como resultado la expresión de una manifestación de Amor, Vergüenza, Asco y Sorpresa. Al aplicarlo a los 90 participantes del estudio, se encontró que más del 50% de los niños son capaces de realizar este proceso mental superior a partir de una situación ajena, y expresarlo en forma correcta, con lo que se pudo afirmar que los niños de 2-4 años de edad poseen y son conscientes de estados psicológicos propios y ajenos y por lo cual poseen una vida mental, tal como fue expuesto por Harris.

APRECIACIÓN DE VIDA MENTAL EN LOS NIÑOS DE DOS A CUATRO
AÑOS DE EDAD DEL HOGAR INFANTIL DOMINGO SAVIO DEL INSTITUTO
COLOMBIANO DEL BIENESTAR FAMILIAR EN LA CIUDAD DE
BUCARAMANGA

Este proyecto pertenece a la línea de cognición, tiene como objetivo identificar la apreciación de Vida Mental en los niños de 2 a 4 años por medio de uno de los mecanismos más fáciles de evaluar como son las Emociones Secundarias y así contribuir a las investigaciones realizadas en estas edades y dar un aporte al concepto de Vida Mental.

El recién nacido y el niño en sus primeros años de vida, han sido considerados como un ser que no posee la capacidad mental necesaria para la comprensión de las cosas, los conceptos y las diferentes situaciones a las que se ve expuesto; este precepto permaneció durante muchos años en el conocimiento humano, hasta que con el desarrollo de la psicología moderna, gracias a los avances en el conocimiento y la formulación de nuevas teorías, se postula un nuevo concepto, en el cual el recién nacido y el niño en sus primeros años de vida, poseen unas capacidades innatas, básicas que le permiten en cierto modo comprender situaciones y conceptos, es decir que poseen una capacidad mental inmadura que los limita pero no los excluye del grupo de seres pensantes.

En las primeras instancias de investigación acerca del desarrollo mental, la psicología popular ó natural estudiaba las creencias y deseos que existen desde el mismo momento del nacimiento, el desarrollo y evolución del concepto llevó a que se creara una nueva teoría que agrupara los conceptos y las definiciones que se hablan concebido, es cuando se crea la Teoría de la mente, expuesta inicialmente por David Premack en 1978, en esta teoría se expone que el sujeto tiene una capacidad para

comprender su conducta y la de los demás y predecir sus conductas basado en las intenciones y sus creencias. El concepto evolucionó hasta que se concibe que la teoría de la mente implica un sistema de relaciones entre los diversos estados psicológicos del individuo como las creencias, emociones, deseos...etc, y su capacidad de dirigir estas relaciones hacia un fin establecido. Al estudiar los componentes de vida mental, encontramos como aspecto llamativo las emociones, de las que existen unas primarias, que son innatas y unas secundarias que son adquiridas, estas emociones secundarias aparecen posterior al nacimiento lo que implica que hacen parte del desarrollo del estado de vida mental.

Al profundizar en el tema, en 1981 Piaget en su concepto de teoría mental expuso que antes de los 6 años de edad (más o menos) los niños no tienen apreciación alguna de vida mental, es decir, que antes de esta edad el niño no es capaz de identificar, comprender y expresar relaciones basadas en estados psicológicos es decir estados mentales.

Con los avances de la ciencia moderna, se inducen un sin número de cambios en todas las áreas del saber, y sin duda alguna el área cognitiva no es la excepción; con este desarrollo surgen nuevas teorías de la mente, como la expuesta por Paúl Harris en 1992 quien postuló que el recién nacido y los niños en sus primeros años de vida, son capaces de comprender y relacionar pensamientos, cosas y emociones, y cómo estos se relacionan entre sí; siendo capaces de expresar estados psicológicos.

Al confrontar estas dos teorías de Piaget y Harris, se llega a un punto donde hay una discrepancia que indujo esta investigación: Los recién nacidos y los niños en sus primeros años de vida son capaces de identificar,

comprender y expresar estados psicológicos?, Si son capaces de realizar este proceso mental superior, tienen entonces apreciación de vida mental?, Si las emociones secundarias que hacen parte del desarrollo del estado de vida mental, son identificables en recién nacidos y niños en sus primeros años de vida, se podría afirmar que poseen estos la capacidad de identificar, comprender, expresar y relacionar estados psicológicos, y por lo cual tendrían apreciación de su vida mental?

En esta investigación se encuentra en primer lugar el planteamiento del problema de investigación, posteriormente los objetivos, antecedentes de investigación, el Marco teórico que soporta este estudio, el método, los instrumentos, las variables a medir, los resultados y por último la discusión y sugerencias.

Problema

La confrontación teórica entre Piaget y Harris en cuanto a la presencia de vida mental en los recién nacidos y los niños en sus primeros años de vida, generó interés sobre el tema en relación a la realidad de la Vida Mental de un grupo de niños en Bucaramanga y por esto se decidió comprobar cuál de las dos es cierta, cuál de las dos se puede tomar para formar el concepto de Teoría de la mente - Vida mental en los recién nacidos y los niños en sus primeros años de vida. Retomando todo lo anterior, esta investigación tiene como objeto dar solución al siguiente interrogante: ¿Cuál es la apreciación de Vida Mental en un grupo de niños de 2 - 4 años del Hogar Infantil Domingo Savio del I.C.B.F.?

Objetivos
Objetivo General

Identificar la apreciación de vida mental mediante la manifestación de Emociones secundarias que presentan los niños ante situaciones de Títeres, Tiras Cómicas y fotos, en edades de 2 a 4 años del Hogar infantil Domingo Savio del I.C.B.F en la ciudad de Bucaramanga, con el fin de contribuir al desarrollo del concepto de vida mental en los niños menores de 6 años de edad.

Objetivos Específicos

Identificar la capacidad de comprender y relacionar situaciones expuestas en niños de 2-4 años de edad.

Describir la manifestación de las emociones secundarias como indicador de vida mental en los niños de 2 a 4 años de edad a través de Verbalizaciones y/o acciones.

Identificar la forma de expresión más común en la manifestación de las emociones secundarias en los niños de 2 a 4 años de edad.

Antecedentes de Investigación

García R,M (2000) en la universidad Jaume I de Castellón (España) en su investigación aspectos cognitivos implicados en la comprensión de emociones secundarias, trabajó con una muestra de 111 niños (67 niños y 44 niñas) de 5 a 8 años de edad escolarizados en dos colegios públicos de Castellón de nivel socio cultural medio, 30 cursaban educación infantil, 51 primero de educación primaria y 30 de segundo de educación primaria, se realizó el diseño de unas viñetas para acompañar visualmente a la historia verbal, así como dos versiones en función del género del sujeto.

Se encontró que la evocación del término vergüenza y culpa no se desarrollan paralelamente. A los 7-8 años, más

de la mitad de los niños(as) son capaces de hacer referencia a la vergüenza en situaciones en las que transgreden normas socio-convencionales, mientras que a esa edad solo un 20% son capaces de utilizar el término emocional de culpa evocado por situaciones en las que se transgreden normas morales.

Villanueva B, L & otros (2000), en la universidad Jaume I de Castellón (España), en su investigación publicada en Internet, La comprensión infantil de las emociones secundarias y su relación con otros desarrollos socio-cognitivos; trabajaron con una muestra de 34 sujetos (23 niños y 10 niñas), con edades comprendidas entre los 3-5 años de edad; los niños provenían del nivel educativo de educación infantil, cursando sus estudios en colegios públicos de la provincia de Castellón y Valencia.

En su aplicación utilizaron como instrumento dos cuentos en donde facilitaban la identificación de las emociones, se pudo comprobar cómo la comprensión de las emociones paradójicas (que incluyen algún elemento contradictorio con la realidad, por ejemplo, el niño observa que contrariamente a lo que le inculcan la mayoría de agentes sociales, alguien que lleve acabo conductas reprobables, puede tener también bastantes posibilidades de conseguir su deseo), se produce de forma adecuada hacia los cuatro años de edad.

Puche N,R(2000), en sus diversas investigaciones sobre los niños pudo concluir que el niño desde las primeras semanas, días y horas de nacido da muestra de poseer sofisticadas habilidades cognitivas; y que el pequeño entre los 6 y 13 meses de edad produce hechos nuevos y no solamente los contempla o los explora, resuelve situaciones simples, y es capaz de concebirse como productor.

Cevallos R, M (1998), en su investigación la comprensión de las emociones en niños de cuatro a seis años de edad del Jardín Infantil Nacional N° 1 Kennedy de la ciudad de Bucaramanga, trabajo con una población de 36 niños con edades de 4-6 años, utilizo cinco instrumentos distintos, que permitieron recolectar información respecto a la identificación que los niños hacen de la emoción a partir de las diferentes situaciones que la generan.

Se encontraron similitudes en los niños de cuatro, cinco y seis años de edad en las respuestas dada frente al reconocimiento de la situación de: miedo, enfado, tristeza, alegría y asco. Frente a la sorpresa ellos no reconocen la emoción no dando respuesta frente al interrogante planteado. La expresión no verbal dentro de esta edad es limitada a actitudes como observación fija.

Marco Teórico

Las actuales investigaciones sobre las capacidades psicológicas de los recién nacidos han puesto de manifiesto que la imagen clásica del ser desvalido que todo lo tiene que aprender del mundo y de las personas que le rodean está muy lejos de la realidad. El bebé humano viene al mundo dotado de un conjunto sorprendente de capacidades que lo convierten, desde el primer momento, en miembro de la especie humana. Con independencia de las diferencias culturales y el papel del aprendizaje, en el desarrollo del niño, no cabe duda de que hay algo que puede considerarse como la naturaleza humana, que se pone de manifiesto desde el momento mismo del nacimiento. (Mehler, y Dupoux, 1994).

La investigación del bebé de pocos meses, ha revolucionado el conocimiento psicológico y sus aplicaciones educativas, en las últimas décadas. Se ha puesto al descubierto, que el niño, desde las primeras semanas, días y horas de nacido da muestras de poseer sofisticadas habilidades cognitivas por ejemplo el bebé recién nacido reconoce rostros, gestos, identifica la entonación de la voz de la madre, discrimina olores. La investigación en el área de los bebés ha desencadenado una verdadera avalancha de información en la que mientras más recientes son los estudios, más precoces son las edades en las que se verifican desempeños sorprendentes. (Puche Navarro, 2000).

El pequeño entre los seis y los trece meses produce hechos nuevos y no simplemente los contempla o los explora, resuelve situaciones simples, y es capaz de concebirse como productor. También aparecen capacidades comunicativas y sociales como: diferenciación entre objetos inanimados y

objetos animados, el señalamiento, conductas comunicativas de referencia, intenciones comunes, los inicios del juego. Según Bruner (1.990), estas capacidades suponen una proyección, una atribución, condición básica de todo lo que posteriormente se llamará niño Psicólogo, en todos los procesos de comunicación.

Humphrey, (1987), al igual que Bruner y Scaife , manifiesta que todo ser humano nace con unas capacidades comunicativas y sociales, es decir es Psicólogo."Astutos de corazón y de cerebro, son incomparablemente hábiles al compararse unos a otros. Mejor que ningún otro animal saben como anticiparse y aprovechar el comportamiento de sus congéneres; tanto así que las circunstancias de la vida social del hombre primitivo, el hecho de pertenecer a una comunidad humana con interacciones complejas, su necesidad de ayudarse mientras al mismo tiempo ayuda a los demás, fueron las que, más que nada, hicieron al hombre, como especie; la criatura astuta y penetrante que hoy conocemos". (Humphrey, 1987, p.345).

Pero estas circunstancias no son suficientes, para saber a donde llegará, es esencial que adquieran un entendimiento más profundo, por tanto deben volverse sensibles a los caprichos y pasiones de los demás, apreciar su constancia o inconstancia, ser capaces de leer las señales de los rostros y también la falta de señales, ser capaces de adivinar lo que la experiencia pasada de cada quien mantiene oculto en la presencia del futuro, es decir, tuvieron que volverse Psicólogos Naturales, teniendo el poder para entrar, a la luz de su experiencia subjetiva y en la mente de otros. (Humphrey, 1987).

Otro nombre para esta psicología de las creencias y los deseos es el de psicología popular. La psicología

popular asume sencillamente que las creencias y los deseos existen. Da por cierto que las personas tienen una mente que es la suma de sus creencias, deseos, emociones e intenciones. Luego, utiliza este supuesto para explicar porque los sujetos actúan de la manera en que lo hacen y para predecir lo que harán. (Astington, 1996) .

Teoría de la Mente

Al abordar el tema de los estados mentales, se encuentra una temática de investigación que ha sido de gran interés para teóricos como David Premack (1978), Guy Woodruff (1979), Heinz Wimmer Y Josef Perner (1983) citados por Astington (1996) , conocida como Teoría de la Mente, entendida como la competencia de un sujeto para atribuir mente así mismo y a los otros, es decir, que posee desde temprana edad la capacidad para comprender su conducta y la de los demás y predecir la de estos, en función de entidades mentales tales como los deseos, las intenciones y las creencias. (Riviére, Sarria Y Nuñez 1994).

Otra definición de Teoría de la Mente (ToM por su expresión en inglés) es la conocida, como "un sistema para inferir el rango completo de estados mentales a partir de la conducta, es decir, para emplear una teoría de la mente" (Barón Cohén, 1985). Tal teoría de la mente incluye mucho más que la lectura de la conducta en términos de deseos e intenciones, la lectura ocular en términos de estados mentales perceptivos o el hecho de compartir estados mentales acerca de un objeto. ToM es la vía para representar el conjunto de estados mentales epistémicos (tales como simular, pensar, creer, conocer, soñar, imaginar, engañar, adivinar) y relacionar todos los estados mentales - perceptivos, volitivos y epistémicos- con las acciones, para construir una teoría consistente y útil.

La primera característica de cualquier Teoría de la Mente es que sus elementos tienen una estructura relacional. Mientras que comúnmente al hablar de Teoría de la Mente se refiere a "Estados Psicológicos", tales como, emociones, creencias, deseos, etc. es más preciso decir que una Teoría de la Mente es un sistema que codifica "relaciones" psicológicas entre agentes y objetos. La estructura relacional existe debido a que los estados psicológicos son siempre desempeñados por un agente y son típicamente dirigidos hacia algún objeto (Bermúdez,2000).

La otra característica básica de una Teoría de la Mente, es que esta es igualmente aplicable a las relaciones psicológicas propias y de los otros, en otras palabras que el agente de la relación psicológica puede ser indistintamente otro o uno mismo. (Bermúdez,2000).

Y aunque es cierto que es difícil hablar de una verdadera "Teoría de la Mente" antes de los cuatro años, momento en el que aparecen con claridad conductas que remiten a una verdadera capacidad mentalista, no es menos cierto que dicha teoría se va forjando a niveles más elementales desde los inicios de la vida. Es lo que muestra las extraordinarias capacidades perceptivas de los bebés referentes al mundo social, sus destrezas para implicarse en complejas interacciones sociales, su alto grado de empatía emocional, la progresiva conciencia de sí mismos y la progresiva capacidad para diferenciar la ficción de la realidad, su punto de vista de los otros. (Martí, E. 1997).

Es posible que esas capacidades aún no constituyan una verdadera "Teoría de la Mente". Antes de los dos años, la intuición psicológica del niño se manifiesta a través de sus percepciones, acciones y emociones. Su capacidad

mentalista no se puede expresar aún de forma manifiesta a través del lenguaje. Lo que sin duda constituyen estas primeras capacidades es un entramado de extrema importancia sobre el que se construye más tarde una genuina "Teoría de la Mente". (Martí, E. 1997).

Como resultado de estas investigaciones se ha llegado a formular la siguiente inquietud entre los investigadores de la Teoría de la Mente en niños. ¿Cuándo empiezan los niños a comprender los sentimientos y los deseos de otras personas en su mundo?. (Riviére, Sarria y Nuñez, 1994),

Una serie de datos muestran que hacia la primera mitad de primer año, los bebés reconocen diferentes expresiones emocionales y parecen reaccionar de forma adecuada a cada una de ellas. Además, los bebés son sensibles a la expresión de emociones, esta sensibilidad aparece pronto. (Martí, E. 1997).

Existen diferentes niveles en el reconocimiento emocional, según Hobson (1989).

Nivel 1: Reconocer rasgos invariantes en la expresión facial de emociones a pesar de las diferencias que las puedan acompañar.

Nivel 11: Aprender como se asocian las expresiones y emociones con otras.

Nivel 111: Capacidad de responder de forma diferente a distintas expresiones emocionales.

Nivel IV: Interpretar una emoción para adecuar la conducta en referencia a una situación externa.

Nivel V: Comprender que las expresiones emocionales expresan la vida emocional subjetiva de las personas. (Hobson, 1989).

Al referirse al desarrollo del conocimiento de la niñez acerca de las personas con sus correspondientes estados mentales, Hobson (1989) prefiere utilizar otras explicaciones teóricas. "Sugiero que es más apropiado para los psicólogos, pensar en términos de cómo los niños adquieren una comprensión de la naturaleza de las personas y un concepto o conjunto de conceptos acerca de las mentes de las personas". Tal comprensión de los niños está lejos de constituir una "teoría", no sólo por las características de tales conocimientos, sino también por su modo de adquisición. El "niño-teórico" es concebido como un ser aislado, un sujeto casi "exclusivamente cognitivo", uno sobre el que es fácilmente aplicable la "metáfora computacional" (Hobson, 1989, p.26).

La tesis de Hobson, es que el niño adquiere el conocimiento acerca de la naturaleza de las personas a través de la experiencia de relaciones afectivas interpersonales. Es la implicación intersubjetiva para la que está biológicamente predispuesto- la que le permite la comprensión de la naturaleza subjetiva. (Hobson, 1986).

La concepción de Hobson acerca del desarrollo de la mente y las capacidades de implicación intersubjetiva (1989), referente a la intersubjetividad primaria y secundaria, su papel en el desarrollo simbólico y la propia organización del self, son en muchos sentidos, complementarias. Por un lado, ponderan el papel de las relaciones sociales en la constitución del sujeto (lo cual es compatible con una concepción Vigotskyana del desarrollo psicológico); por otro, tales relaciones involucran un proceso de experiencias emocionales y afectivas tempranas entre el bebé y las figuras de crianza. Experiencias

emocionales que configuran progresivamente escenarios de significados compartidos, que se despliegan a modo de formatos (Bruner, 1990).

Por consiguiente, los estados mentales, como son las creencias y los deseos, son representaciones que median la actividad en el mundo, y al mismo tiempo proporcionan una relación psicológica con la realidad. Entre los estados mentales, se encuentran una representación que es un pensamiento, un deseo, una creencia, una intención. Mientras que una "representación" es el acto de formar estados mentales, la representación es tanto una actividad como una entidad, tanto como un proceso como un producto. Es el proceso por el que la mente produce representaciones, esto incluye, darse cuenta de que las creencias y deseos no son solo cosas que existen en la mente, si no representaciones producidas por ella que tiene ciertas maneras específicas de relacionarse con el mundo. Esto, permite a los niños entender que las personas no tienen acceso directo a la realidad, si no que construyen y analizan el mundo en su mente. Esencialmente, les permite comprender no solo que los pensamientos y las cosas son diferentes, si no también como se relacionan. (Harris, 1992) .

Harris, (1992), por ejemplo ha manifestado que los bebés producen expresiones de estas emociones (alegría, ira, tristeza, enfado, miedo, sorpresa) diferentes en un momento muy temprano de la vida y parecen reconocer al menos algunas de ellas desde una edad bastante temprana.

Una de las teorías que más polémica ha generado en el estudio de la Teoría de la Mente en niños fue la investigación clásica de Jean Piaget, quién fue el primero en investigar la comprensión de la mente o de ciertos

fenómenos mentales como el pensamiento y los sueños en los niños. (Astington, 1991).

Piaget (1981) describe su punto de vista acerca de la comprensión de la teoría de la mente en niños a través de tres conceptos claves: Animismo, Realismo y Egocentrismo; concluyendo así, que antes de los 6 años más o menos los niños pequeños no tienen apreciación alguna de la vida mental. Son realistas respecto a los fenómenos psicológicos. No distinguen entre las entidades mentales, como los pensamientos y los sueños y las cosas físicas reales. Por tanto trató de explicar porque los niños conciben el mundo de esta manera, su respuesta es que los niños piensan así porque son egocéntricos. Piaget utiliza el término de "egocéntrico" para describir algunos aspectos del lenguaje del niño. La subjetividad de la experiencia propia se hace aparente cuando se desarrolla la conciencia de uno mismo y se puede ver el mundo objetivamente. Los niños, que carecen de esta conciencia de sí mismo, confunden el yo y el mundo. (Astington, 1991) .

Sin subjetividad, dice Piaget (1973), los niños ven sus pensamientos y sueños como parte del mundo físico, lo que les lleva al realismo. Y sin objetividad, ven las cosas físicas como si fueran iguales a ellos, lo que les lleva al animismo; los objetos físicos se conciben como si tuvieran conocimiento y propósito, igual que el propio niño los tiene. (Astington, 1991).

Uno de esos aspectos que generó crítica a la teoría de Piaget, fue el hecho de que Piaget no se interesó mucho en la comprensión de los fenómenos psicológicos por los niños; al contrario de esto dirigió su atención a la comprensión de los fenómenos físicos. Se interesó por describir al

niño, como un físico popular no como un psicólogo popular; (Astington, 1991).

Más allá de su pasado común, una llave esencial que une a los investigadores de la Teoría de la Mente es afirmar que el curso del temprano desarrollo cognoscitivo es transformado pretenciosamente por la adquisición de ciertas creencias fundamentales sobre la naturaleza de la mente y su papel constitutivo en la acción humana. La idea central del cognitivismo es la idea de que los individuos no sólo tienen en primer orden los estados intencionales, sino que también generalmente en segundo orden están las creencias sobre sus propios estados mentales y los de los otros. Astington (1996).

Se cree que el Conocimiento sobre la mente no sólo es el mas central de los dominios de la mente, sino también uno de los más rápidos en aparecer en los niños.

Muchos investigadores manifestaban que en la edad Preescolar no existía el conocimiento reflexivo de vida mental, lo que en la actualidad cuenta como un tipo de material sobre el cual los investigadores de la Teoría de la Mente han empezado a debatir como grupo común, especialmente sobre el desarrollo en la edad preescolar.

Actualmente han surgido, una serie de fenómenos empíricos sobre la adquisición de Teoría de la Mente especialmente en la edad preescolar. Astington (1996).

Muestra de ello ha sido el surgimiento de una nueva vena entera de desarrollo cognoscitivo abierta por los nuevos teóricos de investigación de la Teoría de la Mente.

Estos teóricos centraron sus esfuerzos en los niños pequeños con el fin de ganar de su experiencia inmediata.

Existe todavía otra dimensión totalmente inexplorada de la vida metacognitiva que promete grandes avances a

nivel intelectual y la oportunidad de explorar la vida mental.

El mundo metacognitivo era totalmente desconocido en el pasado, los primeros estudios de cognición social surgieron alrededor de los años sesenta. Entre más temprano se han realizados estos estudios en los niños se ha encontrado que más temprano es el desarrollo de esta teoría.

Estos estudios también han llamado la atención de Filósofos de la mente, Antropólogos Culturales, lingüistas, nuevos científicos cognoscitivos y estudiantes de Psicología.

Sin embargo aun quedan muchos aspectos por investigar acerca de la Teoría de la Mente en niños, específicamente la parte socio cultural como por ejemplo, las diferencias culturales sobre los mecanismos de cambio, sobre las implicaciones de teorías tempranas de la mente para el desarrollo social, o sobre qué visiones en la mente están presentes durante los primeros 2 años de vida en los niños.

Una de las preocupaciones en este campo podría dirigirse a las discordancias sobre las primeras teorías de la Mente en niños y las teorías más recientes. Otra preocupación es saber a ciencia cierta a que edad empieza ese desarrollo de la Teoría de la Mente.

Con referencia a esas preguntas todavía sin contestar acerca de los orígenes que componen varias partes que constituyen el desarrollo de una Teoría de la Mente, se cree que la tarea principal que enfrentan los investigadores en este campo es intentar ver a través de la conducta las actuaciones que están presentes en el esfuerzo por determinar exactamente cuando aparecen las

primeras competencias cognitivas en los niños. (Olson, 1989) .

Estas competencias cognitivas se encuentran ocultas y son la parte central de una Teoría de la Mente.

Se ha llegado a la conclusión que incluso los niños más pequeños pueden demostrar habilidades que en el futuro los llevarán alcanzar una concepción sobre Teoría de la Mente.

El hecho de comprender los fenómenos mentales, ha llevado a que diferentes autores como Jean Piaget, Leslie, Barón Cohén, entre otros, se interesen por estudiar el origen de estos fenómenos, surgiendo de esta forma diversas teorías que aportan desde su punto de vista una explicación al origen de la ToM. Entre ellas se encuentran: la Teoría Modularista, Piagetiana, Intersubjetiva y la Teoría Interaccionista. Las cuales se explicaran a continuación.

Teoría Modularista

El trabajo de Leslie (1989) en ToM se ha centrado fundamentalmente en la edad preescolar, estudiando particularmente el juego de simulación y la metarepresentación. Él postula que tanto el juego de la simulación como la ToM alrededor de los 18 a los 24 meses dependen de un modulo especializado para el procesamiento mental de las relaciones entre agentes y proposiciones, el cual ha llamado (ToMM).

Leslie (1994) ha propuesto un análisis de la arquitectura cognitiva involucrada. En este trabajo distingue dos distintos tipos de componentes de ToM y conecta sus ideas sobre la ToM con sus investigaciones sobre percepción de la causalidad en la infancia. En este estudio Leslie propone tres módulos, las cuales son tres herramientas de aprendizaje que se desarrollan en paralelo,

aunque en el desarrollo normal, ellas empiezan su evolución secuencialmente, al menos determinadas en parte por la maduración de la arquitectura cognitiva. Leslie afirma que el primer modulo (ToBy) comienza su desarrollo alrededor de los tres -cuatro meses, el ToMM1 comienza su desarrollo alrededor de 6- 8 meses, y el ToMM2 alrededor de los 18 meses. El ToBy procesa información acerca del comportamiento de los objetos físicos y genera representaciones de clases de objetos basados en sus propiedades mecánicas. El ToMM1 se encarga del procesamiento de las relaciones entre la gente y el objeto real hacia el cual se la puede realizar una acción directa. Este modulo se encuentra involucrado en situaciones de atención conjunta y referencia social, sin embargo, la comprensión de la acción en relación a circunstancias ficticias debe esperar el posterior desarrollo del ToMM2, el cual procesa información acerca de los agentes y sus relaciones mentales.

Baron-Cohen (1994-1995) propuso un modelo de arquitectura modular para la comprensión social temprana colocando un énfasis especial en la detección de la dirección de la mirada. Barón -Cohén recolecta gran evidencia tanto filogenética como ontogenética acerca de cómo en la mirada se comprenden las intenciones de los otros. Aceptando la existencia del modulo que Leslie llama ToMM, propone la existencia de tres módulos de desarrollo precoz: el detector de intencionalidad (ID), el detector de la dirección de la mirada (EDD) y el mecanismo de facilitador de atención (SAM) . Tanto el ID como el EDD se activan en el primer año de vida y construyen representaciones conjuntas de comportamiento de relación de los objetos a través de relaciones intencionales. Barón-

Cohén no cree que antes del primer año de vida los niños puedan diferenciarse ellos mismos de los otros. Solo al final del primer año gracias a la intervención del SAM se empieza a establecer esta separación gracias a que se puede distinguir entre lo que el niño ve y el adulto ve. Finalmente las representaciones producto del SAM pasan a ToMM en donde se integran con una gran variedad de actitudes psicológicas.

Teorías Piagetianas

En contraste con las teorías modulares Piaget hacia más hincapié en la especialización de módulos de procesamientos de información que computan categorías de estados mentales a partir del comportamiento de los agentes, otro grupo de teorías consideran que la comprensión social depende más de la propia actividad en relación con el mundo social.

Las Teorías de la Mente en Niños, los Estados mentales y la Comprensión Social, tenían sus raíces en un grupo de estudio sostenido en la Universidad de Yale en 1988. Este grupo de estudio reunió perspectivas, no sólo de aquellos involucrados en la propia empresa de la Teoría de la Mente, sino también de los expertos en aspectos sociales y desarrollo del idioma, investigación de la infancia, e inteligencia artificial.

Los defensores de estas propuestas son Michael Tomasello (1995) y Jean Russell (1986) que han propuesto estudios de comprensión social que subrayan la mirada Piagetiana en el sentido de que la intencionalidad de la propia acción del niño o del agente juegan un papel importante en el desarrollo de la comprensión de otras mentes.

Tomassello (1995) también sugiere que desde que el bebe es capaz de diferenciar en su propio comportamiento, medio y fines alrededor de los 12 meses, el podría ser capaz de alcanzar la experiencia necesaria para comprender la actividad intencional de los otros.

Russell (1986) más detalladamente estudia los orígenes de la comprensión psicológica, compartiendo en principio con la propuesta de Piaget la concepción de que el desarrollo es un proceso de división sujeto- objeto, o diferenciación de la realidad subjetiva de la realidad objetiva. En el mismo espíritu Piagetiano comenta que la causa de esta división depende de la propia acción del sujeto y que nosotros comúnmente pensamos que el conocimiento del objeto es como de hecho es, un conocimiento de las relaciones de sí misma como experimentador y el objeto. En otras palabras, el niño debe tener una experiencia de su propia acción como agente en relación con el mundo, y debida a esta experiencia, comprender cualquier relación de sí mismo con el mundo.

La mayoría de los autores indican que durante los años de edad preescolar los niños adquieren una teoría de la mente representacional primero.

Con respecto a los orígenes de la Teoría de la Mente, varios autores proponen que los infantes logran algún reconocimiento de las intenciones, deseos, y emociones de otros.

Premack (1978) afirma que los niños desde su nacimiento dividen el mundo en dos tipos de objetos: aquellos que son animados y aquellos inanimados. Es más, él defiende que los niños perciben e interpretan los movimientos de objetos animados (es decir, las personas) como intencionales. Del mismo modo la distinción entre

las personas y objetos y un reconocimiento de intención en otros, aparecen alrededor de los 8 meses de edad cuando los infantes empiezan a actuar intencionalmente, él sostiene que en las acciones intencionales los niños vienen a comprender que otras personas actúan de forma similar y que, cuando sus propias acciones se dan intencionalmente, las acciones de otras personas se dan de forma similar.

Teorías Interactivas

Las Teorías Interactivas ponen especial énfasis en la comprensión de la equivalencia de la comprensión del si mismo y del otro. La solución provista hasta ahora es que esta equivalencia se construye cuando estos agentes se ven involucrados en la misma actividad psicológica. La observación y el reconocimiento de estas situaciones interactivas podrían llevar al niño a desarrollar la comprensión del si mismo y del otro y a si mismo su potencial para involucrar relaciones psicológicas con los objetos. El punto crítico aquí es que las situaciones en las actividades de si mismo y del otro interactúan podrían no ocurrir debido al azar y en una alta frecuencia lo cual haría difícil para el niño notar la similaridad.

Meltzoff y Gopnik (1994) identifican el papel crítico de las habilidades imitativas en la infancia. La propuesta hace especial énfasis en el hecho que los elementos básicos de la psicología común se desarrollaban en la aprehensión de las similitudes de uno mismo y del otro. Las situaciones donde esta se refleja son entre otras: la preferencia sobre cierto tipo en el rostro. Igualmente retoman los estudios sobre imitaciones en los neonatos y considera que es en la consistencia de una representación amodal del propio cuerpo

en donde se encuentran las bases para la comprensión de una variedad de estados mentales.

Moore y sus colegas (1995) argumentan que la base de la teoría de la mente es la forma como se integra la información en primera y tercera persona de las relaciones psicológicas. Estos autores reconocen que la naturaleza de la comprensión psicológica (1995) y la teoría de la mente es igualmente aplicable a si mismo y a los otros, aunque reconocen que la propia naturaleza de las propias acciones es cualitativamente diferente entre la primera y la tercera persona.

El paso de la comprensión de esta equivalencia se da cuando el adulto y el niño interactúan poniendo sus acciones en común frente a una determinada actividad, pero al contrario de lo que piensa Meltzoff y Gopnik, Moore piensa que son muchas las oportunidades donde esta interacción pueda dar pie para que se alcance esta interacción por ejemplo, la comunicación por turnos o la expresión de estados emocionales, la imitación por parte del adulto de las acciones del bebe entre otras.

Smith citada por Dunn (1988, p.256) sugiere que la emergencia de comunicación intencional hacia el fin del primer año se evidencia de una habilidad del principio de imputar los estados mentales a otros. Ella defiende que esa comunicación no podría lograrse sin alguna teoría implícita de mente. Dunn (1988) defiende que los niños tienen un entendimiento implícito, práctico de algunos aspectos de la vida mental de otros. Utilizando un cuerpo rico de observaciones naturalistas dentro de la familia, sostiene que antes de los 2 años de edad, ellos entienden los estados cognoscitivos de otros, los niños ya muestran

entendimiento considerable de los estados emocionales y acciones intencionales de otros miembros familiares.

Aunque muchos de los autores reconocen el papel de factores sociales en el desarrollo de una teoría de mente, es Dunn quién se refiere más directamente a ese problema. Ella defiende que este desarrollo de la ToM está en las interacciones con los padres y hermanos, para estas situaciones es importante la reacción emocional de los niños. En estos contextos, ella sugiere, la gran importancia para el niño de aprender cómo otros se comportarán y pensarán. Dunn documenta que los niños entienden las mentes de los otros entre las edades de 1 y 3 años en los contextos familiares. Además Dunn también discute el papel que el discurso familiar tiene sobre los estados interiores y el papel que podría jugar en el desarrollo de una teoría de mente. Ella encuentra una relación fuerte entre el discurso en los primeros 3 años de vida y la propia charla de niños sobre los estados internos. Su conducta prosocial hacia los hermanos, y su actuación en el contexto familiar y afectivo en los 3 a 4 años de edad.

Por otra parte Shultz (1980), presenta modelos computacionales de la teoría de mente, incluyendo la Teoría de la Falsa creencia, planea que así puede ayudar a identificar los mecanismos que llevan a los niños a realizar la transición de los niveles menos avanzados a los niveles más avanzados de entender.

Perner (1988) por su parte extiende en su punto de vista que la apreciación temprana de deseo en los niños pequeños no requiere de la misma representación de la mente que la que requiere una falsa creencia. Astington (1996) defiende que, aunque los niños entienden algo de la

distinción entre las acciones intencionales e imprevistas ellos no conceptúan la intención como una representación de una acción intencional. Ella propone que esta es la concepción más sofisticada y se requiere entender una intención anterior separada de la propia acción, y presenta datos preliminares que sugieren que esta comprensión no está en el lugar hasta aproximadamente el tiempo en que los niños pasan a las tareas de la falsa creencia.

Finalmente Moore (1995) examina en los niños el desarrollo de la apreciación que pueden existir de acuerdo a las creencias y a los grados de certeza. Sus estudios sugieren que semejante concepción se desarrolla alrededor de 4 o 5 años de edad.

La mayoría de los autores de la Teoría de la Mente proceden en la idea que se ha sosteniendo de extender la teoría de la mente hacia los horizontes sociales del niño pequeño.

A pesar de las limitaciones Moore (1995) ha sido gran lector de la teoría de la mente y ha aportado un valioso servicio trayendo una colección interesante de nuevas perspectivas e intentando poner la tarea de la teoría de la mente en un contexto de desarrollo más amplio.

Sin embargo Flavell (1978) afirma que esta ToM aparece alrededor de los 21 meses a 2 años. Bretherton & Moore, (1991); afirman que la aparición de las entidades físicas y mentales aparecen alrededor de los 3 años de edad, como es entendido inicialmente por deseos e intenciones. Por el contrario Shultz, (1980), y Wellman, (1990); afirman que en la edad preescolar, los niños desarrollan un entendimiento bien arraigado de Falsas creencias.

De otra manera a lo largo de la historia moderna de la investigación social del comportamiento social del bebé, un tema que ha sido constantemente señalado, ha sido el tema de la naturaleza de las interacciones recíprocas entre los bebés y las personas que los cuidan y el papel que esta relación juega en el desarrollo social. Son ya clásicos los trabajos de Brazelton (1975), Kaye (1982) y Trevarthen (1981) en donde se introduce el concepto de intersubjetividad en el contexto de la descripción de la reciprocidad evidente en las interacciones tempranas que nos lleva a pensar que a edades bastantes precoces, 2 meses, los bebés tienen conciencia de la intencionalidad y subjetividad de los otros.

Teoría ***Intersubjetiva***

Hobson (1989) mas desde el punto de vista teórico que empírico ha propuesto una serie de conceptos que enriquece la discusión: actitud e intersubjetividad donde el aspecto central esta en la dirección de entender como se vivencia las representaciones del cuerpo y sus interacciones con los otros, e insiste en toda su teoría en el hecho que no es posible realizar una separación de estos dos aspectos y que de hecho la comprensión social no se puede solo reducir a lo interpersonal.

Nuestra investigación apoya la Teoría interactiva que afirma que el niño tiene la capacidad para desarrollar la comprensión de sí mismo y la relación con los demás, suponiendo estados mentales en los otros, como: deseos, creencias, intenciones; en el caso de esta investigación, comprensión de las emociones secundarias como; Amor, sorpresa, vergüenza y asco.

Aunque, como se menciona anteriormente, los diferentes investigadores de la teoría de la mente difieren en la edad

de desarrollo de esta teoría , surgen al mismo tiempo cuatro preguntas que han dado lugar a la más gran variedad de opinión en este dominio: los orígenes, secuencias, evidencias, y preguntas de la teoría.

Un primer punto de diferencia es el origen. Donde se habla principalmente de una "naturaleza" clásica. Los autores de esta teoría han determinado y dividido sus opiniones; hacia un extremo están aquellos que defienden la concepción de que las creencias y los deseos se construyen esencialmente a través de una teoría mental (Fodor, 1987, ; Macnamara, 1989).

Por otra parte están los teóricos que defienden la relación entre el tiempo, lo cognoscitivo o representacional donde se construyen las creencias y deseos (Perner, 1988). Otra posición es cuando los niños empiezan a seleccionar los estímulos sociales (es decir, caras humanas, voces, y movimiento). Por estas razón , una teoría de la mente tiene que ser construida a través de la experiencia.

Otra de las preguntas que ha generado discusión ha sido determinar cuando empieza el curso del desarrollo cognoscitivo. Se ha descubierto que los niños adquieren una concepción de creencia primero. Ha surgido una pregunta significativa que es ¿En qué momento los niños empiezan a apreciar el valor de vida mental? Es en este problema donde radica la aparición de las creencias, los deseos, e intenciones y al mismo tiempo su papel en el desarrollo de la Teoría de la Mente.

Algunos investigadores de la Teoría de la Mente en niños han tomado dos rutas muy distintas; una de ellas ha sido la de unificar los hechos empíricos aparentemente discordantes con respecto al deseo, intención y creencia.

[Faint handwritten signature or text]

Por otra parte Wimmer y Perner (1987) afirmaban que los niños menores de 4 años de edad tenían un déficit cognoscitivo, que les impedía tener una teoría legítima de la mente.

Por el contrario otros investigadores sugieren que alrededor de los 2 y los 3 años los niños ya son capaces de manejar sus mundos sociales inmediatos; por lo que se evidencia que mucho antes ya poseen estados cognitivos. (Fritz, 1991).

Otra de las preguntas claves ha sido la de investigar cual es la evidencia que supone si existe o no una teoría de la mente. Por una parte se encuentran aquellos teóricos cuyo trabajo solo es realizado en laboratorios y quienes confían en las contestaciones verbales de los niños. Al contrario están aquellos que toman como su objeto de estudios las interacciones cotidianas con los niños, el estudio con los padres, hermanos y pares en las circunstancias más naturales.

Una cuarta pregunta surge de la preocupación de los investigadores de la teoría de la mente donde tratan de explicar la clase de conocimiento que se asume en la vida mental.

Por otro lado autores como Harris (1989), Gordón (1986) y Jonson (1988) ponen especial énfasis en esta edad para la aparición una verdadera teoría de la mente.

Uno de los autores que más a realizado aportes al concepto de representación mental ha sido Josef Perner quien resalta la forma como los investigadores contemporáneos observan el desarrollo de la vida mental en los niños. El impacto puede verse más claramente en las recientes escrituras de Josef Perner (1988) quien ha atraído la atención y la relevancia de sus ideas para la

comprensión de la teoría de la mente en los niños. Entendiendo la Mente representacional, Perner refiere su teoría a que los niños están desarrollando conocimiento constante de la mente. Él explora este desarrollo representacional, y observa no sólo como influye la teoría de la mente a los niños sino también como afecta su comprensión de una variedad de medios de comunicación representacionales externos (por Ej. el idioma, los cuadros, los espejos).

Perner (1988) propone que los niños proceden a través de una serie de tres niveles metarepresentacionales. Pasando por cada uno de estos tres niveles, él sugiere, que esto hace posible el desarrollo de un conocimiento sofisticado de la mente. En el primer año de vida, los niños utilizan solo modelos de realidad actual al nivel de representaciones primarias. Un modelo que se basa en las experiencias percibidas. En este nivel, según Perner, no hay ninguna posibilidad de entender algo sobre los pensamientos internos y sentimientos. Desde su punto vista, aparecen habilidades que a veces se toman como la evidencia de por lo menos una teoría implícita de la mente temprana. Es probable que esto refleje una comprensión de las manifestaciones externas, y de los procesos internos (por ejemplo, expresión facial de emoción; las diferentes percepciones).

El desarrollo del sistema de representaciones secundarias dispone de medios conceptuales para entenderse, no sólo de los estados temporales alternativos del mundo.

Acerca de los orígenes de la mente representacional, Perner (1988) afirma que el origen contiene dos elementos: naturalista y constructivista. En la primera él defiende que aunque los niños son "naturalmente predispuestos" para

asistir a las expresiones de estados mentales, ellos no nacen con una concepción de estados mentales. En contraste con Leslie (1987), quién defendió que la habilidad de las representaciones de la realidad maduran a alrededor de 18 meses de edad, Perner propone que este sistema de representación secundaria puede estar presente desde el nacimiento, pero que no empieza a funcionar con éxito hasta después de que el sistema de representación primaria este consolidado en el segundo año de vida. Perner se acerca más a la posición constructivista. Él defiende que los niños adquieren las "visiones" pertinentes en este dominio a través de la exposición constante a la pretensión y otros casos de representación.

Lo más interesante, y ciertamente más polémico de la teoría de Perner es el aspecto en el que afirma que las habilidades metarepresentacionales no surgen relativamente tarde sino que surgen alrededor de los dos años. Podrían encontrarse tres posibles objeciones a esta tesis. Primero, defender que una comprensión de cambio temporal, y una habilidad de entender a los modelos múltiples, podría aparecer mucho antes de que los niños empiecen a tener éxito a las tareas de desplazamiento.

Una segunda posible objeción a la tesis de Perner podría centrarse en su conceptualización del "teórico de la situación". Perner defiende que los niños entre los 2 y 3 años de edad atribuyen las experiencias internas, mentales de hechos a otras personas, pero que estos estados internos no son los estados de representación.

El análisis de Perner es especialmente inverosímil a la reflexión de cómo los niños reflexionan sobre sus propias experiencias internas. Es decir, es difícil aceptar que cuando los niños no están pensando físicamente sobre

algo presente, ellos no comprenden que ellos están teniendo algo más que una indiferenciación, es decir están pensando sobre la experiencia.

Perner sigue siendo uno de los pensadores seminales en este campo ya que busca un análisis mas profundo de la teoria de la mente en los niños.

Wellman (1990) propone que los niños proceden cualitativamente a través de tres las fases diferentes en el proceso de adquirir una teoria de la de mente, él sugiere que los niños han adquirido lo que él llama una psicología de deseo, por una psicología de creencia deseo, y más tarde entre 3 y 6 años una interpretación de la teoría de la mente.

Wellman (1985) manifiestan que los niños de tres años se caracterizan por desarrollar una psicología de creencias y deseos Por ejemplo, Wellman presenta la evidencia que los niños de esta edad tienen una apreciación del principio de la percepción en la formación de la creencia, de cómo la creencia y deseo actúan recíprocamente en la acción productora, y de cómo los resultados de tal acción generan cualquier reacción emocional. (Por Ej., felicidad o tristeza) o las reacciones emocionales de creencia (por ejemplo, sorpresa). Wellman atribuye que a los 3 años de edad los niños tienen una concepción de la creencia como lo asegura Perner, sin embargo, él propone que los niños de 3 años de edad poseen una comprensión de la "verdadera creencia".

El punto de vista Wellman (1990), es que los niños de 3 años de edad poseen dificultades para distinguir una creencia falsa. Es decir, él cree que los niños de esta edad ven a la mente como un receptáculo pasivo en lugar de como un procesador activo, constructivo de información.

¿Qué sucede entonces con los niños más pequeños? Wellman afirma que los niños de dos años son psicólogos de deseo, y dice que los niños no poseen una total concepción de la verdadera creencia pero si piensa no obstante que tienen entendimiento considerable de los papeles causales de deseos en la acción humana . Él defiende que los niños de esta edad tienen un entendimiento más primitivo.

Wellman apunta a dos tipos importantes de cambios en la teoría de la mente en los niños En el primero se dicen que los niños adquirieren la capacidad de poseer las intenciones. Su razonamiento de creencia-deseo se pone más flexible, más exacto, y aplicable así en los casos más complejos. Sin embargo, Wellman cree que durante el periodo de 3 a 6 años de edad existe un cambio genuino de la teoría de la mente en el niño. En particular, él defiende que a esta edad hay una mejor comprensión de los procesos mentales interpretativos. En su punto de vista él afirma que en la edad Preescolar hay un mejor desarrollo de la teoría de la mente.

La posición de Wellman es fácil de localizar en cuatro dimensiones descriptivas. En primer lugar, lo suyo es un acercamiento al constructivismo. Él sostiene que la psicología de la creencia-deseo no está disponible en el nacimiento. Ni surge como el resultado de procesos de maduración endógenos. Una psicología de creencia-deseo no se da naturalmente porque la estructura de creencia debe construirse fuera de una noción de deseo. O bien, se construye fuera de fracasos teóricos de una psicología de deseo simple.

Lo más relevante de su teoría es la caracterización que les hace a los niños de dos años como psicólogos de

deseo, esta caracterización es muy similar a la Perner en los niños de dos y tres años.

El propio Wellman reconoce que las experiencias mentales cotidianas en los niños de 1 y 2 años de edad generan un cuerpo rico de información de las calidades subjetivas e hipotéticas de la mente. Él cree, sin embargo, que de algún modo los niños no manejan una verdadera teoría de la mente hasta la edad de 3 años.

Wellman considera la posibilidad que los niños de 3 años de edad podrían haber tenido una comprensión del aspecto hipotético, imaginario de la mente representacional mientras, al mismo tiempo, no poseen conocimiento alguno de las creencias. Finalmente, podría defenderse razonablemente que los niños de 2 años de edad poseen habilidades manifiestas, de los estados mentales como el representacional.

Como se ha podido observar diferentes teorías han abordado el estudio de la ToM en niños; entre ellas la Teoría Interaccionista propuesta por Alison Gopnik (1994) y Wellman (1992), donde se discute la aparición de una Teoría en niños de edad preescolar a través de la interacción del niño con sus diferentes entornos.

De esta manera se puede afirmar que existen evidencias que resumen la aparición de la comprensión psicológica alrededor de la niñez tardía es decir en la edad preescolar. Por otra parte se dan explicaciones donde se considera, la idea de la Teoría de la Mente en esta etapa.

Los investigadores están entendiendo que la mente es actualmente una área viva de investigación de desarrollo (por ejemplo Astington, Harris & Olson, 1988). Este tema fue investigado primero por Piaget (1973) hace más de 50 años y ha sido desde entonces de interés para psicólogos.

Sin embargo, en la última década se ha visto una gran expansión de investigación en el área conocida como las teorías de la mente en niños. Una pregunta mayor en el campo es cómo explicar el desarrollo notable y rápido que ocurre en los niños, como están entendiendo, sobre todo durante los primeros años de vida.

Mucho de este debate se ha dirigido dentro del campo de las teorías de la mente en niños. (Flavell 1978, Gopnik 1994, Olson 1989, Perner 1988).

Otras explicaciones de este desarrollo han sido propuestas por filósofos y psicólogos que trabajan fuera del área de la investigación inmediata. Este papel examina desde una perspectiva amplia las teorías explicativas que están surgiendo acerca de la comprensión de la mente en niños.

Se han planteado dos preguntas: 1. ¿Poseen los niños de edad preescolar ToM? 2. ¿Qué tipo de fundamentos de conocimiento posee esta comprensión?

Se ha intentado dar respuesta a estas preguntas a través de diversas teorías. Sin embargo, no se ha podido dar una explicación exacta y única a estas preguntas.

La primera pregunta: ¿Qué entienden los niños de edades diferentes sobre la mente? ¿Qué cuenta como evidencia?

Esto se observa en las interacciones cotidianas, por ejemplo, la manera como nosotros explicamos por qué hicimos algo y las maneras en que nosotros predecimos qué otras personas harán algo. En otros términos, es sentido común o Psicología natural. Algunos Filósofos han llamado a menudo esta psicología de creencia-deseo.

Esta Psicología proporciona explicaciones de comportamientos y hace predicciones sobre las acciones de las personas atrayendo sus creencias y deseos.

¿Qué evidencia existe de que los niños poseen ToM?

Es importante observar que esta teoría no se investigo primero para los niños sino para los chimpancés. Premack (1978) explico que el chimpancé posee la habilidad de predecir lo que una persona hará para lograr ciertas metas esto implica que el animal tiene una teoría de la mente; es decir, el animal imputa los estados mentales a la persona y predice su comportamiento basado en estos estados inadvertidos.

Cabe destacar que los niños antes de los cuatro años poseen habilidades que han adquirido individual y colectivamente.

En la edad preescolar, entre 2 y 5, aparece la interacción social en la cual los niños se relacionan con su entorno a través de diferentes maneras; ellos sonríen, mantienen contacto visual, dialogan, pregunta (con los gestos), comparten las cosas, reconocen los deseos de los demás, distinguen entre las personas y objetos (Bruner, 1990; Trevarthen, 1981). Sin embargo, en esta etapa es difícil saber decir cuántos de ellos comprenden las mentes de otras personas, sobre las creencias de estas personas, sus deseos e intenciones. Obviamente los niños tienen creencias, deseos, e intenciones, desde que ellos manifiesten emociones como sorpresa, vergüenza, asco, amor y así sucesivamente.

Hace más de 10 años Bretherton (1991) manifestó que la habilidad de los niños para comunicarse con otros da muestra de que ellos poseen una teoría de la mente.

Los niños poseen una teoría implícita de la mente, del mismo modo manifiesta que a los 2 años de edad tiene una teoría implícita de gramática.

Entre los dieciocho meses y los tres años podemos observar un cambio grande que se presenta al final de la infancia, aproximadamente a los 18 meses de edad, con el desarrollo de habilidades simbólicas.

La percepción y la emoción están unidas íntimamente con la mente, por ejemplo, vean, saboreen, se sientan feliz, amen, sientan asco, vergüenza y se sorprendan. Éstas son todas las condiciones que los niños adquieren alrededor de 2 años de edad. Las condiciones cognitivas generalmente vienen después, pero antes de que ellos cumplan los 3 años; los niños usan las palabras como sepa, piense, recuerde.

A los dos años, los niños también entiende algo sobre cómo los deseos pueden determinar las acciones (Wellman & Woolley, 1990).

De la misma manera a los dos años también puede hacer apropiado juicios de la emoción de una persona si ellos saben la meta de la persona y el resultado (Wellman & Woolley, 1990).

Los Tres y cuatro años han sido las edades más investigadas en esta área. Los niños de esta edad poseen un mayor entendimiento acerca de la Teoría de la Mente.

A los tres años también puede distinguir entre las entidades reales y mentales (Wellman & Gelman, 1992).

De la misma manera a los tres-años los niños también entienden algo sobre las intenciones, ellos pueden distinguir entre la acción intencional e imprevista (Shultz, 1980). Y también reconocen que las personas están contentas cuando sus intenciones se cumplen y tristes

Uta, 1980, p. 116

cuando no se cumplen. (Yuill, 1984). Ellos también pueden recordar los cambios en sus propias intenciones y deseos.

A pesar de todos estos logros, hay muchas cosas que sin embargo, a los 3-años no puede hacer, y que a los 4 - y 5-años ya puede hacer.

A los tres años ya poseen habilidad para comprender la representación mental que se ve con la representación fotográfica.

Hay un desarrollo considerable en la comprensión de la mente durante los años escolares. El desarrollo se presenta en muchas áreas: en la meta cognición, en los rasgos de personalidad comprensivos, en el conocimiento sobre la mente, en las creencias y los conceptos sociales que dependen de esto, como la responsabilidad, el compromiso y la confianza. Se presenta también un desarrollo en los niños de la expresión de sus emociones. No obstante, en la edad escolar los niños han adquirido una comprensión notable de la mente.

Casi todos los autores están de acuerdo que, en la infancia, los niños tienen representaciones del mundo real, pero que ellos no representan esas representaciones. A las 18 meses los niños empiezan a tener y hablar sobre representaciones que no se refieren al mundo real. Ellos empiezan a formular, pretender, hipótesis, e imágenes y diferenciar estas entidades mentales de las cosas reales. ¿Estas habilidades requieren la interpretación?

Perner (1988) sugiere que ellos no hacen la interpretación. Más bien, él sugiere que los niños piensan en posibilidades de representaciones de la realidad, pero haciendo referencia a los posibles o hipotéticos mundos, en lugar del mundo real.

Leslie, (1987) defiende que una comprensión de pretensión o imaginación necesariamente involucra una habilidad de entender las representaciones en algún sentido. Desde este punto de vista, mientras los niños pueden interpretar las representaciones del mundo irreal como simplemente referirse a las cosas reales, ellos deben reconocer esas representaciones no reales como meramente psicológicas; ellos no tienen ninguna vida fuera de la propia mente. Algunos autores sugieren, argumentos sobre los cambios que suceden de 3 a 4 años. Por ejemplo, Wellman (1985) sugiere que a los 3 años de edad ya tiene un representación que entienden por creencia y el cambio de 3 a 4 involucra una nueva concepción de la mente como un procesador de información complejo que le permite a los niños entender un tipo particular de representación. (Wellman, 1985).

Otros autores han sugerido que el cambio pueda involucrar una nueva comprensión de las relaciones causales entre la mente y el mundo (Leslie, 1989) , o una nueva apreciación de las fuentes de creencias. Los niños más pequeños pueden pensar en una representación más directa, entre los eventos y conocimiento.

En la propia cultura se sabe poco sobre cómo la interacción social y la estratificación influyen en el desarrollo de la Teoría de la Mente. En la cultura hay una cantidad de estudios sobre la relación entre los padres y sus hijos (Bretherton, 1991) donde se les inculca a los niños culturalmente cómo ellos deben sentirse y deben pensar, también como ellos deben comportarse. El resultado de Cómo esta clase de influencias repercute en el desarrollo de la Teoría de la Mente todavía es desconocido.

Un aspecto a considerar es: el alcance de la diversidad cultural en la comprensión de la vida mental, en la Teoría de la Mente. Quizás por esta razón la investigación de la teoría transcultural se ha centrado en el papel de la emoción en las teorías psicológicas populares. Las emociones están unidas a las creencias y deseos, pero no están ocultas de la misma manera. (Harris, 1992).

Emoción

Uno de los aspectos dentro de la vida del hombre más difícil de precisar son las emociones, es por este motivo que desde hace muchos años diferentes autores han querido dar explicaciones a las mismas. Su estudio no se remonta solo a este siglo, sino por el contrario viene siendo objeto importante de controversia desde siglos pasados en donde autores como Aristóteles, Platón, Hume, Descartes, James, entre otros, plantean teorías que tienen en cuenta su componente subjetivo y la influencia que estas tienen dentro de la existencia humana.

Uno de los pioneros en el estudio de las Emociones fue Darwin, y es precisamente él quién durante el siglo pasado comienza a estudiar el comportamiento expresivo de las niñas y junto a esto reflexiona sobre su origen y utilidad, conceptualizándolas como: "Expresiones faciales producto de la evolución filogenética y ontogénica, cuya función principal es la supervivencia de la especie y su adaptación a las demandas ambientales". (Citado por Sanz, 1997) .

El estudio de la funcionalidad de las Emociones se parte de Charles Darwin con el trabajo titulado "La expresión de las Emociones en el hombre y los animales" (1872). En este trabajo Darwin desarrolló la idea de que la evolución incidía tanto en las características expresivas

como en las características físicas (altura y posición de los ojos). Según él, las características expresivas al igual que las características físicas tenían un significado funcional para el mecanismo que se estaba adaptando.

Posteriormente Wundt (1.904) citado por Sanz (1997) hace referencia a uno de los componentes de la Emoción, el afecto, el cual constituye uno de los tres temas centrales de la teoría Psicológica, junto con la sensación y la asociación. En los trabajos de Wundt acerca de los sentimientos se hayan numerosas referencias a Aristóteles, Kant, Hegel y otros filósofos. Su trabajo consistió en diferenciar entre un "Método basado en la impresión" (Equivalente a la introspección) y un "Método basado en la expresión" (Registro de modificaciones objetivas). Wundt consideraba, sin embargo, que la auto observación, era el método más adecuado para resolver el problema. Contra la objeción de que no se podía sentir una Emoción y observarla al mismo tiempo científicamente, se aducía que el análisis científico se podía posponer, confiando luego en la memoria. La Auto observación puede dar lugar por tanto fácilmente a afirmaciones contradictorias, cuyo contenido de verdad apenas resultaba posible de comprobar. De todo esto, Wundt concibió un sistema tridimensional de los sentimientos y categorizó las Emociones Básicas así: Emociones Agradables VS Emociones Desagradables; Emociones que producen tensión VS Emociones que producen liberación; Emociones que Excitan VS Emociones de Relajación.

A finales de 1.920, la importancia teórica tanto del afecto como de las expresiones empezaron a cuestionarse. Por este tiempo, el método de la introspección había sido desacreditado y el afecto había perdido el interés teórico y su método de verificación.

Otro de los teóricos fue Freud quién abandono sus nociones de que el afecto reprimido contribuía a la formación del síntoma y proponía su conocida teoría de las pulsiones, en la cual cada experiencia de afecto era el resultado del incremento o decremento (relacionado con el manejo del síntoma), y no la causa de la formación del síntoma. De acuerdo con Freud (1.903), el primer lazo emocional surge de la dependencia que tiene el Bebé de la madre con respecto a la comida y la sensación de bienestar. El primer amor es un "Amor interesado", pero, como es sabido, los intereses de los Psicoanalistas son más terapéuticos que observacionales.

En 1922 James y Lange (citado por Reeve, J. 1999, pp. 343) coincidieron en que las Emociones son una consecuencia de las modificaciones corporales, idea ilustrada a través de la siguiente frase: "No lloramos porque estamos tristes, sino que estamos tristes porque lloramos".

Sherman (1.927) citado por Sanz (1997), argumentaba que las Emociones eran identificadas por los observadores solamente si ya eran conocidas las circunstancias que la estimulaban. Los datos que apporto Sherman implican que las Emociones están categorizadas según los estímulos.

Al igual que Darwin, Watson (Citado por Sanz, 1997) se interesa también por las reacciones corporales, realizando de esta manera una contribución a la psicología de las emociones respecto a la investigación del aprendizaje de reacciones emocionales, explicando la emoción como una conducta observable y medible, y postulando tres emociones básicas en niños de corta edad: miedo, rabia y amor; entrando así al presente siglo con una nueva definición de las mismas, que dice: " La emoción es un patrón de reacción

hereditaria que implica cambios en los mecanismos corporales"

Igualmente, Watson (1.930) sintió la necesidad de explicar la Emoción, no como un sentimiento inconsciente, sino como una conducta observable y medible, sostenía que una tendencia heredada a buscar el placer y evitar el dolor era la que organizaba la vida emocional del niño pequeño. Watson comparte la idea de Freud llegando a la conclusión de que el primer apego del niño a otras personas y, en concreto, a la madre, era el producto de la asociación repetida entre la presencia de esta última y el suministro del alimento, cuantificándolo por medio de respuestas faciales y expresiones verbales.

Con el paso del tiempo la teoría del aprendizaje se hizo más sofisticada, la vida emocional del bebé pasó a considerarse en producto de otros procesos además del Condicionamiento clásico. Mediante la generalización de asociaciones y el aprendizaje por observación e imitación, los bebés pasarían de experimentar placer al comer a experimentarlo al ver a la persona que los alimenta y al hacer lo que hace la persona que los alimenta

De la misma manera Watson postuló la existencia de tres Emociones básicas en Neonatos y las describió a lo largo de toda su adaptación biológica; estas son: Miedo, Rabia y Amor. A partir de estas, surgen todas las demás Emociones.

Más tarde Dennis (1.940) citado por Revé (1999) investiga la teoría de Watson y juntos aunque en diferentes épocas planteaban que las Emociones eran identificadas por los observadores si se conocían las circunstancias que las provocaban y encuentra

insatisfacciones en la conducta y en los criterios utilizados para cimentar la concepción de la Emoción.

John Bowlby (1.969, p.353) después de reunir datos procedentes de estudios realizados anteriormente con animales y con niños que eran separados a muy temprana edad de sus padres planteo que: "Los seres humanos son más felices y capaces de desplegar sus talentos, cuando están seguros de que cuentan con alguien detrás de Ellos digno de la confianza que les ayuda cuando tengan dificultades". Esto dio surgimiento a la Teoría del Apego. Bowlby propuso que esta forma de dependencia tenia orígenes evolutivos que habían dejado su huellas en las conductas y necesidades de todos los bebes humanos.

Es un hecho comúnmente aceptado que las crías humanas está más indefensas, y por mucho más tiempo, que otras crías de mamíferos. Bowlby afirmaba que han debido darse, por tanto, fuertes presiones a lo largo de la evolución para la selección de las conductas de los niños que fomentan la protección parental durante este periodo.

Más tarde sostuvo que hay una selección de conductas de los niños que fomentan la protección parental, que va a tener importantes consecuencias psicológicas, entre las cuales estaría la dependencia universal de personas de confianza en momentos de dificultad, estas conductas de apego son, llorar, succionar, aferrarse a la madre, sonreír, agarrar, el contacto visual, la llamada, el seguimiento.

Muchas de estas conductas están presentes en el nacimiento. Bowlby proponía que durante el primer año de vida, estas conductas entraban a formar parte poco a poco de un sofisticado "Sistema" conductual que tenia como meta el mantenimiento de la proximidad entre la madre y el niño.

Distinguió diversas fases evolutivas durante el primer año: familiarización con los principales cuidadores (0-4) meses, discriminación de la madre con respecto a los demás (alrededor de los 7 meses) y, siguiendo a Piaget reconocimiento de la existencia permanente de la madre (o el sustituto de la madre) incluso cuando no está al alcance de los sentidos (9 meses).

Encontró uno de los hallazgos más sorprendentes sobre el desarrollo emocional: la aparición de la "Ansiedad ante el extraño". Hasta los 7 u 8 meses, los bebés sonreirán e interactuarán con cualquier persona con la que se encuentren; pero, aproximadamente a los 9 meses, comenzarán a mostrar un miedo y recelo inesperados ante personas que no les resulten familiares. En condiciones experimentales a menudo lloran o se apartan del extraño para ocultar su cara en el cuerpo de sus padres, y solo después miran de reojo, tanteando y comienzan tímidamente a dar o aceptar muestras de amistad. Bowlby considera el miedo a los extraños como una prueba concreta de que se ha formado con éxito un lazo o "Apego" entre la madre y el niño. Este vínculo se rompe cuando los niños pequeños se ven separados de sus madres.

Bowlby oponía este enfoque a las teorías del desarrollo del aprendizaje social que no asumían que los bebés fueran, o llegaran naturalmente a ser, sociales, como él sugería.

Más bien afirmaban que eran las personas que educaban a los niños quienes los convertían en seres sociables: los niños eran "Socializados".

La Teoría del Apego cobró atractivo gracias a la explicación que proporcionaba a las 50 diversas conclusiones de gran alcance publicadas por Bowlby en los años 40 y principios de sobre el desarrollo social. La

fuerza principal de estas conclusiones residía en la importancia crucial concedida al hecho de experimentar durante la niñez temprana una relación continua y cálida con otra persona, como base para madurar como adulto sensato y saludable.

De otra manera Eysenck (1.986) propone la "Triada Reactiva" la cual planteaba que las Emociones se podían concebir como una acción conjunta que se daba entre múltiples y variados factores, como eran; la vivencia de las personas, el comportamiento y la reacción fisiológica.

Igualmente Lazarus (1.975) relaciono el componente fisiológico, el comportamiento y el informe verbal concluyendo que: "Cada uno cumple funciones adaptativas específicas, es decir que los factores biológicos, culturales y psicodináricos son los responsables de que las reacciones no cursen sincrónicamente".

Aproximadamente en 1.974 las Emociones sufrieron un descuido por parte de los Psicólogos del desarrollo, este olvido parecía justificado: las Emociones parecían ser imposibles de medir con algún grado de especificidad; parecían no encontrar el papel que desempeñaban en el comportamiento humano pues eran irrelevantes frente a otras conductas con una causalidad preestablecida, especialmente en aquellas que ya eran determinadas por la Psicología experimental; y eran objeto de expresión en el ingenuo, romántico y totalmente acientífico lenguaje de la época; además se encontraron otras dos razones para este abandono (Campos, Barret, Lamb, Goldsmith & Stenberg) citado por Lazarus (1975), una fue la convicción esparcida de que las emociones eran epifenomenales y la segunda que las emociones no podían ser medidas específicamente.

En los años 80' Carroll Izard (1.983) ya comienza a identificar las expresiones faciales de las Emociones, por medio del estudio con niños, viendo que estos son capaces de producir expresiones discretas e identificables.

Así mismo Bower (1.982) manifiesta que las Emociones y los estados de ánimo participan activamente en los diferentes niveles del pensamiento. Como primera medida las emociones actúan como un filtro de la información seleccionando y dirigiendo la atención hacia la información que este más de acuerdo con el tono emocional del momento.

Por otro lado Panksepp (1.982) citado por Eysenck (1986), propone la existencia de cuatro emociones básicas: miedo, furia, pánico y expectativa, él opina que hay solo estas cuatro porque dentro del sistema límbico hay cuatro vías neurotransmisoras distintas que permiten la respuesta emocional dependiendo del estímulo.

Heinz Dirks (1.992) define las Emociones como acompañantes que forman nuestra vida psíquica. Estas Emociones actúan al experimentar y captar el mundo exterior e incluso se manifiesta antes de la misma elaboración intelectual. Por otra parte las Emociones pueden ser también el motivo y la causa de nuestro obrar.

Ganchrow (1.983) citado por Dirks (1992), se une a ella diciendo que los niños producen una expresión facial después de recibir un estímulo.

En este mismo año se describe la emergencia de un acercamiento funcionalista a las emociones, y se demuestra como, contrario a los primeros pensamientos, que las emociones afectan profundamente procesos cognitivos, perceptuales, sociales y autorregulatorios. Además se describió el lazo cercano entre la Emoción y las disposiciones temperamentales, el apego y las interacciones

padre- hijo y se documentaron avances mayores en las expresiones de las emociones de la cara, voz y acción.

Es así como los autores que se encaminan dentro de la importancia de la historia del desarrollo. Autores como Trevarthen (1.981) propone también cuatro emociones fundamentales: alegría, miedo, angustias y rabia, la cuales se desarrollan durante las primeras etapas de la vida del niño y a medida que se va dando el crecimiento se van convirtiendo en procesos más especializados.

Por el contrario Ekman citado por Trevarthen (1981) en ese mismo año guía su línea de investigación en las expresiones faciales transculturales, encontrando al miedo, la rabia, la alegría, la sorpresa, el asco y el desprecio, como las emociones básicas dentro de los estudios que realizó en diversas culturas.

Finalmente Izard (1983) entra a estudiar los patrones discretos de Feedback facial y presenta una lista de diez emociones básicas dentro de la orientación biologicista, así: rabia, miedo, angustia, sorpresa, vergüenza, interés y desprecio; y la perspectiva cognitiva propone que las personas tienen muchas más emociones que las que plantea la biologicista, pero defiende que de la misma reacción biológica pueden surgir distintas emociones.

Otro autor que realizó clasificación de las emociones fue Plutchick (1.985) quién catalogo ocho Emociones, ubicadas en cuatro pares opuestos, por lo cual, las demás se derivan de combinaciones de las principales que son: Alegría VS Tristeza, Aprobación VS Desaprobación, Cólera VS Miedo, Sorpresa VS Anticipación.

Por otra parte Weiner (1.986) estudia las atribuciones de resultados; y hace referencia que es por tal motivo que un número casi incalculable de emociones dependen del

significado de la situación, la relevancia del acontecimiento, el historial de socialización, el conocimiento de la emoción y otras influencias cognitivas, sociales y culturales.

Fridja al igual que Weiner (1.982) resume la esencia de la perspectiva cognitiva de la siguiente forma: las emociones surgen como respuesta a las estructuras del significado de determinadas situaciones. Los procesos cognitivos moldean, modelan y constituyen tantas emociones distintas como resulta funcional dentro del sistema social del individuo.

En 1.988 Trespalacios citado por Astington (1991), considera a la Emoción como una función conductual que cambia en rango e intensidad de sus respuestas, que tiene un componente conductual en sus expresiones faciales, motoras y posturales y también un componente cognitivo como una experiencia subjetiva de las Emociones.

Paúl Harris en (1992) es uno de los exponentes más significativos que se ha preguntado por el origen y evolución de las emociones. Señala que los niños al finalizar el primer año de vida son capaces de responder de forma selectiva y adecuada a las expresiones faciales de la madre. Esto implica que el niño es capaz de comprender en cierta medida si la postura emocional de la otra persona es positiva o negativa, si indica estímulo la desaprobación, implica también que el niño comprende el carácter intencional de la emoción, sin embargo a esta edad no existe esfuerzo alguno por modificar las emociones ajenas; reacciona ante la emoción pero no trata de provocarla.

Durante el segundo año se presenta un cambio importante, que indica que los niños pequeños empiezan a identificar las condiciones o acciones que desencadenan o

hacen cesar un estado emocional en otra persona. Harris afirma que los niños intentan comenzar a aliviar la pena de otra persona; consuelan a sus padres y hermanos en casa y más tarde, a otros niños en la guardería o jardín sobre todo si se han hecho daño, se vuelven expertos en consolar y aliviar la pena también lo hacen en causarla, importunando, haciendo daño o molestando a otros niños y a los adultos.

En el segundo y tercer año de vida, el niño consuela de modo más activo y hace daño a otros. Ya no se limita a reaccionar ante la emoción de otra persona; si no que prevé la posibilidad de producir una emoción diferente.

Además sostiene que los niños comprenden los estados mentales y psicológicos de los demás basándose en un tipo característico de comprensión imaginativa. Harris a diferencia de otros psicólogos de la niñez que consideran la imaginación; como un medio de satisfacer deseos e impulsos o como un mecanismo para escapar de la realidad o distorsionarla; señala que: "la imaginación y más concretamente la capacidad de simular permite al niño escapar de su realidad, pero esta huida es funcional y hace que el niño pueda conseguir realidades posibles y lo que es más importante, concebir las posibles realidades que otras personas conciben. Es la llave que abre la mente de los demás y permite al niño introducirse de forma temporal en sus planes, miedos y esperanzas" (Harris, 1992, p.156).

De otra parte Joseph Perner (1988), argumenta que "los niños poco a poco adquieren procesos mentales que les ayuda a distinguir entre lo que es real y lo que es fantasía, y solo en la medida en que cumplen las diferentes etapas de su desarrollo, adquieren una teoría de modelos que va: desde la concepción de un único modelo del

mundo, hasta la construcción de modelos múltiples que les permite trascender de la realidad presente a acontecimientos que le sucedieron en el pasado, siendo capaces muchas veces de evadir dicha realidad mediante la representación que ellos pueden hacer mentalmente de acontecimientos irreales, como lo hacen en el juego de simulación, en donde se actúa a sabiendas de que el mundo real es distinto" (p.225).

La comprensión imaginativa es importante porque permite comprender la emoción ajena sin sentirla; cuando el otro se siente violento u orgulloso, lo observamos e imaginamos la emoción que sentiríamos si estuviéramos en su lugar. Por tanto, generamos una emoción "Como si" o simulada. Además nuestra comprensión del estado emocional del otro requiere que imaginemos no solo lo que el otro siente, si no lo que quiere y desea.

Reevé (1999) determina que el término "Emoción" es un constructo psicológico que une los cuatro aspectos de la experiencia (fenómenos subjetivos, fisiológicos, funcionales y sociales.) Sirviendo a un mismo propósito: "la actividad fisiológica está tan unida a la emoción que es casi imposible imaginarse una persona enfadada que no este activada fisiológicamente. El componente funcional plantea la cuestión de cómo se beneficia la persona de la emoción porque es a través de estas que se hacen más afectivas las relaciones con el entorno. El elemento expresivo de la emoción es el componente conductual y social" (p.336).

Por medio de los gestos, las posturas y las vocalizaciones, las emociones son comunicadas en los demás. Se transmite e interfiere sobre los sentimientos propios y de otros a través de las expresiones públicas. En general,

afirma Reevé, las emociones implican a la persona total; sus sentimientos, pensamientos, su fisiología, sus intenciones, propósitos y su conducta".

William James (citado por Reevé 1999, pp. 343) fue el primero en desafiar este punto de vista racional, sugiriendo que son los cambios corporales los que preceden a las experiencias emocionales, y no la inversa. Para James, la vivencia de la Emoción es la percepción de un patrón de activación corporal por lo que la secuencia de acontecimientos sería:

ESTIMULO - REACCION FISIOLOGICA - EMOCION.

Fundamentando su teoría en dos postulados básicos: 1) el cuerpo reacciona de forma diferente a los distintos estímulos propiciadores de emoción, 2) los estímulos no emocionales no propician cambios corporales.

Según Magda Arnold (citada por Reevé 1999, pp. 370) se daba demasiada atención a la cognición como un aspecto secundario después de lo fisiológico y se hacía poco énfasis en la evaluación cognitiva iniciando la situación - estímulo. Para ella después del encuentro con un objeto ambiental del que se sospechaba, se producían una serie de importantes percepciones y evaluaciones cognitivas que eran factores determinantes de la experiencia emocional y la emoción no se daba sin haberse producido antes una evaluación del acontecimiento. La evaluación inicial del estímulo como bueno o malo era el mecanismo cognitivo clave que conducía tanto el arousal fisiológico como la experiencia emocional subsiguiente. Señala también que la emoción se da solo después de que un estímulo - acontecimiento haya sido percibido y evaluado. La evaluación informa del efecto que probablemente tendrá el acontecimiento con relación al bienestar de la persona. La

evaluación del estímulo como bueno o como malo produce una "tendencia sentida" (o actividad fisiológica) que hace que la persona o se aproxime o evite el acontecimiento - estímulo.

Los investigadores de orientación cognitiva emotiva como Richard Lazarus (citado por Reevé 1999, pp. 37 6) que siguieron los pasos de Arnold señalan que las personas además evalúan las situaciones en las que se encuentran como amenazantes, divertidas, repulsivas, interesantes, etc. Cada evaluación de las distintas situaciones provoca una reacción emocional distinta. Con mayor "conocimiento emocional" las personas aprenden a evaluar mejor cada una de las diferentes situaciones de la vida.

El surgimiento remarcable de la investigación de la emoción ha continuado sin parar en los últimos 15 años, y los resultados de tales investigaciones están cambiando dramáticamente nuestro concepto de la naturaleza de las emociones y su función en el desarrollo.

Tres temas mayores en investigaciones recientes se resaltan: El lazo cercano entre la emoción y la acción, las funciones sociales de la emoción, y el estrechamiento del hueco en conocimiento acerca del desarrollo entre la niñez y la juventud.

Se describen formas recientemente revividas de conceptualizar la emoción, una que traza sus raíces en el trabajo largamente ignorado de John Dewey (1894-1895) citado por Reevé (1999, pp.403), donde se refuerza el entendimiento de las emociones de los niños y como ellos lidian con sus emociones y las transacciones ambientales que las evocaron. Se estudia el desarrollo emocional en preescolar y en la mediana niñez, cuando el significado de la emoción es especialmente amplio.

Es por esto que las emociones parecen estar más ligadas a lo que la persona está tratando de hacer. La percepción y la interpretación de los eventos no es independiente de la acción que una persona puede desempeñar. Sin embargo, no todos los eventos generan emoción, solo los que tienen riesgo en el resultado. Por esto se han planteado una definición de emoción desde el punto de vista funcionalista, donde la emoción enfatiza la acción, la preparación para la acción y la significancia o relevancia de transacciones persona-ambiente. La emoción es el intento de la persona o disponibilidad de establecer, mantener, o cambiar la relación entre persona y el ambiente en términos de significancia a esa persona.

La definición puede parecer rara por la ausencia de alguna referencia a los elementos tradicionales encontrados en las definiciones más prevalentes de emoción. No hay alusión al sentimiento, estados vegetativos, índices faciales o estados internos u otros criterios intrapersonales. Al contrario, emoción es sinónimo con la significancia de una transacción persona-evento. Porque la definición enfatiza lo que la persona trata de hacer, y porque viene de una concepción de emoción que enfatiza las consecuencias de estados emocionales.

Lazarus (1980) liga especialmente, la relevancia de las metas "per se" asegura la generación de solo algún tipo de afecto. Para saber si el afecto tiene un tono hedónico negativo o positivo y una valencia de comportamiento de acercamiento o rechazo, Lazarus señala la congruencia o incongruencia de un evento hacia las metas de una persona: Las transacciones congruentes con las metas producen un tono hedónico positivo y las incongruencias traen un tono negativo. Para explicar cómo una emoción específica como

el miedo, rabia, o vergüenza tiene que ver con esto, él propone el factor de involucrar el ego así, sin importar la meta específica de la persona, cuando esta se sobrepone a los obstáculos para alcanzarla es posible que experimente felicidad o descanso. Una persona que abandona una meta experimenta tristeza, sin importar que la meta involucre pérdida física, social o psicológica.

Una persona que encuentra obstáculos en sus metas mostrará frustración o rabia. La naturaleza específica de la meta puede afectar la experiencia de una emoción dada. Así, evitar la amenaza se asocia con el miedo, el deseo de expiar se relaciona con la culpabilidad, y el deseo de escapar el escrutinio de otros después de una trasgresión se liga a la vergüenza. (Lazarus, 1980).

Algunas de estas emociones se llaman primordiales, para denotar su probable presencia en el neonato y sus rudimentarias tazas de demandas; otros son llamadas emociones de metas concurrentes, para especificar su unión cercana a metas flexibles y esfuerzos; otras se llaman emociones sociales, para indicar su origen en reglas sociales respaldados por la comunicación de la emoción a los otros significantes. Para todas estas emociones, la relevancia de la meta es típicamente el principio fundamental de la generación de emoción.

Una segunda forma de emociones se genera a través de las señales sociales de otros, las cuales tiene capacidades poderosas de ejecutar una significativa transacción persona-ambiente. Las señales sociales pueden generar una respuesta emocional contagiosa que tiende a la acción del que percibe. Las señales sociales además dan significado a una transacción asociada con señal (cuando un niño capta el miedo de la madre hacia los perros y empieza a evitarlos)

finalmente, las señales sociales juegan un rol central, aunque no tan investigado, en la generación de emociones como orgullo, vergüenza y culpa a través de los efectos que pueden tener como acompañamiento a la aprobación o desaprobación de otros. Lazarus (1980).

Una tercera fuente de significancia viene a través de procesos hedónicos específicamente, cuando la estimulación hedónica es experimentada y se vuelve el objeto de los esfuerzos de una persona. Estimulación hedónica se refiere a la vista, sonidos, gustos, olores y estimulación táctil que intrínsecamente produce sensaciones de placer o dolor.

Con experiencias hedónicas de placer, somos más probables a querer repetir tales experiencias, y así el comportamiento de acercamiento se establece; experiencias dolorosas trae lo opuesto. Placer y dolor son así afectos génicos en la siguiente forma. Si se experimenta estimulación placentera y se quiere repetir la experiencia, una emoción de deseo se genera; similarmente, si se experimenta dolor y no se quiere repetir, se crea una emoción de aversión. Deseo y aversión, con posterior desarrollo, puede volverse el centro de transacciones emocionales mucho más complejas: envidia, celos, y rabia.

La cuarta forma en que eventos se vuelven significantes viene de la memoria de sucesos del pasado. Aunque todas las teorías de emociones enfatizan el rol de la memoria en generar afecto, es importante mirar las experiencias pasadas para la selección de estrategias para responder emocionalmente. Tal conexión es mejor representada en la investigación en modelos de apego. Por ejemplo Cassidy (1994) citado por Martí (1997, pp.325) ha señalado, que los niños no tan apegados típicamente tienen una historia de interacción en donde su figura de apego ha

ignorado las señales sociales del niño, como la búsqueda de confort. Cuando estas posturas son consistentemente rechazadas por el cuidador, el niño es predispuesto hacia un afecto mudo en las reuniones con el cuidador: esta historia de ignorar posturas sociales hace del riesgo de rechazo muy grande. En contraste, los niños clasificados como ambivalentemente apegados tiene una historia de interacción con figura que ha respondido inconsistentemente a sus señales sociales. Cuando esos niños se reúnen con la figura de apego después de separarse, muestran reacciones exageradas en vez de mudas. Tal exageración sirve a la función, en parte, de asegurar la respuesta del padre y evitar su insensibilidad. Así experiencias pasadas determinan no solo la naturaleza precisa de la emoción de un niño, pero además la manera en que el niño responde y lidia con las interacciones contemporáneas con sus otros significantes.

¿Pero, cuál es el rol de los sentimientos en la Emoción?

La concepción de Layperson citado por Marti (1997, pp.402), pone el sentimiento en el centro de la emoción: los eventos extraen sentimientos, y los sentimientos organizan las expresiones del sentimiento y la autonomía y las reacciones del comportamiento instrumental diseñado para manifestarse y para lidiar con el sentimiento. Sin embargo muchos teóricos han propuesto que el sentimiento no existe en el niño joven y aparece solo después que el niño ha adquirido la capacidad de distinguirse de otros, un logro que se muestra a los 9 meses.

El acercamiento funcionalista a la emoción da al sentimiento un rol mayor en la faceta de la emoción, pero no como su centro. Los sentimientos no son primeros a

otros procesos en la generación de emoción, como las conceptualizaciones ortodoxas manifiestas. El sentimiento viene de 4 fuentes. Una es el acompañamiento consciente en el proceso de evaluación, esto es, la determinación de cómo un evento influye en las metas de una persona.

La apreciación del significado de un evento muestra que este importa al individuo, y el sentimiento es el riesgo de esta significancia. El sentimiento acompaña el registro de los eventos, no los precede.

La segunda fuente de sentimiento es la conciencia.

La tercera forma, el sentimiento puede ser generado a través de la percepción de sensaciones. Nuestro lenguaje está lleno de referencias para tales estados internos, cuando hablamos de sentir un miedo "frió", ser "vaciado" en rabia, tener "mariposas en el estómago", etc.

La cuarta forma de sentimiento puede ser generada a través de la percepción directa de expresiones emocionales en la cara, voz y un gesto de otra persona. Este es el fenómeno conocido como afecto socialmente inducido, que se define como la generación de un gusto o un sentimiento complementario como resultado de la percepción de muestras sociales en otro. Este fenómeno es específico en el contexto. No entendemos las circunstancias en que las expresiones por otros generan directamente un sentimiento similar al que percibe, esos que genera un estado emocional que es similar en valencia pero diferente en cualidad, esos en que un estado emocional opuesto es extraído, y esos en que no se genera sentimientos en lo absoluto. Layperson citado por Marti (1997, pp.425).

Es claro que las emociones son mejor consideradas como síndromes, o sea patrones alternativos de comportamiento, no es posible identificar a priori una definición

operacional de una emoción dada que puede ser aplicada en todas las circunstancias: una emoción discreta carece así de un estándar de oro. Ni la cara, voz, gesto, comportamiento instrumental específico o firmas autónomas son probables de tener más de una relación probabilística a un estado emocional; inclusive entonces, el contexto debe tenerse en cuenta para interpretar el significado de la respuesta.

Un intento de resolver este dilema lo propuso Frijda (1986) en su concepto de tendencias de acción. Evitar la amenaza, por ejemplo, es la tendencia de acción para el miedo; evitar el contacto social del escrutinio es para la vergüenza; devoción o esfuerzo para remover un obstáculo es la tendencia de acción para la rabia, etc.

Para Frijda (1986), el concepto de tendencia se refiere a cualquier número de fenómenos flexiblemente organizados que "sirve la función de". En este sentido, la tendencia de acción es similar a la concepción etologista de un sistema de comportamiento. El sistema de comportamiento para el etologista, como el concepto de una emoción específica, se define en términos de la función que sirven esos comportamientos.

Una de las teorías que estudio la función de los comportamientos fue la teoría de los sistemas dinámicos que hace un intento por describir la organización del comportamiento sin postular un organizador central (la maduración, un programa de acción facial, centros localizados en el cerebro). El ímpetu por esta teoría es tratar los patrones unitarios, funcionales, interdependientes del comportamiento en una forma comparable a los fenómenos en el mundo físico. La teoría de los sistemas dinámicos genera interés en un número de

aspectos de comportamiento, de los cuales son estabilidad y nuevos niveles de organización.

Así mismo Fogel citado por Frijda (1986, p.325) ha propuesto tres principios derivados de la teoría de los sistemas dinámicos pero más eficientemente relacionados a la emoción. La primera proposición es que la emoción es un sistema autoorganizado constituido por la interacción de muchos componentes relacionados a los individuos en su contexto físico y social. Por ejemplo, Fogel citado por Frijda (1986, p.326) y su gente empezaron a estudiar el tipo de sonrisa llamado "sentir" o la sonrisa de Duchenne porque es presumiblemente una expresión auténtica.

Las caras con rabia y con tristeza son según Duchenne breves manifestaciones temporales de la angustia hacia el llanto. Camras (1977) propuso que tales caras de rabia y de tristeza tienen diferentes significados cuando fueron observadas en edades mayores lo movimientos faciales pueden ocurrir con una duración mayor y en la ausencia o subsecuencia al llanto. Timbos estudios tanto el de Fogel como el de Camras demostraron que el principio de los sistemas dinámicos al estudiar los componentes del comportamiento (patrones faciales) se organizan en diferentes contextos.

El segundo principio que Fogel, citado por Frijda (1986, p.327) propone es que las emociones se relacionan a secuencias de acción que evolucionan continuamente.

El tercer principio propuesto por Fogel es que el desarrollo emocional consiste en la construcción de información.

Hasta el momento se ha pretendido analizar las variables físicas, evolutivas del desarrollo de las

emociones a lo largo de la historia; otra variable que ha influido en el desarrollo de estas emociones es la cultura.

En los últimos años se ha venido estudiando la influencia de la cultura y el ambiente en las emociones, el concepto de cultura es raramente definido. La cultura se refiere a un grupo de creencias, valores, acciones y ambientes materiales tradicionales, explícitos e implícitos que son transmitidos por el lenguaje, símbolos y comportamiento dentro de un grupo duradero de gente que interactúa. También se han encontrado grandes aportes de la cultura al estudio de las emociones, uno de ellos ha sido que cualquier factor que cambia la relación de la persona hacia el ambiente generará afecto, desde que las relaciones persona-ambiente cambiante son significativas para la persona. El desarrollo de acciones relacionadas con el ambiente, incluyendo agarrar, gatear y caminar están relacionadas a importantes cambios en la emocionalidad. Por razones similares cambios sociales como entrar a la escuela, matrimonio, nacimiento de un niño, divorcio, y el retiro producen grandes reorganizaciones emocionales, sin embargo, la acción puede ser una fuente más observada de cambios en la emocionalidad en la vida temprana que los cambios sociales. (García & Gorriz, 2002).

Los intentos para entender como la cultura afecta la emoción y el desarrollo emocional han cambiado mucho en los últimos 15 años. En los 70s y 80's los investigadores estaban mas preocupados por lo universal y la expresión de la emoción.

Recientemente el estudio de la cultura y las emociones se ha expandido considerablemente más allá del asunto de la universalidad al rol de la cultura en la generación, manifestación y regulación de la emoción.

Dentro de los estudios de cómo influye la cultura sobre las emociones, estudios recientes sugieren que hacia el final del segundo año, los niños empiezan a darse cuenta de las reacciones emocionales de los otros y de que estas reacciones emocionales difieren de las propias. Se ha encontrado que los niños pequeños reconocen la comprensión emocional y la información afectiva de manera gradual inclusive los eventos tanto internos como externos y en un futuro, los niños pueden anticiparse y provocar las emociones en otros, esta comprensión surge gradualmente durante la niñez y depende de otros desarrollos cognoscitivos y sociales, incluso el desarrollo del idioma y un sentido de ego. (García & Gorrioz, 2002).

Otro de los aspectos que se han estudiado dentro del estudio de las emociones ha sido el desarrollo de la comunicación emocional del niño en edad preescolar, se ha encontrado que este posee capacidades cognoscitivas, habilidades del idioma, y coordinación física y social que abren diversas oportunidades para la comunicación emocional con otros.

Se ha estudiado igualmente que la comunicación emocional durante la niñez desde el punto de vista de las competencias que el niño necesita tener para emprender la comunicación emocional, incluyen el conocimiento del propio estado emocional de uno; el conocimiento de otros, los estados emocionales; conceptos de emoción, incluyendo el conocimiento del contexto de la subcultura y la parte emocional que la integra. Uso pragmático de la subcultura son las escrituras emocionales en que se integran las emociones con otros papeles sociales; la sensibilidad simpática a otros el dolor emocional; y un conocimiento

práctico de cómo usar la expresión emocional estratégicamente en las situaciones sociales (por ejemplo, disimulando la experiencia emocional de uno para evitar entrar en el problema). (García & Gorriz, 2002).

La experiencia emocional significativa se refiere a cómo nosotros nos damos cuenta de nuestros sentimientos, a menudo basados en nuestra acción y el contexto donde se desarrolla la emoción, es esta construcción significativa la que permite la comunicación emocional con otros.

Para, lograr una capacidad reflexiva de uno mismo se debe haber desarrollado un conocimiento consciente de las respuestas emocionales: los niños deben aprender que son ellos quienes están sintiendo algo. Por lo tanto los niños más pequeños (menores de 6 meses) poseen estados emocionales, pero no pueden experimentar un conocimiento consciente del estado emocional (es decir, que ellos apenas están experimentando la emoción).

Se ha inferido que los niños que se encuentran en la etapa preverbal tienen algún grado de conocimiento pragmático de su experiencia emocional, cuando ellos muestran las conductas intencionales como imitar los eventos, producen estados emocionales agradables. El fenómeno de referencia social proporciona datos observacionales. Más específicamente, los niños usan sus estados de sentimiento funcionalmente como las señales para la acción adaptable, incluyendo la acción comunicativa, como la conducta instrumental conseguir la atención o ayuda de los cuidadores. (García & Gorriz, 2002).

De otra parte Harris (1992) hace una distinción importante en los niños, entre las emociones y sus causas, Él encuentra que los niños principalmente anclan sus

emociones en la apreciación del objeto, persona, o evento al que la emoción se dirige, por ejemplo, enfadado con otros, asustado por arañas, feliz por ir al parque del entretenimiento. La importancia de esta idea de blancos intencionales de emociones consiste en como el niño ancla sus emociones al contexto a partir de su experiencia emocional subjetiva; esta teoría funcionalista de la emoción se centra en el encuentro transaccional adaptable entre la persona y ambiente.

A través de los estudios del desarrollo de la comprensión de las emociones se ha encontrado que la imaginación para Harris (1992) juega un papel importante en la comprensión de las emociones en los niños ya que le permite escapar de su realidad, pero esta huida es funcional y hace que el niño pueda concebir realidades posibles. La imaginación es la llave que abre la mente de los demás y permite al no introducirse de forma temporal en sus planes, miedos y esperanzas.

También se puede comprender la emoción ajena sin sentirla: percibir los sentimientos de ansiedad u orgullo, pero sin sentir esa emoción. (Harris, 1992).

La comprensión imaginativa no supone una transmisión contagiosa de estados mentales del que es observado al observador. Por el contrario, cuando el otro se siente violento u orgulloso, observa e imagina la emoción que sentiría si estuviera en su lugar, por lo tanto, se genera una emoción "Como si" o simulada. (Harris, 1992).

La comprensión del estado emocional ajeno requiere así mismo que imagine no solo lo que el otro siente, sino lo que cree y desea. (Harris, 1992).

Los niños son conscientes de sus estados mentales y pueden proyectarlos en los demás usando mecanismos que dependen de modo crucial de la imaginación. (Harris, 1992).

Existen unos supuestos que ayudan a comprender mejor la imaginación en la primera niñez:

Autoconciencia: los niños en edad preescolar son conscientes de sus estados mentales; saben cuando quieren algo o esperan algo, cuándo han cometido un error o cuándo se siente triste.

Capacidad de simular: Los niños pequeños tienen una poderosa imaginación, que se manifiesta de modo evidente en el juego de ficción. Desde los 18 meses aproximadamente, el niño comienza a conferir propiedades de ficción a los objetos, creando situaciones fingidas.

Distinguir la realidad de la ficción: El niño mezcla de vez en cuando el mundo de la realidad y de la ficción, no manifiesta confusiones sistemáticas entre ambos, los deseos, creencias y emociones fingidos que el niño atribuye a muñecos imaginarios no los confunde con deseos, creencias y emociones reales, como tampoco confunde los estados mentales que atribuye a otras personas como suyos propios.

Deseos, creencias y emociones: La capacidad de fingir permite al niño una comprensión imaginativa de los estados mentales ajenos, el niño puede imaginar que quiere algo que en realidad no desea, así mismo imaginar que cree algo en lo que realmente no cree. (Harris, 1992).

La expresión de las propias emociones así como la comprensión de los estados emocionales de los demás, resulta fundamental para descifrar el complejo contexto social en el que se desenvuelve el niño. Debido a su importancia, la investigación en torno a las emociones ha crecido enormemente en los últimos años. (Harris, 1992).

Autores como Mehler y Dupoux (1994) al estudiar la naturaleza humana afirman que se ha encontrado que el cerebro del hombre se encuentra en perpetuo cambio. Desde el nacimiento, interactúa de forma continua con el entorno. Sin embargo, más allá de estas modificaciones y de estos intercambios de información con el exterior, tienen que existir invariantes que expliquen que todos los seres humanos, a pesar de la gran disparidad de ambientes en que viven, desarrollan aptitudes similares. Haciendo una abstracción, podríamos denominar estado inicial al conjunto de características psicológicas invariantes que guían las adquisiciones y aseguran su convergencia hacia el estado estable que caracteriza a los adultos.

Pero, ¿Qué es una emoción? William James (1890) afirmaba que se encuentra con un concepto esquivo, difícil de definir. "Todos tenemos alguna idea de qué es una emoción, alguna vez las hemos sentido, pero, si se nos pregunta, nos cuesta dar una respuesta". (William James. 1890).

Conocemos las emociones gracias a su intrusión en las mentes conscientes, sea ésta bienvenida o no. Pero las emociones no evolucionaron como sentimientos conscientes. Evolucionaron como resultado de especializaciones de la conducta fisiológica: respuestas físicas controladas por el cerebro que permitieron sobrevivir a organismos antiguos en entornos hostiles. García y Gorriz (2002). Aún cuando se ha avanzado mucho en materia de definir las emociones, hasta hoy, la psicología continúa estudiando si alguna reacción en particular se identifica con una emoción específica. Por ejemplo, si los escalofríos son una reacción exclusiva del miedo. (García y Górriz, 2002),

Pese a esto, la mayoría de los especialistas están de acuerdo en trazar una línea en el conjunto de las emociones humanas y distinguir aquellas que son primarias (evolutivamente) de las que son secundarias. (Emociones, 2002) .

Una de las tareas que han ocupado buena parte de los trabajos sobre las emociones es la de descubrir cuáles son las emociones fundamentales. Esta preocupación no es reciente: Tomás de Aquino hablaba de la alegría y la tristeza, la esperanza y el temor como pasiones "principales", y cuatro siglos después, Descartes enumeró seis "pasiones primitivas": la admiración (sorpresa), el amor, el odio, el deseo, la alegría y la tristeza; todas las demás, decía Descartes, "son compuestas de algunas de estas seis, o son especies de las mismas". (García y Gorriz, 2002).

Hoy en día se habla de "emociones básicas", y el criterio para definir las es que sean innatas. A pesar de la investigación laboriosa y paciente de muchos estudiosos, durante años, no hay unanimidad a la hora de confeccionar una lista.

Carroll Izard (1983) enumera nueve tipos de emociones: la alegría, el miedo, el disgusto, la tristeza, la sorpresa, la cólera, el desprecio, la vergüenza-timidez y la culpabilidad.

Actualmente, para la mayoría de los autores existen ocho emociones básicas, con sus respectivas variedades de manifestaciones.

Éstas son:

De Disgusto: enojo, mal genio, atropello, fastidio, molestia, furia, resentimiento, hostilidad, animadversión,

COLEGIO AMERICANO

impaciencia, indignación, ira, irritabilidad, violencia y odio patológico.

Disfrute: alegría, felicidad, alivio, capricho, extravagancia, deleite, dicha, diversión, estremecimiento, éxtasis, gratificación, orgullo, placer sensual, satisfacción y manía patológica.

Miedo: ansiedad, desconfianza, fobia, nerviosismo, inquietud, terror, preocupación, aprehensión, remordimiento, sospecha, pavor y pánico patológico.

Amor: aceptación, adoración, afinidad, amabilidad, amor desinteresado, caridad, confianza, devoción, dedicación, gentileza y amor obsesivo.

Tristeza: aflicción, autocompasión, melancolía, desaliento, desesperanza, pena, duelo, soledad, depresión y nostalgia.

Sorpresa: asombro, estupefacción, maravilla y shock.

Vergüenza: arrepentimiento, humillación, mortificación, pena, remordimiento, culpa.

Asco: aversión, desdén, desprecio, menosprecio y aberración.

Estas emociones casi nunca se presentan aisladas, mas bien son una combinación de todas las familias de emociones mencionadas. Por ejemplo, los celos pueden ser una combinación de enojo, tristeza y miedo. (García y Gorriz, 2002).

La mayoría de los teóricos que han investigado sobre las emociones básicas dan por sentado que también existen emociones secundarias que son el resultado de fusiones o mezclas de las más básicas.

Izard (1983), por ejemplo, describe la ansiedad como la combinación del miedo y de dos emociones más, que pueden

ser la culpa, el interés, la vergüenza, la rabia o la agitación.

La expresión de las propias emociones así como la comprensión de los estados emocionales de los demás resulta fundamental para descifrar el complejo contexto social en el que se desenvuelve el niño. Harris (1992).

Según Abe e Izard (1999), las emociones pueden estimular los avances socio-cognitivos de muy diversas formas. En primer lugar, las emociones estimulan estos avances al promover las interacciones sociales. Por ejemplo, la emoción de interés que tiene lugar y promueve la relación madre-hijo, contribuirá a progresivos avances en el establecimiento de turnos comunicativos y en el proceso de la intersubjetividad. Una segunda vía a través de la cual 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 la trasgresión de normas en diferentes contextos, promueven la interiorización de estas normas sociales y morales, así como el Autoconocimiento. Otra vía es la realización a través de las representaciones emocionales y a través del conocimiento. Por ejemplo, las representaciones de los niños sobre los propios estados emocionales y los de los demás, contribuyen a la formación de una teoría de la mente, así como a la formación de habilidades de toma de perspectiva social.

Como puede comprobarse, los sistemas cognitivo y emocional son conceptualizados como sistemas de influencias recíprocas, que ayudan al niño a adaptarse a las demandas cambiantes del contexto social. Concretamente, en el rango

UNIVERSIDAD DE LA PAZ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA
CARRERA DE PSICOLOGÍA
CATEDRA DE PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO

de edad de 3 a 5 años, se pueden determinar los hitos evolutivos fundamentales a nivel emocional y cognitivo, y comprobar esta influencia recíproca entre ambos sistemas.

Según Abe e Izard (1999), en este rango de edad, se puede apreciar en primer lugar, un creciente sentido de Autoconciencia, que se manifiesta a través de la expresión de emociones negativas (ira, enfado), de conductas desafiantes y oposicionales, de conductas que reflejan frustración, etc. En segundo lugar, existe un incremento en la habilidad de los niños para comprender a los demás, fruto de esa habilidad anterior que le permite distinguir entre su propio yo y el de los demás.

Se puede observar conductas de empatía, conductas que reflejan comprensión de los estados mentales de los demás (creencias, deseos, emociones), es decir, lo que se denomina la teoría de la mente de los niños. La tercera competencia emergente en esta edad se trata de una creciente sensibilidad hacia las normas sociales y morales.

Desde las primeras conductas de referencia social, el niño va ganando en comprensión de aquello que es socialmente aceptado, a través del modelado y la acción general paterna. Por último, el cuarto hito evolutivo gira en torno a la emergencia de formas rudimentarias de emociones auto-evaluativas, como la culpa, vergüenza, orgullo, etc.

Este tipo de emociones ayudan a enfatizar la responsabilidad; previene las conductas desadaptativas y ayuda a mantener las relaciones sociales. Resulta fácil comprobar cómo estos cuatro hitos evolutivos se encuentran íntimamente conectados, siguiendo un proceso lógico de aparición en el desarrollo de la niñez.

Debido a su importancia, la investigación en torno a la comprensión de las emociones en los niños ha crecido en los últimos años, y se han dividido en dos tipos de emociones las Primarias y las Secundarias.

Emociones Primarias

Las emociones primarias son manifestaciones corporales (y mentales) que sirven como criterios, valores, también prejuicios, para afrontar los acontecimientos que suceden y para responder de una manera que sea beneficiosa. Visto de este modo, no parece extraño decir que las emociones y sentimientos son puentes entre procesos racionales y los elementos de la regulación biológica.

Estas son las emociones Primarias:

Cólera: enojo, mal genio, atropello, fastidio, molestia, furia, resentimiento, hostilidad, animadversión, impaciencia, indignación, ira, irritabilidad, violencia y odio patológico.

Alegría: disfrute, felicidad, alivio, capricho, extravagancia, deleite, dicha, diversión, estremecimiento, éxtasis, gratificación, orgullo, placer sensual, satisfacción y manía patológica.

Miedo: ansiedad, desconfianza, fobia, nerviosismo, inquietud, terror, preocupación, aprehensión, remordimiento, sospecha, pavor y pánico patológico.

Tristeza: aflicción, autocompasión, melancolía, desaliento, desesperanza, pena, duelo, soledad, depresión y nostalgia. García y Gorriz (2002).

Las emociones primarias suelen estar acompañadas de claros indicios físicos. Cuando usted está deprimido/a, su cuerpo se moviliza (o se desmoviliza) para desconectarse. Y cuando es feliz, su cuerpo se moviliza para asumir compromisos y acciones positivas. Se activan determinados

músculos para apoyar ciertas acciones, y su cerebro envía mensajes especiales a sus glándulas endocrinas (que controlan la producción y la liberación de hormonas) y a su sistema nervioso autónomo (que regula los órganos sobre los cuales usted no ejerce control voluntario, como el corazón y el estómago). Garcia y Gorriz (2002).

Por otra parte, las emociones secundarias son combinaciones de un proceso evaluador mental con respuestas disposicionales a este proceso, dirigido hacia el cuerpo principalmente, lo que manifiesta la emoción, pero también hacia el cerebro que provoca nuevos cambios mentales. Como se observa tienen lugar una vez que se ha comenzado a experimentar sentimientos y a formar conexiones sistemáticas entre categorías de objetos y situaciones, por un lado, y emociones primarias por otro. Es decir, una vez que la experiencia en el mundo ha llevado a categorizar situaciones del ambiente incluyendo las emociones que producen. (Garcia y Gorriz, 2002).

La mayoría de los estudios sobre emociones, se han centrado en la comprensión por parte del niño de las emociones primarias: felicidad, tristeza, enfado, etc. (Harris, 1992). Sin embargo, se ha prestado escasa atención a un tipo de emociones cuya aparición tiene que ver con el carácter social y grupal del ser humano: las emociones secundarias.

Emociones Secundarias

Las emociones secundarias, con sus respectivas variedades de manifestaciones, son éstas:

Amor: aceptación, adoración, afinidad,	amabilidad,
amor desinteresado, caridad, confianza,	devoción,
dedicación, gentileza y amor obsesivo.	

Sorpresa: asombro, estupefacción, maravilla y shock.

Vergüenza: arrepentimiento, humillación, mortificación, pena, remordimiento, culpa y vergüenza.

Asco: repulsión, desdén, desprecio, menosprecio y aberración.

Este tipo de emociones (el orgullo, la vergüenza, la culpa, etc.), incluyen aspectos de autovaloración de si mismo, y por lo tanto, aparecen de forma más tardía que las emociones primarias. Los niños y niñas de 2 años comienzan bien pronto a experimentar sentimientos de vergüenza, de culpa, etc. en su vida cotidiana, (cuando intentan mostrar sus habilidades y fracasan, cuando sus padres les regañan, etc.), debido precisamente a su recién estrenada identidad. Sin embargo, se necesita un mayor desarrollo social y cognitivo para que esta experiencia de las emociones secundarias se encuentre acompañada de la habilidad de explicarla y Conceptualizarla. Es por ello que el reconocimiento consciente y explícito de estas emociones secundarias se desarrollará más tardíamente, entre los 5-8 años de edad. (Thompson, 1987).

En lo que respecta a la génesis de estas emociones secundarias, se hace referencia precisamente a ese carácter social y grupal del ser humano. Parece ser que estas emociones surgen como una reacción típica ante la aparición de un público que le dedica una atención al sujeto, y que por lo tanto, le evalúa, con las implicaciones lógicas que se derivan para su identidad pública. Es decir, estas emociones provienen de "una conciencia de que los otros nos perciben como "ineptos", por lo general, tras la trasgresión de normas sociales". (Thompson, 1987).

Según Harris (1992), estas emociones se originan o dependen de dos aspectos fundamentales: por una parte, de nuestra responsabilidad personal, y por otra parte, de la conformidad a los deseos y resultados socialmente aceptados (normas, valores). En este sentido, algunas emociones secundarias, como la vergüenza o la culpa, estarían relacionadas con actos de infracción de las normas morales: la mentira, la agresión, etc. Por lo tanto, el papel social de las emociones secundarias resulta muy importante, ya que, entre otros aspectos, ayudan a regular la interacción social y previenen las conductas desadaptadas.

Como puede comprobarse, dentro del origen social de las emociones secundarias, es posible encontrar una secuencia evolutiva lógica, adecuada a las características sociales propias de cada período evolutivo. No obstante, el desarrollo emocional no sólo se encuentra íntimamente ligado al desarrollo social del niño, sino también a su desarrollo cognitivo. En efecto, la distinción tradicional entre aspectos físicos y sociales del desarrollo tiende a asociar lo "cognitivo" al dominio de los aspectos más físicos y lógico-matemáticos, mientras que lo "social" se relaciona con los aspectos emocionales y afectivos. Sin embargo, en la actualidad, y desde marcos conceptuales como por ejemplo, los de la teoría de la mente de los niños (ToM), (Astington, 1996; Riviére, Sarriá y Núñez, 1994), se puede considerar que "el desarrollo social es también, al menos en parte, desarrollo cognitivo y en el dominio de lo social pueden ponerse incluso de manifiesto algunas de las capacidades cognitivas más complejas y peculiares de la mente humana" (Gómez y Núñez, 1998, p.144). La habilidad para comprender las creencias, deseos, intenciones y emociones propias y de los demás puede entenderse también

como un logro cognitivo en el desarrollo de una mente "social" que habilita al sujeto para una adecuada interacción interpersonal, en contraposición a una mente "física" que se ocuparía de los aspectos más lógicos y abstractos de la inteligencia. (Byrne y Whitte, 1988). Los psicólogos intentan comprender la conducta humana, explicar porque las personas actúan de la manera en que lo hacen predecir lo que harán. En este sentido, todos son psicólogos, por lo tanto, la psicología es una psicología cotidiana, de sentido común. Es en ella donde se busca descubrir la mente, esta psicología cotidiana se denomina a menudo psicología de las creencias y los deseos, porque es a eso a lo que apela. Astington (1991) .

Método

El método de la presente investigación es descriptivo ya que describe lo que se observa.

Evaluar la presencia de vida mental es complejo y arduo, lo que hizo necesario crear un método por el cual se pudiese identificar la presencia de vida mental de una forma ágil y eficaz, más aun cuando la población con la que es necesario trabajar es de tan difícil manejo por su nivel de desarrollo psicomotor. De los componentes de vida mental (Creencias, Deseos y Emociones, etc) se seleccionaron las Emociones y de estas las Emociones Secundarias que son las que se desarrollan después del nacimiento, como aspecto para identificar en los niños de 2 -- 4 años de edad y tomarlo como indicador de presencia de vida mental en estos.

Diseño de la Investigación

Tipo de Estudio

Es un estudio de tipo Observacional-Transversal, es decir de descripción de variables específicas (Tomadas de la realidad actual del sujeto observado) en un momento (Tiempo) y lugar determinado.

Población Diana

La población Diana para este estudio hace referencia a niños de 2- 4 años de edad. Las teorías de Piaget y Harris hacen referencia a un rango de edad que va desde los recién nacidos hasta los niños de 6 años de edad; trabajar con esta población es difícil, por lo cual se decidió excluir recién nacidos y niños menores de 2 años de edad por su dificultad para la comunicación verbal, la cual es necesaria para poder realizar el registro de los instrumentos aplicados; los niños de 5 y 6 años de edad se

excluyeron a su vez del estudio por que el interés era evaluar los primeros años de vida y a su vez por que las teorías no refutan tan claramente la existencia de apreciación de vida mental en estas edades.

Muestra

Para poder tener la población participante en el estudio, era ideal que se cumplieran los siguientes aspectos:

Población preferiblemente homogénea

Facilidad de contacto y agrupación

Facilidad de organización para aplicar instrumentos

Facilidad de control y seguimiento de la población participante

Adecuado número de niños que posean el rango de edad seleccionado para este estudio.

Por estas razones se buscó preferiblemente una institución educativa; de las instituciones a las cuales se les presentó la propuesta, el Hogar infantil Domingo Savio del I.C.B.F ubicado en la ciudad de Bucaramanga, fue el más interesado en la realización del estudio y a su vez cumplía con los aspectos que se buscaban para una más ordenada y sencilla realización de la investigación.

El número de estudiantes del hogar oscila entre 180-190 niños y niñas, con un rango de edad de 2 - 6 años de edad. Se decidió obtener una muestra del hogar ya que trabajar con el 100% de la población implica un mayor consumo de tiempo y recurso, que no era factible asumirlos en este proyecto. En el momento de selección, el hogar contaba con 180 estudiantes, por lo cual se tomo el 50% del plantel como participantes para este estudio, siendo una

muestra representativa del hogar y con la cual se pueden aplicar y extrapolar los resultados al resto de estudiantes del hogar. El número a seleccionar como muestra representativa fue de 90 ($n=90$), niños y niñas, de 2-4 años de edad, que cumplieron los criterios de inclusión y exclusión para el estudio. La composición de la muestra se realizó de forma estratificada y aleatoria.

Selección de la Muestra

Para la selección de la muestra, y en busca de una población homogénea, se estratificó la muestra en tres grupos con el siguiente rango de edad así:

Grupo 1: 30 niños de ≥ 2 años y < 3 años de edad.

Grupo 2: 30 niños de ≥ 3 años y < 4 años de edad.

Grupo 3: 30 niños de ≥ 4 años y < 5 años de edad.

Cada grupo conformado por 30 participantes, se les asignó igual número de niños y niñas seleccionados inicialmente por cumplir los criterios de inclusión y exclusión, aleatoriamente mediante el método de Tómbola se seleccionaron y asignaron a cada uno de estos grupos.

TABLA 1 - *Distribución de la Muestra estratificada.*

GRUPOS	Niños	Niñas	Totales
GRUPO 1 $\geq 2 < 3$ Años	15	15	30
GRUPO 2 $\geq 3 < 4$ Años	15	15	30
GRUPO 3 $\geq 4 < 5$ Años	15	15	30
Totales	45	45	90

Al aplicar esta distribución de muestra, se mantiene una relación 1:1 entre niños y niñas y a su vez entre cada grupo, con lo que se pudo obtener una población homogénea

en cada grupo de edad y en si en el grupo total de la población participante.

Crterios de inclusión

Niños de 2 a 4 años de edad.

Que no tenga ninguna alteración psicomotriz.

Que tengan capacidad de comunicación verbal

Que hagan parte del plantel estudiantil del Hogar

Domingo Savio del I.C.B.F

Crterios de exclusión

Niños que se encuentran fuera del rango de 2 a 4 años de edad.

Que tengan alguna alteración psicomotora.

Que no posean capacidad de comunicación verbal.

Que no hagan parte del plantel estudiantil del Hogar

Domingo Savio del I.C.B.F

Instrumentos

Demostrar vida mental en esta población implicaba evaluar un amplio rango de estados psicológicos que hacen parte del desarrollo de la vida mental, como los son las creencias, deseos, emociones e intenciones. Evaluar todo el grupo de estados psicológicos ó mentales en busca de su presencia para demostrar vida mental en los niños de 2-4 años de edad, implica un estudio de gran envergadura, con un gran consumo de tiempo, recursos y de gran complejidad para su diseño metodológico; lo cuál produjo inicialmente una pérdida de interés en el tema. Planteando posibles soluciones a este obstáculo, se postuló la siguiente teoría para la realización del estudio: Las emociones secundarias hacen parte de la vida mental que se adquiere posterior al nacimiento, lo que implica que el niño para desarrollarlas debe realizar un proceso mental superior que abarca identificación, comprensión y expresión de las emociones

aprendidas; Piaget postuló que los niños <6 años de edad poseen vida mental pero no son concientes de ella, es decir no poseen apreciación de su vida mental, esto explicado por que los niños son egocentristas, realistas y animistas. Implicarla lo anterior, que los niños <6 años de edad no podrían expresar emociones secundarias ya que no son concientes de estas; y si los niños son egocentristas, no podrían identificarse con sus congéneres y mucho menos manifestar las emociones de estos. Entonces, al desarrollar un instrumento que fuese capaz de demostrar una situación ajena de un niño(a) de la misma edad, del cual se asegurará la comprensión de la situación y se buscase como resultado de la aplicación del instrumento la expresión de una emoción secundaria, y si esta se diese, se estaría probando que los niños son capaces de identificarse con sus congéneres, identificar una situación ajena, apropiarla y manifestarla como lo hubiese hecho la otra persona involucrada, implicando de por sí, que los niños son capaces de realizar procesos mentales superiores, que por tener emociones secundarias tienen estados psicológicos y por ende tienen teoría de la mente y son concientes de ello, tal como lo plantea Harris en su concepción de teoría de la mente en la cual los niños <6 años si tienen apreciación de vida mental.

Se desarrolló entonces una serie de instrumentos que mediante el juego se logre estimulación visual y auditiva, que permiten al niño identificar, comprender, actuar y dar respuestas de modo natural que en este caso son la manifestación de emociones secundarias: Amor, Vergüenza, Sorpresa y Asco.

El kit consta de tres instrumentos (Apéndice A) desarrollados con tres formas diferentes de estimulación

mediante fotos, títeres y tiras cómicas. Con cada instrumento se exponen cuatro situaciones que corresponden a cada emoción y se busca que al final el niño manifieste la Emoción Secundaria correspondiente a la situación. A cada uno de los instrumentos se les realizó una prueba piloto con la cual se realizaron modificaciones y correcciones que dieron como resultado una mejor aceptación y resultados al aplicarlos.

Las situaciones de los instrumentos se llevaron a cabo de la siguiente forma:

Presentación de Tiras Cómicas

Se utiliza varias caricaturas que representan, cada una de las emociones correspondientes, con el objetivo de que los niños identifiquen cada emoción. (ver apéndice B)

TABLA 2: *Estructura Instrumento Tiras cómicas*

EMOCIÓN	ESCENA	PREGUNTAS	RESPUESTAS POSIBLES
Amor	- Se encuentran el príncipe y la princesa.	- ¿Qué estaban haciendo los príncipes?	Verbalización y/o Acción
	- Se toman de las manos y se miran fijamente.	- ¿Qué sentía el príncipe por la princesa?	
Sorpresa	- Sherck y Fiona se encuentran en la iglesia, ella dice que es fea, pero él dice que es la más bella, se toman de la mano.		
	- Gasper se encuentra en el cine, el voltea rápidamente, porque vienen muchos carros.	- ¿Qué cara hizo el muñeco?	Verbalización y/o Acción
Vergüenza	- En un barco el capitán ve que aparece un hombre gigante en el medio del mar.	- ¿Qué cara hizo el muñeco?	
	- El Rey León caminando en interior en medio de la calle.	- ¿Qué le pasaba al muñeco? - ¿Qué sintió el muñeco?	Verbalización y/o Acción
	- Cuando esta jugando el partido de basketball le bajaron los pantalones al muñeco.		

Historia con títeres

Se manejaron 4 historias representadas por títeres correspondientes a cada una de las emociones (amor, sorpresa, vergüenza y aversión) con el propósito que los niños identifiquen qué generó determinada emoción en cada situación. (Ver apéndice D).

TABLA 4: *Estructura Instrumento Títeres*

EMOCIÓN	OBRA- ESCENA	PREGUNTAS	RESPUESTAS POSIBLES
Asco	"Juanita y las habichuelas" - Obliga a Juanita a comer las habichuelas. - Juanita vomita las habichuelas	- ¿Qué le pasaba a Pedrito en la historia? - ¿Porque no le gustaban las habichuelas? - ¿Qué sintió Pedrito cuando la mamá le hizo comer las habichuelas?	Verbalizaciones y/o Acciones
Amor	"Ana y el Rey" - El rey declara su amor. - Ana se enamora del Rey	- ¿Qué le decía el príncipe a Ana? - ¿Qué sentía el príncipe por Ana?	Verbalizaciones y/o Acciones
sorpresa	"Fiesta de Cumpleaños" - Juanita piensa que se olvidaron de su cumpleaños. - Los amigos de Juanita, le organizan una fiesta. - Se lo llevan entre todos y le cantan el cumpleaños.	- ¿Qué le pasaba a Juanita en la historia? - ¿Qué sintió Juanita cuando sus amigos le dijeron FELIZ CUMPLEAÑOS?	Verbalizaciones y/o Acciones
Vergüenza	"Carlitas el niño travieso" - Carlitas le hacía travesuras a todos sus amiguitos. - Los amiguitos se cansaron de las bromas de Carlitas. - Un día estando en el parque le bajaron los pantalones a Carlitas. - Carlitas se puso todo rojo.	- ¿Qué le pasaba a Carlitas en la historia? - ¿Qué sintió Carlitas	Verbalizaciones y/o Acciones

Variables

Definición Conceptual:

Apreciación de Vida Mental: capacidad de comprender, identificar y expresar Estados Psicológicos como: Creencias, Deseos, Intenciones y Emociones; en si mismo y en los demás en niños de dos a cuatro años.

Definición Operacional:

Comprensión de las Emociones Secundarias: es la identificación y manifestación de las emociones tales como: Amor, Asco, Sorpresa y Vergüenza. En niños de 2 a 4 años

Edad: Tiempo de vida cronológica desde el momento del nacimiento medida en años cumplidos. Niños de 2 a 4 años.

Genero: Genotipo y Fenotipo expresado en el individuo, se mide como masculino y femenino, en este estudio se toman como sinónimos niños y niñas

Amor: es una de las cuatro emociones secundarias que se refiere a la aceptación, adoración, afinidad, amabilidad, amor desinteresado hacia otras personas. Esta se mide en el estudio a través de las manifestaciones que hace el niño.

Asco: es otra de las cuatro emociones secundarias del ser humano, la cual se refiere a rechazo, aversión hacia objetos, ideas, situaciones o personas. Su origen es fundamentalmente psicológico, es decir que, se encuentra dentro del sujeto, por ello su causa puede cambiar de una persona a otra o de una cultura a otra, también puede tener una connotación moral, es decir una connotación ética frente a personas o las acciones de estas que no cumplen con las normas establecidas. Esta emoción se midió en el presente estudio por medio de las manifestaciones que hace el niño frente a cada situación.

Sorpresa: esta es la respuesta emocional frente a un objeto, situación o persona, que no se esperaba o que contradice las propias expectativas. Es una emoción que interrumpe, en cierto grado paraliza la conducta de la persona es por tal razón, que es considerada la mas breve de todas las emociones y por ser asi suele convertirse rápidamente en otra emoción, por ejemplo la sorpresa que puede producir olvidar una cita importante, puede transformarse rápidamente en angustia. Esta emoción se midió en el presente estudio por medio de las manifestaciones que hace el niño frente a cada situación.

Vergüenza: es una de las cuatro emociones secundarias que se refiere a pena, arrepentimiento, mortificación, culpa, remordimiento. Esta emoción se midió en el presente estudio por medio de las manifestaciones que hace el niño frente a cada situación.

Procedimiento

La Vida Mental es un tema de gran importancia y de gran de gran interés para la Psicología Cognitiva, un mecanismo para poder llegar a saber si el niño tiene o no Vida Mental son las emociones; este tema motivo a la realización de esta investigación. Posteriormente se hizo una revisión bibliográfica donde se decidió trabajar el tema de las emociones secundarias como mecanismo para saber si existe o no apreciación de vida mental en los niños menores de 6 años por lo que se escogió niños con un rango de edad entre los dos y cuatro años, a continuación se realizó el diseño de cada uno de los instrumentos (Títeres, fotos, Tiras Cómicas) donde se representaban cada una de las Emociones, con el objetivo de inducir a que los niños identificarán las emociones y de esta manera confirmar la existencia de vida mental en estos niños, terminados los

instrumentos se aplicó la Prueba piloto. Para esto se seleccionaron 9 niños, con edades comprendidas entre 2 y 4 años; a los cuales se les aplicó cada una de las siguientes situaciones: se utilizó una presentación de Tiras Cómicas cuentos, uno por cada Emoción (Amor, Asco, Vergüenza, Sorpresa) , esto con el fin de que el niño identificará determinada emoción.

Se realizó la presentación gráfica de las emociones, una foto por cada una de las diferentes emociones, cada una de ellas acompañada de 2 preguntas: ¿cómo se siente el niño?, ¿por qué se siente el niño así?

Posteriormente, se presentaron las historias con títeres de acuerdo a cada una de las emociones, esto con el propósito de describir cómo manifiesta el niño la emoción a partir de esta situación.

Las experiencias verbales de los niños fueron registradas a través de la técnica de lápiz y papel y la filmación.

El instrumento Fotos fue modificado debido a que la identificación de las emociones era muy difícil para los niños; se anexaron unas historietas por cada Emoción, donde se narraba la historia y al final se le pedía al niño que señalará la foto que correspondía al final de cada historieta.

Luego se procedió con la aplicación de la prueba real, después de haber seleccionado los 90 niños que estarán distribuidos de la siguiente manera: grupo 1, 30 niños de 2 años (15 niños y 15 niñas), grupo 2, 30 niños de 3 años, distribuidos así: 15 niños y 15 niñas; grupo 3, 30 niños de 4 años, distribuidos así: 15 niños y 15 niñas; que cumplieron los criterios de inclusión y exclusión.

Se les aplicó cada una de las siguientes situaciones: se utilizaron tiras cómicas donde se representaban las emociones, esto con el fin de que el niño manifestará determinada emoción.

Se realizó la presentación gráfica de las emociones a través de las historietas y las fotos, acompañadas de 2 preguntas: ¿cómo se siente el niño?, ¿ por qué se siente el niño así?.

Posteriormente, se presentaron las historias con títeres de acuerdo a cada una de las emociones, esto con el propósito de describir cómo manifiesta el niño la emoción a partir de esta situación.

Las experiencias verbales de los niños fueron registradas a través de un protocolo de registro para cada situación con las correspondientes emociones y a través de la filmación. (Ver apéndice E).

Resultados

El estudio se llevó a cabo desde Enero de 2003 hasta Mayo de 2004, se trabajó con la muestra propuesta (n=90) y se aplicó el kit de instrumentos a cada uno de los participantes del proyecto.

En la tabla 5 se encuentran organizados los datos de la identificación de las emociones secundarias al aplicar el kit de instrumentos en niños de 2 - 4 años de edad, en la primera columna se han clasificado las cuatro emociones secundarias; en la segunda columna la edad de dos años con su porcentaje respectivo de identificación para cada emoción; en la tercera columna la edad de tres años con su respectivo porcentaje de identificación y en la cuarta y última columna la edad de cuatro años con su respectivo porcentaje de identificación.

De la tabla 6 a la 17 se organizan los datos de forma cuantitativa recogidos con la aplicación de los instrumentos Títeres, Tiras cómicas y Fotos. En la primera columna se han clasificado las diferentes edades; en la segunda columna se encuentra la manifestación de verbalización con su porcentaje y en la tercera columna se encuentra las manifestaciones de acciones con su respectivos porcentajes.

De la tabla 18 a la 26 se encuentran los datos descriptivos de los instrumentos correspondientes a cada una de las respectivas edades, en la primera columna se encuentra la historia, en la segunda columna se encuentran las preguntas, en la tercera columna se encuentran las verbalizaciones y en la cuarta columna las acciones.

De los 90 participantes, a los cuales se les aplicó el Kit de instrumentos, el 100% respondieron positivamente a la comprensión de la situación expuesta y el 100%

manifestaron una o más de las emociones secundarias correspondientes a cada situación involucrada: Amor, Sorpresa, Vergüenza y Asco; este dato no tiene en cuenta si su manifestación fue correcta con cada uno de los instrumentos (Fotos, Tiras Cómicas ó Títeres), pues no era objetivo de este estudio tener una sensibilidad y especificidad del 100% con cada instrumento, sino inducir la expresión de una emoción secundaria ante la aplicación de alguno de estos, para demostrar, que si existe un proceso mental superior que fue necesario que el niño realizara, para que se apropiara de la situación expuesta y expresara la emoción secundaria que hubiese tenido el niño (a) actor de la situación.

Ante el 100% de respuestas positivas, es decir de expresión de emociones secundarias, se puede afirmar que los niños de 2-4 años de edad, son capaces de establecer un estado psicológico propio en este caso emociones secundarias que resulta del proceso de identificación, comprensión y expresión de una situación, en este caso ajena. Al haberse logrado posterior a la exposición una situación ajena, se afirma igualmente que los niños de 2-4 años de edad a diferencia de lo que expone Piaget, no son totalmente egocéntricos, pues tienen la capacidad de asumir situaciones ajenas como propias. Estos procesos de comprensión y apropiación pertenecen al desarrollo de vida mental, en consecuencia, si existe vida mental en los niños de 2-4 años de edad y estos son conscientes de ella; confirmando la teoría de Harris quien para recordar expone que los niños menores de 6 años de edad si poseen y se apropian de su vida mental.

Cada instrumento expone cuatro situaciones que corresponden a emociones secundarias: Amor, Vergüenza, Asco

y Sorpresa; no todos los niños de 2-4 años de edad fueron capaces de identificar al 100% las emociones con cada uno de los instrumentos, pero fueron capaces de identificar alguna de las cuatro emociones con alguno de los tres instrumentos, como se puede observar en la Figura 1. A su vez en todos los grupos al menos el 50% de los niños entre 2-4 años de edad identificaron todas las emociones. En la Tabla 5, se observan los porcentajes de identificación de cada una de las emociones relacionadas con cada uno de los grupos de edades. Esto permite realizar la siguiente afirmación: El 50% de los niños de 2-4 años de edad son capaces de comprender y relacionar correctamente situaciones ajenas expuestas, lo que inclina hacia Paúl Harris como concepto verídico en teoría de la mente y niños menores de 6 años de edad, ya que este en su teoría de vida mental expresa: "se puede afirmar que estos niños poseen un punto de partida natural que les permite llegar a comprender los estados mentales de los demás" (1992, p.154).

TABLA 5: *Identificación de las emociones secundarias al aplicar el kit de instrumentos en niños de 2 - 4 años de edad del Hogar Infantil Domingo Savio del I.C.B.F. de la ciudad de Bucaramanga*

Emoción	Edad		
	2	3	4
Amor	87.7%	96.9%	95.5%
Sorpresa	57.7%	56.6%	80%
Vergüenza	86.8%	88.8%	91.1%
Asco	100%	100%	98.8%

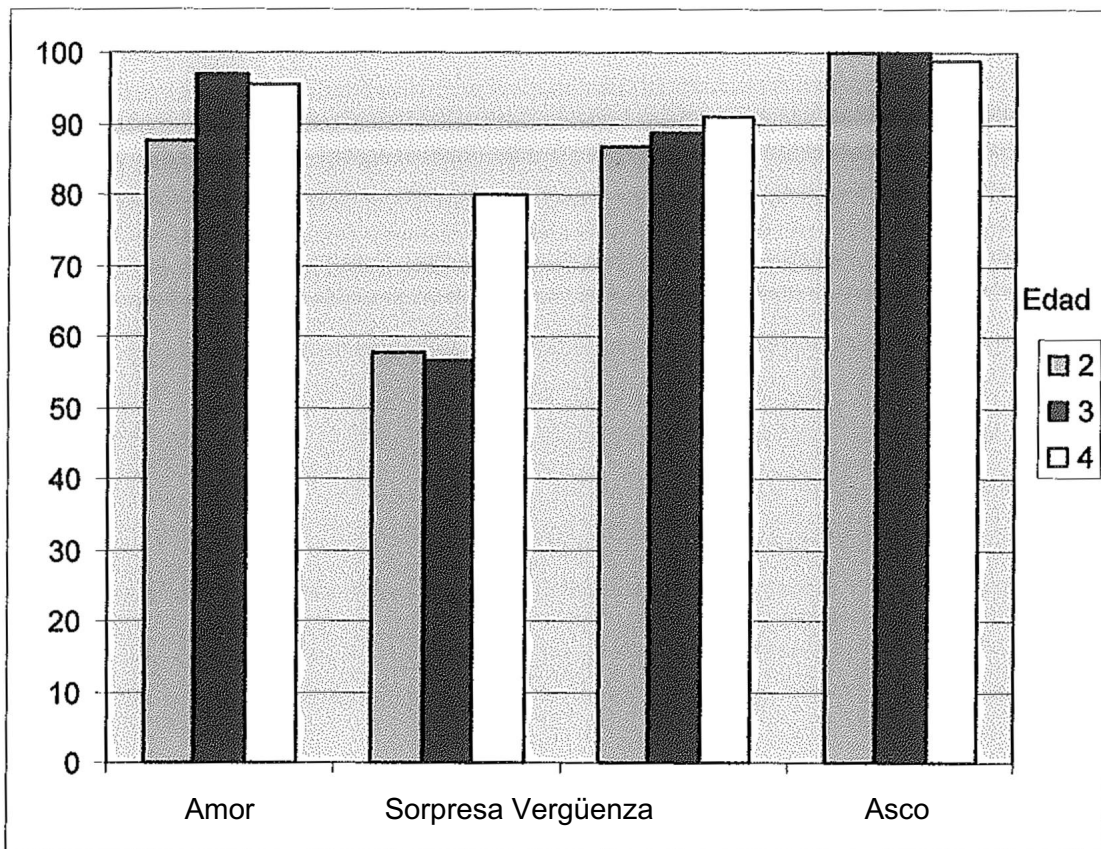


Figura 1: Identificación de las emociones secundarias al aplicar el kit de instrumentos en niños de 2 - 4 años del Hogar Infantil Domingo Savio del I.C.B.F. de la ciudad de Bucaramanga

La no identificación del 100% de las emociones por el 100% de los niños a los cuales se les aplicó el kit de instrumentos, puede deberse a factores internos y externos, como lo son la disposición y actitud del niño hacia la prueba, capacidad individual de abstracción y análisis, entorno social y familiar en que se desenvuelven e incluso puede deberse al grado de estimulación y/o experiencia que el niño presente. Estudiar e involucrar estos aspectos en un nuevo proyecto investigativo, podría dar resultados ajustados a factores internos y externos que influyen en el

años de edad, pero como ya se expuso, hace parte de otro proyecto, por lo cual no se profundizará en este aspecto durante el resto de la discusión.

No se observo que la edad cronológica este claramente relacionada con una mayor o menor capacidad para identificar emociones secundarias, ya que los porcentajes no muestran una tendencia de progresión positiva en este aspecto. Sin embargo si cabe anotar que el asco es la emoción que tiene más facilidad para su identificación y expresión, probablemente por su relación con gustos y disgustos.

La forma como manifiestan los niños las emociones secundarias puede ser mediante una acción o una Verbalización, este es el resultado final del proceso y relación de un estado psicológico que hace parte del desarrollo de vida mental. Este es el indicador evaluable que se buscó en la población participante para demostrar la comprensión y apropiación de vida mental; si los niños comprendieron lo manifiestan, si lo manifiestan da por supuesto que asumieron lo ajeno como propio, y por lo tanto son conscientes de su vida mental. En grandes rasgos, los niños de 2 años de edad manifiestan más por acciones que por verbalizaciones debido a que en esta edad su lenguaje hasta ahora se empieza a desarrollar, siendo las acciones las que predominan en su comunicación; Por la tanto los niños entre los 18 y 24 meses empiezan a combinar palabras para expresar las ideas que desean comunicar a los demás como lo afirman Clark, Gelman y Lañe en 1985. los niños de tres años manifiestan más por Acción que por Verbalización, aunque su lenguaje esta más desarrollado que el lenguaje de los niños de dos años; estos desarrollan su propio lenguaje, hablan con cierta fluidez, de manera comprensible

y con buena corrección gramatical todavía les falta mucho por aprender acerca del lenguaje ya que apenas están explorando este mundo lingüístico, los niños de cuatro años manifestaron más verbalizaciones en su comunicación ya que el lenguaje se asemeja cada vez más al de un adulto y por lo tanto tienen una mejor comprensión de este. Como se muestra en las tablas y figuras siguientes, a través del análisis de instrumento y emociones, algunos niños de cada grupo de edad tienen la capacidad de realizar alguna o ambas de las manifestaciones, pero a medida que avanzan en edad cronológica son más capaces de realizar ambos tipos de manifestaciones. Es como si fuese una maduración en vida mental.

En la tabla 6, la emoción sorpresa a través del instrumento de tiras cómicas en los niños de dos años se presentó de la siguiente manera; a través de las verbalizaciones lograron identificar un 6.6% del 100% de la población; no la identificaron por medio de la Verbalización el 93.3% del 100%. A través de las acciones el 40% del 100% identificó la emoción sorpresa frente al instrumento de tiras cómicas; el 60% restante de la población no la identificaron por medio de la acción. Lo que permite demostrar que aunque los niños en sus primeros años de vida en esta caso los de dos y tres años de edad; no poseen una capacidad lingüística desarrollada son capaces de identificar, comprender y expresar sentimientos propios y ajenos en este caso a través de la manifestación acción, lo que confirma la teoría de Paúl Harris.

De los 30 niños de tres años a través de las verbalizaciones el 13.3% logro identificar la emoción en esta situación, el 86.6% no lo hizo. Por medio de las

acciones el 33.3% logro identificar la emoción y el restante 66.6% no lo hizo.

Los niños de cuatro años lograron una identificación por medio de la verbalización de un 50% de los 30 niños, mientras que el otro 50% no la identifico verbalmente. Por medio de las acciones el 20% de los niños identifico la emoción mientras el 80% no lo logro. Como se puede observar los niños de esta edad han desarrollado mejor su lenguaje y por lo tanto tiene una mejor comprensión de este; al igual que el lenguaje utilizan la imaginación como mecanismo para distinguir entre hechos reales e imaginarios permitiendo tener una Autoconciencia, una capacidad de simular, de distinguir la realidad de la ficción; por lo tanto son capaces de manifestar los estados emocionales como creencias, deseos y emociones propias y ajenas. De igual forma juega un papel muy importante el contexto social en el que se desenvuelve el niño ya que esto implica que exista una comprensión o no de la Vida Mental. Tal como lo afirma Paúl Harris en su Teoría.

TABLA 6r Manifestación en la emoción sorpresa en el instrumento tiras cómicas en edades de 2 - 4 años.

Edad	Manifestaciones					
	Verbal			Acciones		
	Si	No	Total	Si	No	Total
2	6.6%	93.3%	100%	40%	60%	100%
3	13.3%	86.6%	100%	33.3%	66.6%	100%
4	50.0%	50.0%	100%	20.0%	80.0%	100%

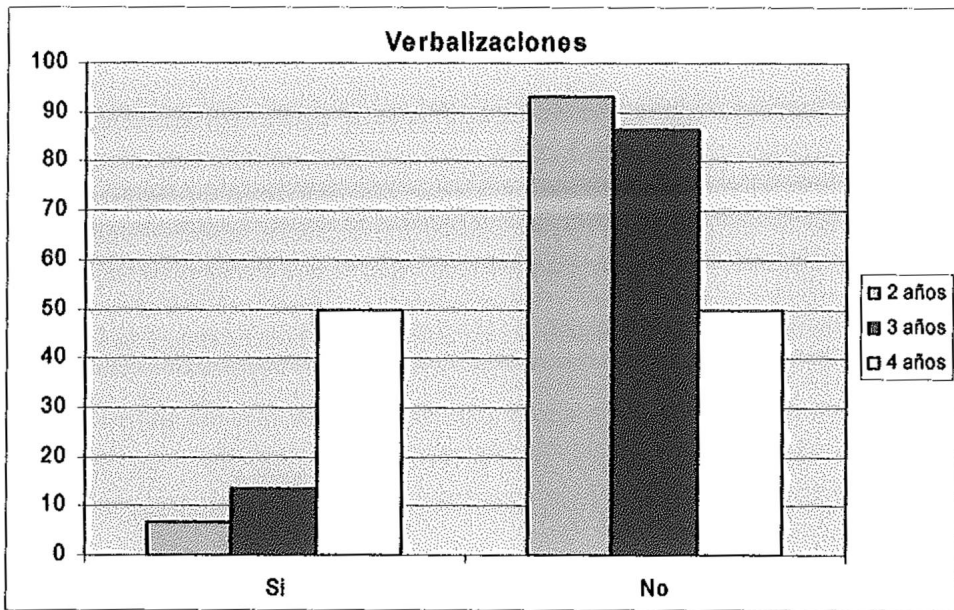


Figura 2: : Manifestación en la emoción sorpresa en el instrumento tiras cómicas a través de verbalizaciones en edades de 2 - 4 años.

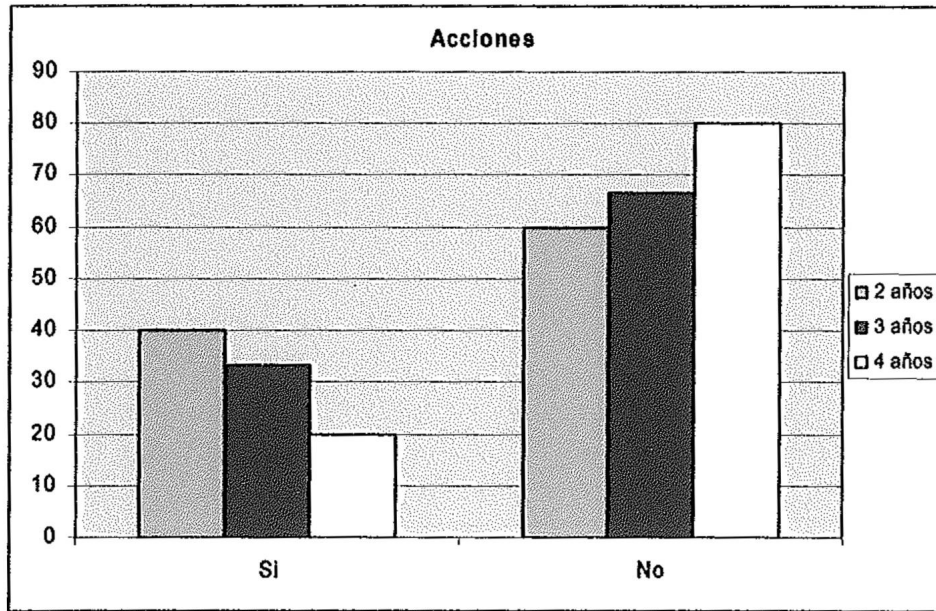


Figura 3: Manifestación en la emoción sorpresa en el instrumento tiras cómicas a través de acciones en edades de 2-4 años.

La tabla 7, demuestra que la emoción amor a través del instrumento de tiras cómicas en los niños de dos años se presento de la siguiente manera; a través de las

verbalizaciones lograron identificar un 80 % del 100% de la población; no la identificaron por medio de la verbalización el 20% del 100%. A través de ; las acciones el 10% del 100% identificó la emoción amor frente al instrumento de tiras cómicas; el 90% restante de la población no la identificaron por medio de la acción.

De los 30 niños de tres años a través de las verbalizaciones el 63.4% logro identificar la emoción en esta situación, el 36.6% no lo hizo. Por medio de las acciones el 33.3% logro identificar la emoción y el restante 66.6% no lo hizo.

Los niños de cuatro años lograron una identificación por medio de la verbalización de un 93.4% de los 30 niños, mientras que el otro 6.6% no la identifico verbalmente. Por medio de las acciones el 6.6% de los niños identifico la emoción mientras el 93.3% no la logro.

Se puede observar que la mayor manifestación fue a través de la verbalización para todas las edades en la emoción Amor, ya que en el instrumento de tiras cómicas la percepción visual era más clara y de mejor comprensión para todos los niños.

TABLA 7: Manifestación en la emoción amor en el instrumento tiras cómicas en edades de 2 - 4 años.

Edad	Manifestaciones					
	Verbal			Acciones		
	Si	No	Total	Si	No	Total
2	80.0%	20%	100%	10%	90%	100%
3	63.4%	36.6%	100%	33.3%	66.6%	100%
4	93.4%	6.6%	100%	6.6%	93.3%	100%

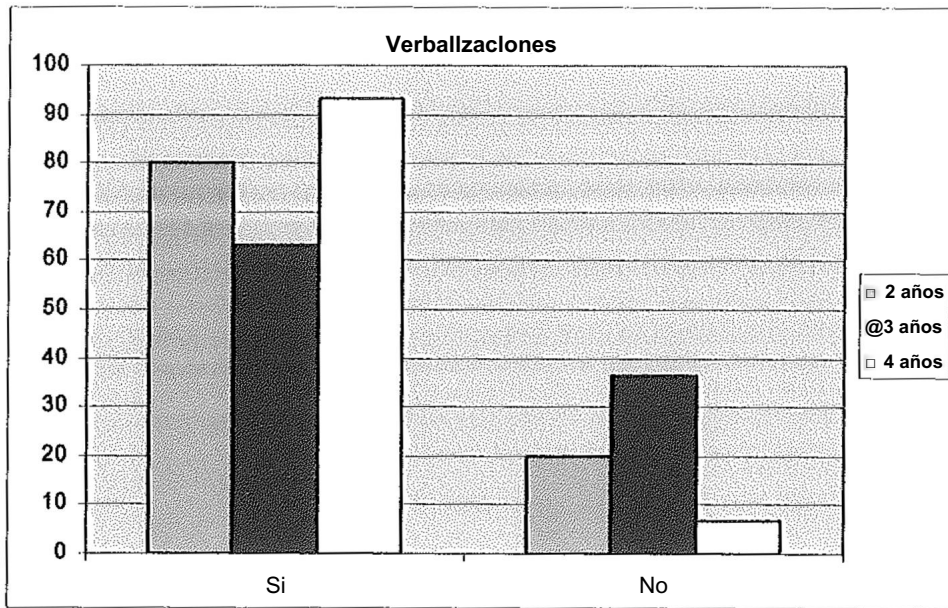


Figura 4: Manifestación en la emoción amor en el instrumento tiras cómicas por medio de verbalizaciones en edades de 2 - 4 años.

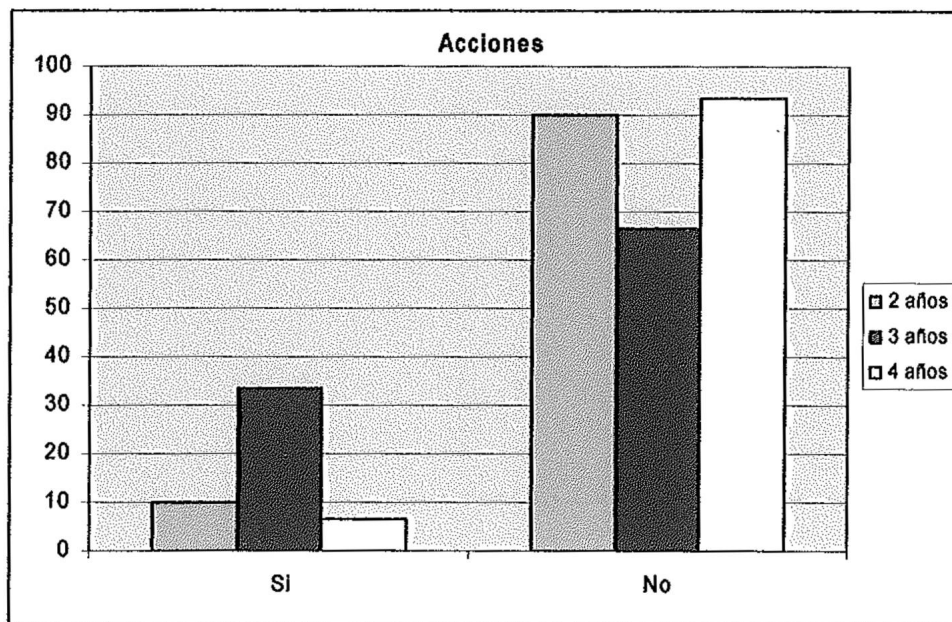


Figura 5: Manifestación en la emoción amor en el instrumento tiras cómicas por medio de acciones en edades de 2 - 4 años.

En la tabla 8, demuestra que la emoción asco a través del instrumento de tiras cómicas en los niños de dos años se presento de la siguiente manera; a través de las verbalizaciones lograron identificar un 6.6% del 100% de la población; no la identificaron por medio de la verbalizacion el 93.3% del 100%. A través de las acciones el 93.3% del 100% identificó la emoción asco frente al instrumento de tiras cómicas; el 6.6% restante de la población no la identificaron por medio de la acción.

De los 30 niños de tres años a través de las verbalizaciones el 36.6% logro identificar la emoción en esta situación, el 63.3% no lo hizo. Por medio de las acciones el 63.3% logro identificar la emoción y el restante 36.6% no lo hizo.

Los niños de cuatro años lograron una identificación por medio de la verbalizacion de un 83.3% de los 30 niños, mientras que el otro 16.6% no la identifico verbalmente. Por medio de las acciones el 16.6% de los niños identifico la emoción mientras el 83.3% no la logro.

Los niños de dos y tres años manifestaron la identificación y comprensión de esta emoción a través de acciones ya que en este caso predomino su lenguaje corporal; mientras que los niños de cuatro años manifestaron a través de verbalizaciones haciéndose evidente el desarrollo del lenguaje y de su vida mental.

TABLA 8; Manifestación en la emoción asco en el instrumento tiras cómicas en edades de 2 - 4 años.

Edad	Manifestaciones			Acciones		
	Verbal Si	No	Total	Si	No	Total
2	6.6%	93.3%	100%	93.3%	6.6%	100%
3	36.6%	63.3%	100%	63.3%	36.6%	100%
4	83.3%	16.6%	100%	16.6%	83.3%	100%

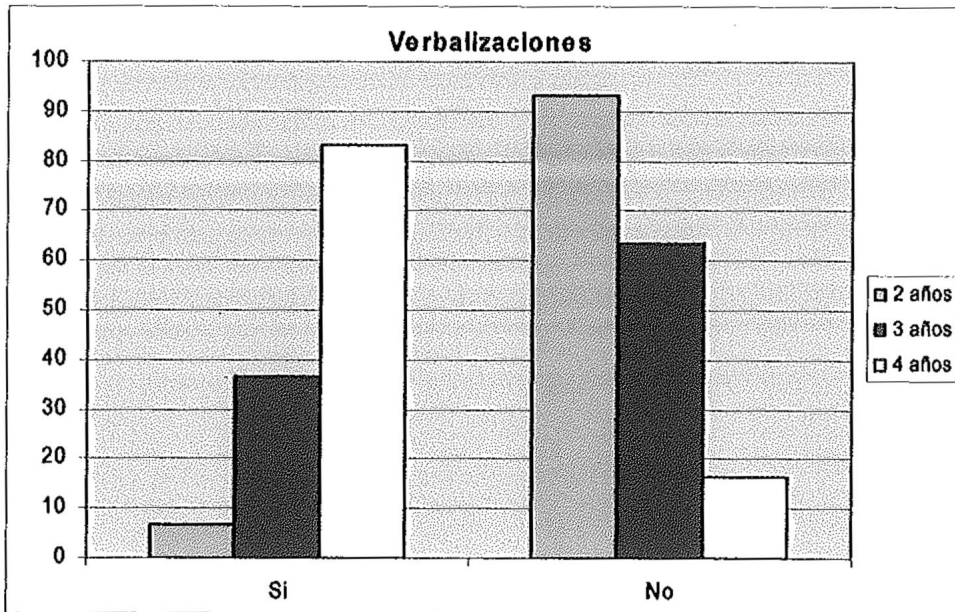


Figura 6: Manifestación en la emoción asco en el instrumento tiras cómicas por medio de verbalizaciones en edades de 2 - 4 años.

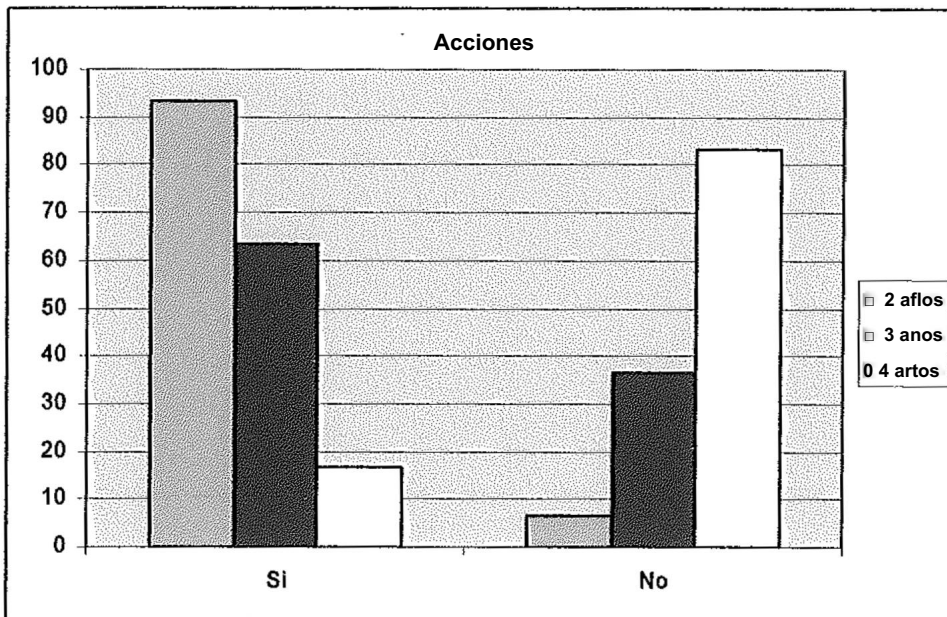


Figura 7: Manifestación en la emoción asco en el instrumento tiras cómicas por medio de acciones en edades de 2 - 4 años.

La tabla 9, demuestra que la emoción vergüenza a través del instrumento de tiras cómicas en los niños de dos años se presento de la siguiente manera; a través de las verbalizaciones lograron identificar un 10% del 100% de la población; no la identificaron por medio de la verbalizacion el 90% del 100%. A través de las acciones el 83.3% del 100% identificó la emoción vergüenza frente al instrumento de tiras cómicas; el 16.6% restante de la población no la identificaron por medio de la acción.

De los 30 niños de tres años a través de las verbalizaciones el 43.3% logro identificar la emoción en esta situación, el 56.6% no lo hizo. Por medio de las acciones el 53.3% logro identificar la emoción y el restante 46.6% no lo hizo.

Los niños de cuatro años lograron una identificación por medio de la verbalizacion de un 70% de los 30 niños, mientras que el otro 30% no la identifico verbalmente. Por medio de las acciones el 26.6% de los niños identifico la emoción mientras el 73.3% no la logro.

Los niños de dos y tres años manifestaron la identificación y comprensión de la emoción vergüenza, en el instrumento tiras cómicas a través de acciones ya que en este caso predomino la percepción visual y el lenguaje corporal fue más utilizado por los niños en este caso; mientras que los niños de cuatro años manifestaron a través de verbalizaciones haciéndose evidente el desarrollo del lenguaje y de su vida mental.

TABLA 9: *Manifestación en la emoción vergüenza en el instrumento tiras cómicas en edades de 2 - 4 años.*

Edad	Manifestaciones					
	Verbal			Acciones		
	Si	No	Total	Si	No	Total
2	10.0%	90%	100%	83.3%	16.6%	100%
3	43.3%	56.6%	100%	53.3%	46.6%	100%
4	70.0%	30.0%	100%	26.6%	73.3%	100%

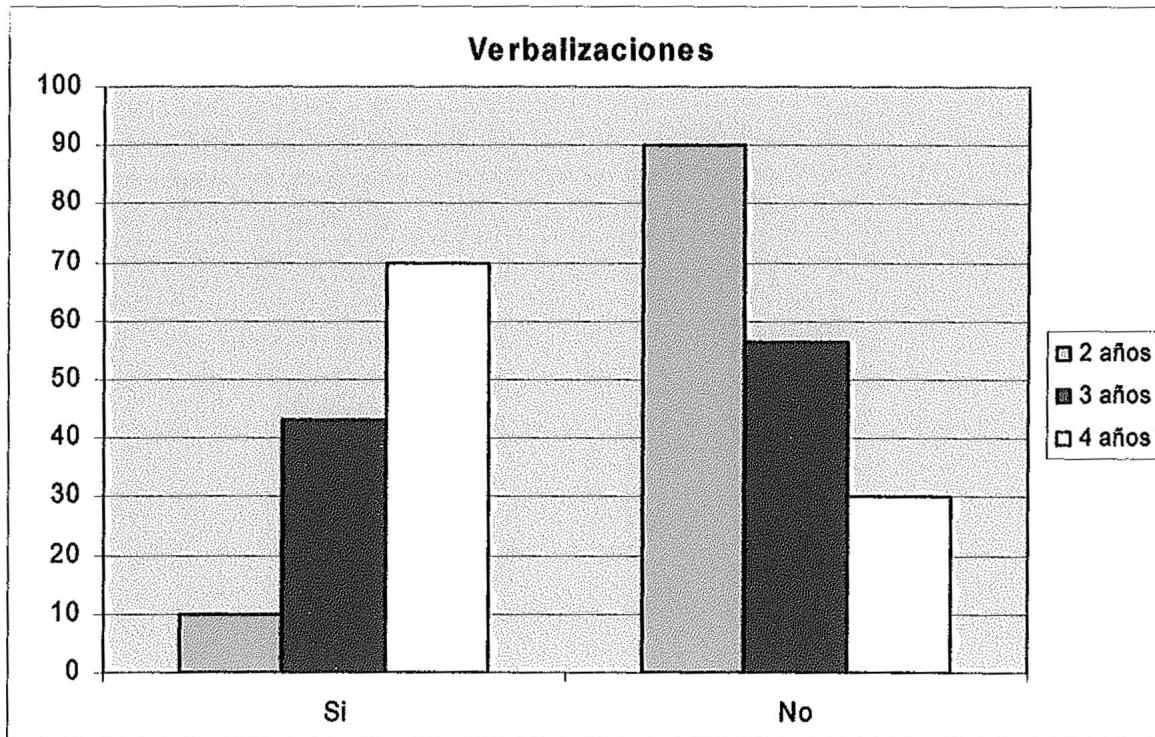


Figura 8: Manifestación en la emoción vergüenza en el instrumento tiras cómicas por medio de verbalizaciones en edades de 2 - 4 años.

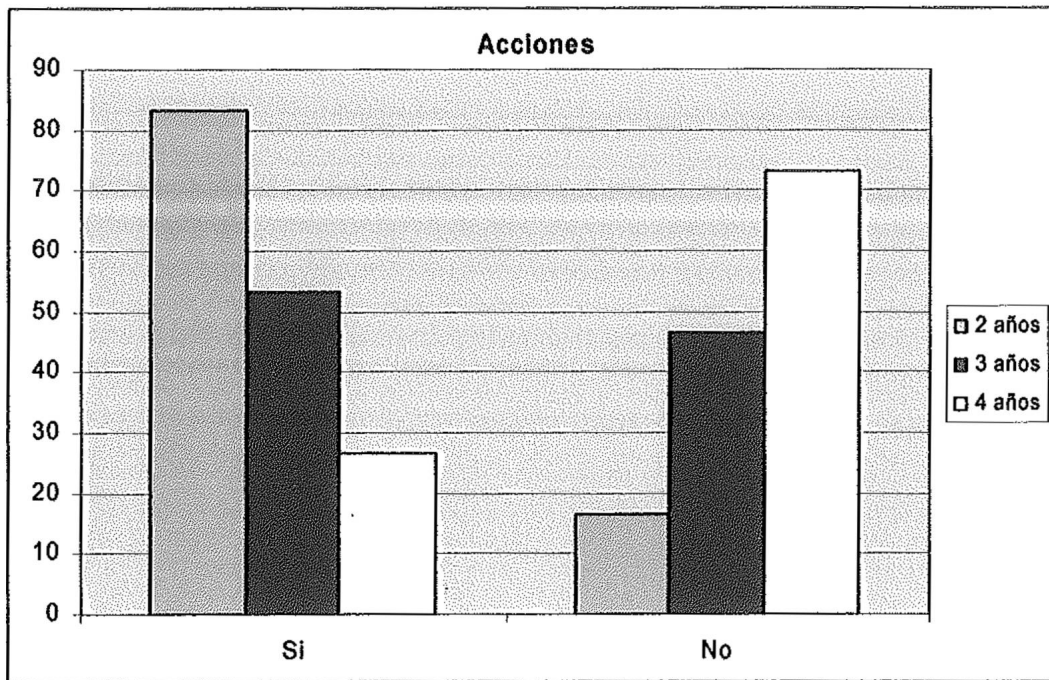


figura 9: Manifestación en la emoción vergüenza en el instrumento tiras cómicas por medio de las acciones en edades de 2 - 4 años.

La tabla 10, demuestra que la emoción amor a través del instrumento la situación de fotos en los niños de dos años se presentó de la siguiente manera; a través de las verbalizaciones lograron identificar un 6.6% del 100% de la población; no la identificaron por medio de la verbalización el 93.3% del 100%. A través de las acciones el 93.3% del 100% identificó la emoción amor frente al instrumento de fotos; el 6.6% restante de la población no la identificaron por medio de la acción.

De los 30 niños de tres años a través de las verbalizaciones el 33.3% logró identificar la emoción en esta situación, el 66.6% no lo hizo. Por medio de las acciones el 63.3% logró identificar la emoción y el restante 36.6% no lo hizo.

Los niños de cuatro años lograron una identificación por medio de la verbalización de un 33.3% de los 30 niños, mientras que el otro 66.6% no la identificó verbalmente. Por medio de las acciones el 56.6% de los niños identificó la emoción mientras el 43.3% no la logró.

Este instrumento fue diseñado con el objetivo de que el niño señalará la expresión facial en las fotografías representadas con cada una de las emociones; por lo tanto en este instrumento se presentó la manifestación de acción como la más común de las manifestaciones, lo que permitió evidenciar que el niño logra a través de representaciones identificar, apropiarse y comprender expresiones y situaciones ajenas a él.

TABLA 10: **Manifestación en la emoción amor en el instrumento fotos en edades de 2 - 4 años.**

Edad	Manifestaciones					
	Verbal			Acciones		
	Si	No	Total	Si	No	Total
2	6.6%	93.3%	100%	93.3%	6.6%	100%
3	33.3%	66.6%	100%	63.3%	36.6%	100%
4	33.3%	66.6%	100%	56.6%	43.3%	100%

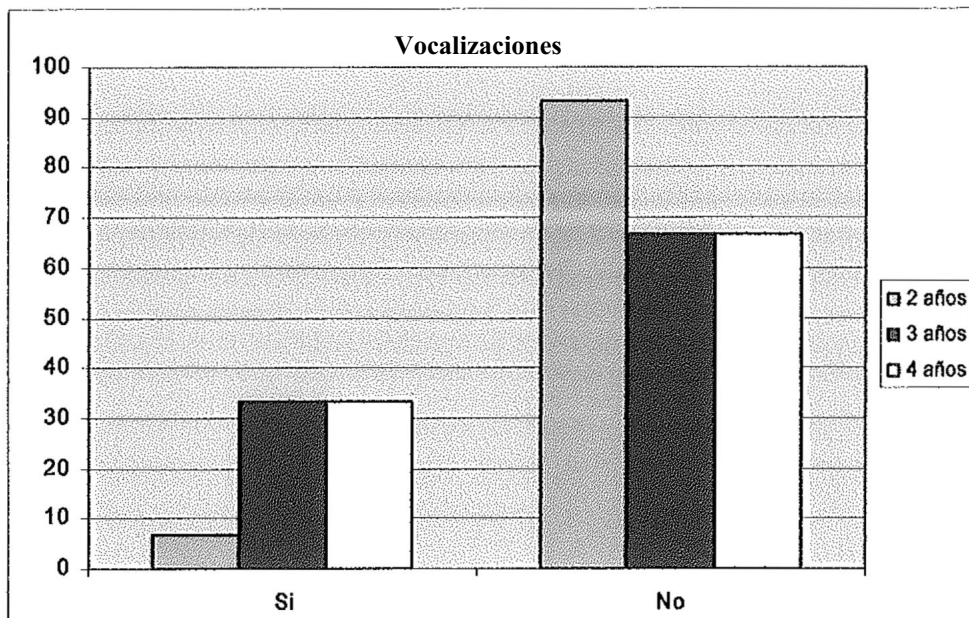


figura. 10: Manifestación en la emoción amor en el instrumento fotos a través de verbalizaciones en edades de 2-4 años.

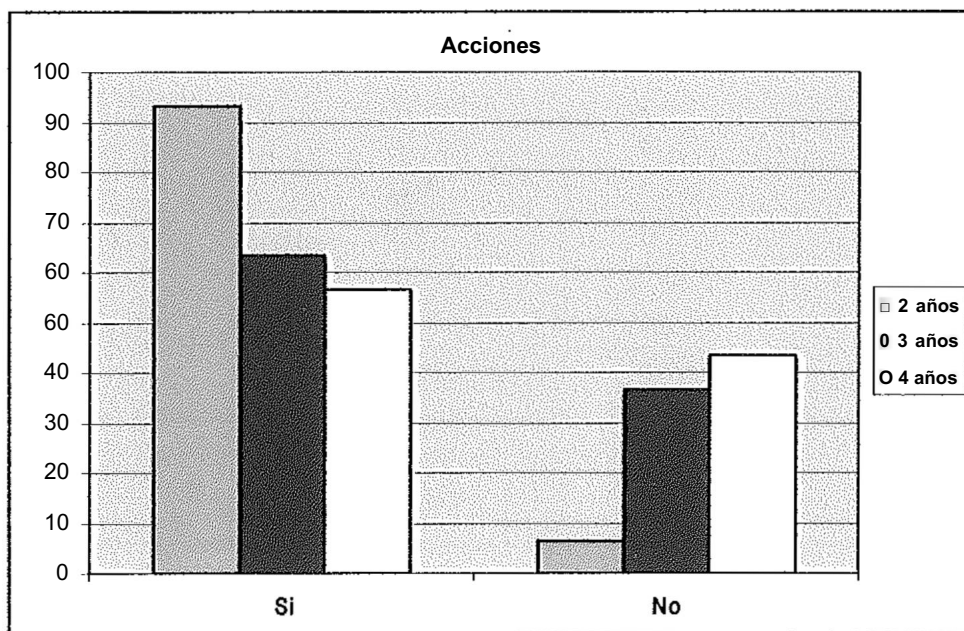


figura 11: Manifestación en la emoción amor en el instrumento fotos a través de acciones en edades de 2 - 4 años.

La tabla 11, demuestra que la emoción sorpresa a través del instrumento de fotos en los niños de dos años se presento de la siguiente manera; a través de las verbalizaciones lograron identificar un 10% del 100% de la población; no la identificaron por medio de la verbalizacion el 90% del 100%. A través de las acciones el 50% del 100% identificó la emoción sorpresa frente al instrumento de fotos; el 50% restante de la población no la identificaron por medio de la acción.

De los 30 niños de tres años a través de las verbalizaciones el 20% logro identificar la emoción en esta situación, el 80% no lo hizo. Por medio de las acciones el 73.3% logro identificar la emoción y el restante 26.6% no lo hizo.

Los niños de cuatro años lograron una identificación por medio de la verbalizacion de un 26.6% de los 30 niños, mientras que el otro 73.3% no la identifico verbalmente. Por medio de las acciones el 66.6% de los niños identifico la emoción mientras el 33.3% no la logro.

TABLA 11: Manifestación en la emoción sorpresa en el instrumento fotos en edades de 2 - 4 años.

Manifestaciones						
Edad	verbal			Acciones		
	Si	No	Total	Si	No	Total
2	10.0%	90.0%	100%	50.0%	50.0%	100%
3	20.0%	80.0%	100%	73.3%	26.6%	100%
4	26.6%	73.3%	100%	66.6%	33.3%	100%

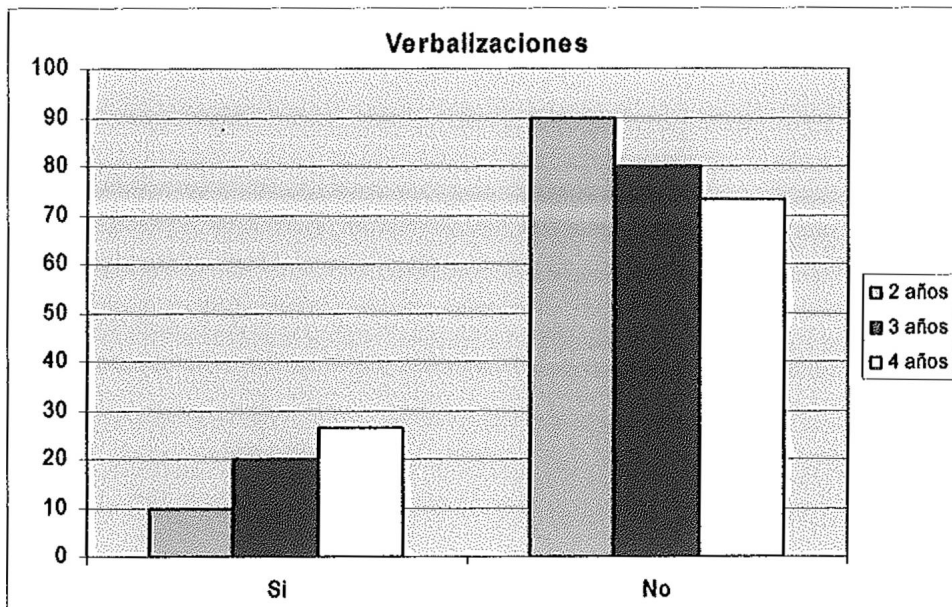


figura 12'. Manifestación en la emoción sorpresa en el instrumento fotos a través de verbalizaciones en edades de 2-4 años.

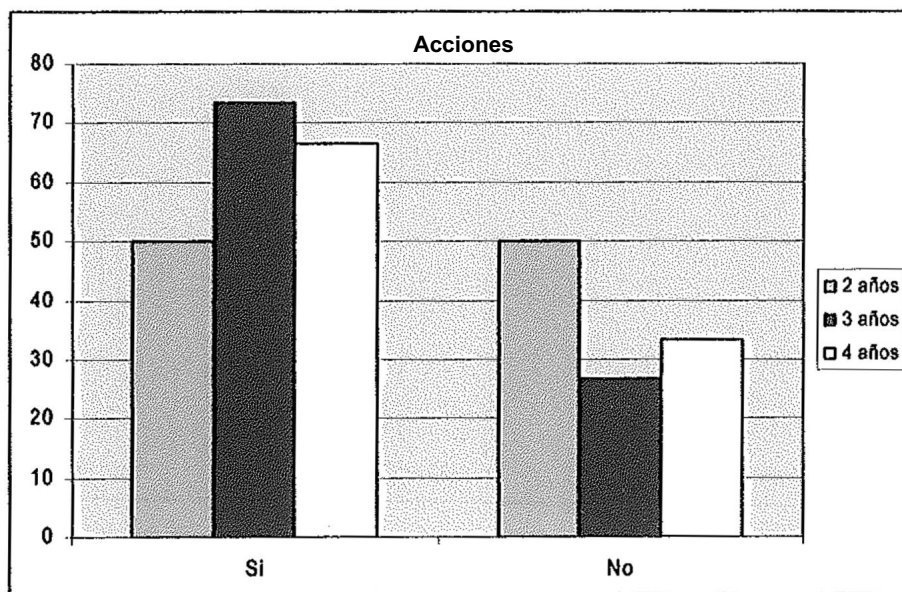


figura 13'. Manifestación en la emoción sorpresa en el instrumento fotos a través de acciones en edades de 2 - 4 años.

TABLA 12: *Manifestación en la emoción asco en el instrumento fotos en edades de 2 ~ 4 años.*

Edad	Manifestaciones					
	Verbal			Acciones		
	Si	No	Total	Si	No	Total
2	33.3%	66.6%	100%	66.6%	33.3%	100%
3	50.0%	50.0%	100%	50.0%	50.0%	100%
4	63.3%	36.6%	100%	33.3%	66.6%	100%

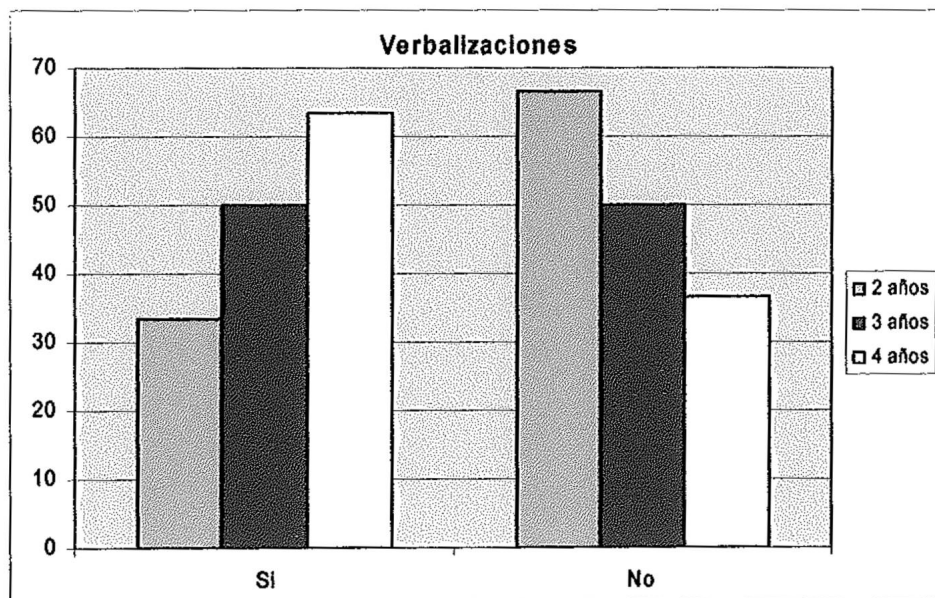


Figura 14: Manifestación en la emoción asco en el instrumento fotos a través de verbalizaciones en edades de 2-4 años.

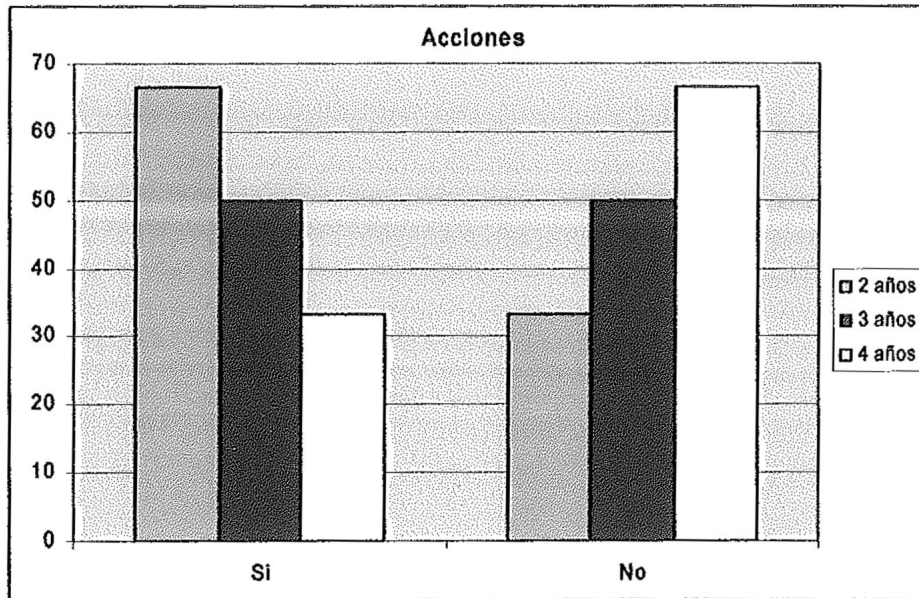


Figura 15: Manifestación en la emoción asco en el instrumento fotos a través de acciones en edades de 2 - 4 años.

La tabla 13, demuestra que la emoción vergüenza a través del instrumento de fotos en los niños de dos años se presento de la siguiente manera; a través de las verbalizaciones lograron identificar un 3.3% del 100% de la población; no la identificaron por medio de la verbalización el 96.6% del 100%. A través de las acciones el 70% del 100% identificó la emoción vergüenza frente al instrumento de fotos; el 30% restante de la población no la identificaron por medio de la acción.

De los 30 niños de tres años a través de las verbalizaciones el 6.6% logro identificar la emoción en esta situación, el 93.3% no lo hizo. Por medio de las acciones el 66.6% logro identificar la emoción y el restante 33.3% no lo hizo.

Los niños de cuatro años lograron una identificación por medio de la verbalización de un 16.6% de los 30 niños, mientras que el otro 83.3% no la identifico verbalmente.

Por medio de las acciones el 63.3% de los niños identifico la emoción mientras el 36.6% no la logro.

En la Emoción Vergüenza de la situación fotos se presentó la manifestación de acción como la más común de las manifestaciones, lo que permitió evidenciar que el niño logra a través de representaciones identificar, apropiar y comprender expresiones y situaciones ajenas a él.

TABLA 13; **Manifestación en la emoción vergüenza en el instrumento fotos en edades de 2 ~ 4 años.**

Edad	Manifestaciones					
	Verbal			Acciones		
	Si	No	Total	Si	No	Total
2	3.3%	96.6%	100%	70.0%	30.0%	100%
3	6.6%	93.3%	100%	66.6%	33.3%	100%
4	16.6%	83.3%	100%	63.3%	36.6%	100%

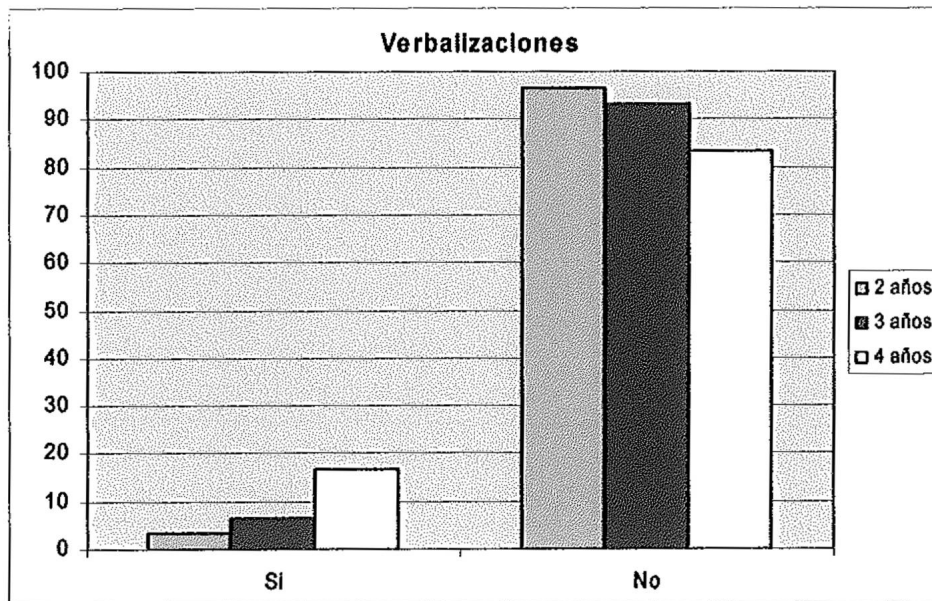


Figura 16: Manifestación en la emoción vergüenza en el instrumento fotos a través de verbalizaciones en edades de 2-4 años.

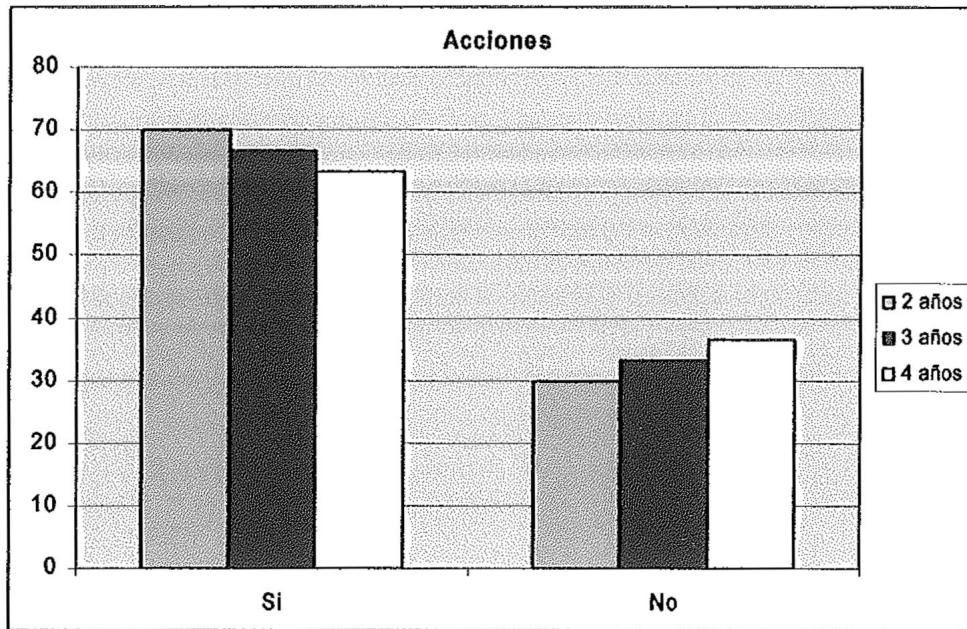


Figura 17; Manifestación en la emoción vergüenza en el instrumento fotos a través de acciones en edades de 2 - 4 años.

La tabla 14, demuestra que la emoción amor a través del instrumento de títeres en los niños de dos años se presento de la siguiente manera; a través de las verbalizaciones lograron identificar un 26.6% del 100% de la población; no la identificaron por medio de la verbalización el 73.3% del 100%. A través de las acciones el 46.6% del 100% identificó la emoción amor frente al instrumento de títeres; el 53.3% restante de la población no la identificaron por medio de la acción.

De los 30 niños de tres años a través de las verbalizaciones el 23.3% logro identificar la emoción en esta situación, el 76.6% no lo hizo. Por medio de las acciones el 73.3% logro identificar la emoción y el restante 26.6% no lo hizo.

Los niños de cuatro años lograron una identificación por medio de la verbalización de un 13.3% de los 30 niños, mientras que el otro 86.6% no la identificó verbalmente. Por medio de las acciones el 83.3% de los niños identificó la emoción mientras el 16.6% no la logró.

Los niños de dos años de edad manifestaron esta emoción a través de acciones ya que este es el lenguaje que más se les facilita para su comunicación y que les permite proyectar que ellos son conscientes de sus estados psicológicos propios y ajenos siendo este el primer mecanismo que poseen para desarrollar su vida mental.

Los niños de tres y cuatro años en la Emoción amor utilizaron la manifestación de acción lo cual evidencia de que a pesar de que poseen un lenguaje más desarrollado existen factores sociales que influyen en la manifestación de esa emoción, posiblemente debido a que en esta etapa empieza el proceso de identificación, las prohibiciones, los castigos por parte de los adultos; de igual forma se llega a la conclusión que los niños a esta edad ya poseen unos estados psicológicos más desarrollados que les permiten comprender estas situaciones. Los niños a estas edades pueden dar y seguir instrucciones, sin embargo con frecuencia tienden a interpretar de una forma incorrecta; estos errores de interpretación implican que los niños perciban un significado muy diferente al que los niños adultos intentan comunicar, posiblemente el instrumento Títeres en la emoción Amor no fue muy claro para los niños por lo que su comprensión fue mínima.

TABLA 14: **Manifestación en la emoción amor en el instrumento títeres en edades de 2 - 4 años.**

Edad	Manifestaciones					
	Verbal			Acciones		
	Si	No	Total	Si	No	Total
2	26.6%	73.3%	100%	46.6%	53.3%	100%
3	23.3%	76.6%	100%	73.3%	26.6%	100%
4	13.3%	86.6%	100%	83.3%	16.6%	100%

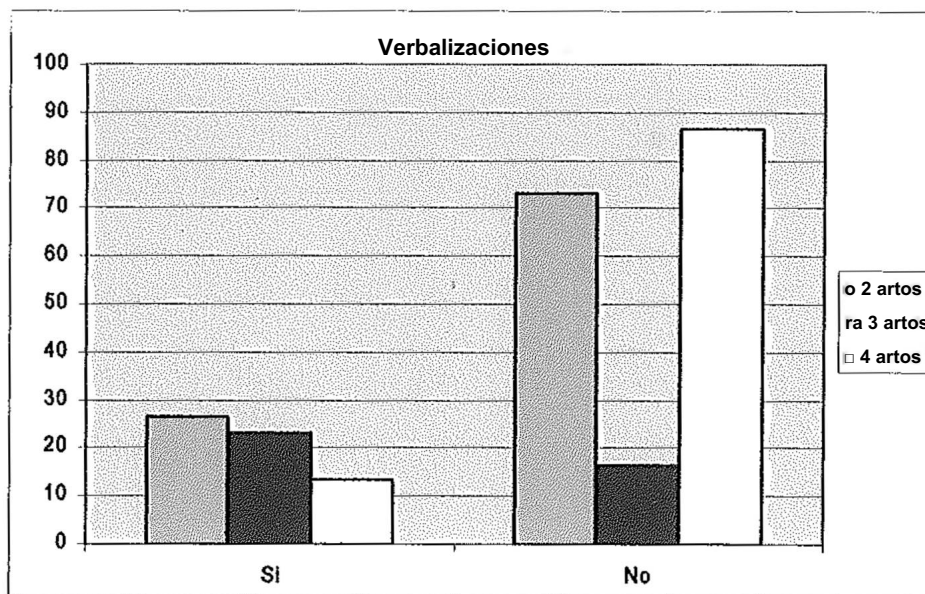


Figura 15: Manifestación en la emoción amor en el instrumento títeres por medio de verbalizaciones en edades de 2 - 4 años.

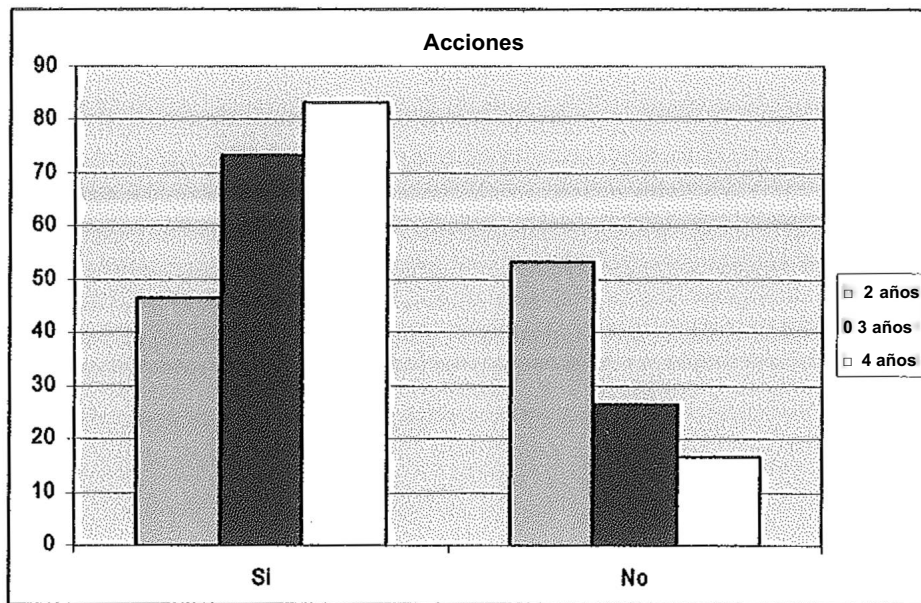


Figura 19: Manifestación en la emoción amor en la situación títeres por medio de acciones en edades de 2 ~ 4 años.

La tabla 15, demuestra que la emoción sorpresa a través del instrumento de títeres en los niños de dos años se presentó de la siguiente manera; a través de las verbalizaciones lograron identificar un 10% del 100% de la población; no la identificaron por medio de la verbalización el 90% del 100%. A través de las acciones el 56.6% del 100% identificó la emoción sorpresa frente al instrumento de títeres; el 43.3% restante de la población no la identificaron por medio de la acción.

De los 30 niños de tres años a través de las verbalizaciones el 30% logró identificar la emoción en esta situación, el 70% no lo hizo. Por medio de las acciones el 46.6% logró identificar la emoción y el restante 53.3% no lo hizo.

Los niños de cuatro años lograron una identificación por medio de la verbalización de un 40% de los 30 niños, mientras que el otro 60% no la identificó verbalmente. Por

medio de las acciones el 56.6% de los niños identifico la emoción mientras el 43.3% no la logro.

La Emoción sorpresa es la Emoción más breve de todas las emociones, y por ser asi suele convertirse rápidamente en otra Emoción, esto se vio reflejado en esta situación donde los niños que identificaron la emoción en todas las edades lo hicieron a través de la manifestación acción, mientras que los niños que no lograron identificarla la confundieron con la Emoción de alegría, lo cual lleva a pensar que aunque los niños ya poseen una Teoría de la Mente no esta totalmente desarrollada.

TABLA 15: *Manifestación en la emoción sorpresa en el instrumento títeres en edades de 2 - 4 años.*

Edad	Manifestaciones					
	Verbal			Acciones		
	Si	No	Total	Si	No	Total
2	10.0%	90%	100%	56.6%	43.3%	100%
3	30.0%	70.0%	100%	46.6%	53.3%	100%
4	40.0%	60.0%	100%	56.6%	43.3%	100%

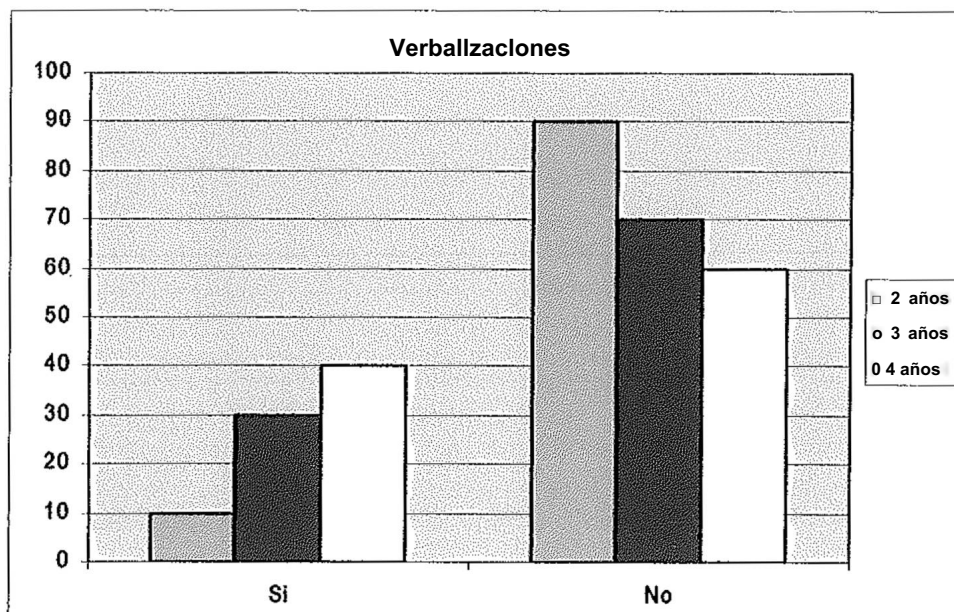


Figura 20: Manifestación en la emoción sorpresa en el instrumento títeres por medio de verbalizaciones en edades de 2 - 4 años.

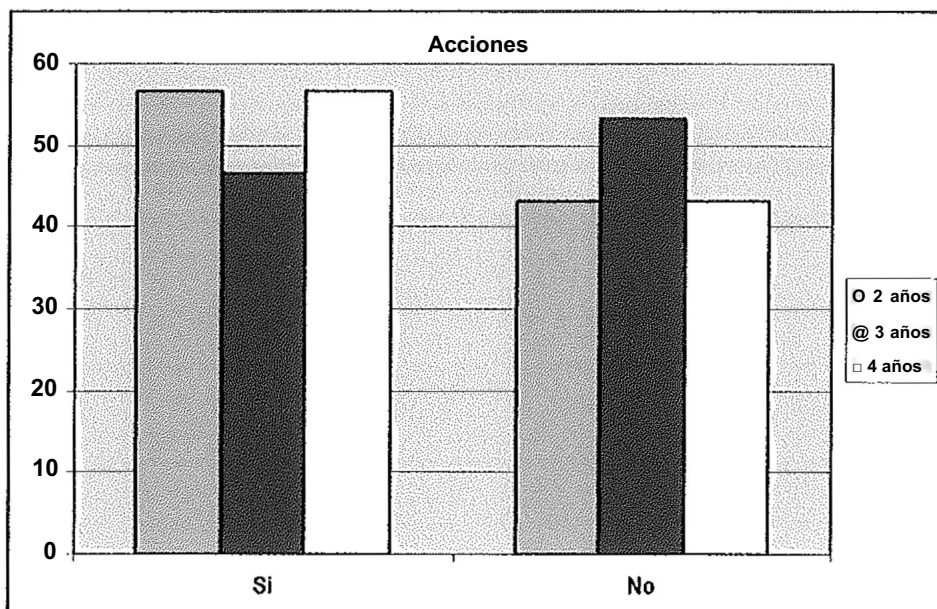


Figura 21: Manifestación en la emoción sorpresa en el instrumento títeres por medio de acciones en edades de 2 - 4 años.

La tabla 16, demuestra que la emoción vergüenza a través del instrumento de títeres en los niños de dos años se presentó de la siguiente manera; a través de las verbalizaciones lograron identificar un 23.3% del 100% de la población; no la identificaron por medio de la verbalización el 76.6% del 100%. A través de las acciones el 70% del 100% identificó la emoción vergüenza frente al instrumento de títeres; el 30% restante de la población no la identificaron por medio de la acción.

De los 30 niños de tres años a través de las verbalizaciones el 86.6% logró identificar la emoción en esta situación, el 13.3% no lo hizo. Por medio de las

acciones el 10% logro identificar la emoción y el restante 90% no lo hizo.

Los niños de cuatro años lograron una identificación por medio de la verbalización de un 90% de los 30 niños, mientras que el otro 10% no la identifico verbalmente. Por medio de las acciones el 6.6% de los niños identifico la emoción mientras el 93.3% no la logro.

Los niños de dos años de edad manifestaron esta emoción a través de acciones ya que este es el lenguaje que más se les facilita para su comunicación y que les permite proyectar que ellos son conscientes de sus estados psicológicos propios y ajenos siendo este el primer mecanismo que poseen para desarrollar su vida mental.

Los niños de tres y cuatro años de edad debido a su mayor desarrollo lingüístico utilizaron la manifestación verbal, a diferencia de los niños de dos son más conscientes de sus actos, deseos, intenciones, emociones ya que factores externos como la parte social (Familia, Escuela, Pares) sirven como patrón de aprendizaje.

TABLA 16; *Manifestación en la emoción vergüenza en el instrumento títeres en edades de 2 - 4 años.*

Edad	Manifestaciones					
	Verbal			Acciones		
	Si	No	Total	Si	No	Total
2	23.3%	76.6%	100%	70%	30%	100%
3	86.6%	13.3%	100%	10.0%	90.0%	100%
4	90.0%	10.0%	100%	6.6%	93.3%	100%

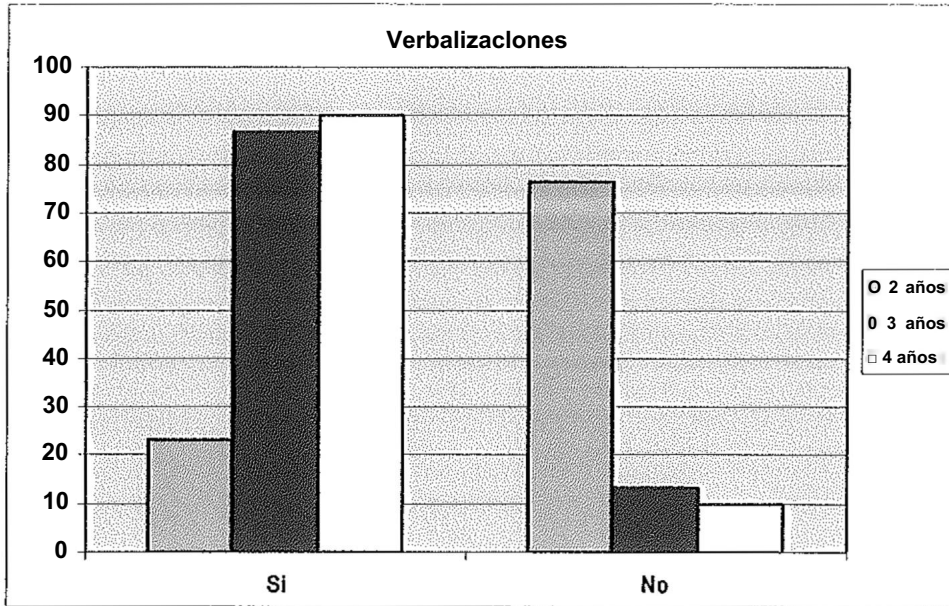


Figura 22: Manifestación en la emoción vergüenza en el instrumento títeres por medio de verbalizaciones en edades de 2 - 4 años.

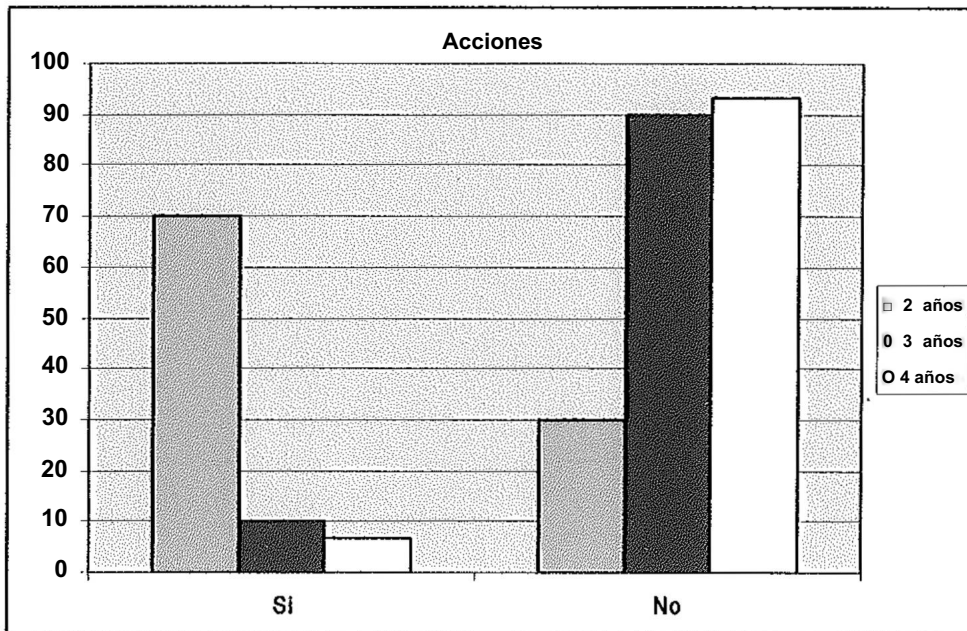


Figura 23: Manifestación en la emoción vergüenza en el instrumento títeres por medio de acciones en edades de 2 - 4 años <

La tabla 17, demuestra que la emoción asco a través del instrumento de títeres en los niños de dos años se presento de la siguiente manera; a través de las verbalizaciones lograron identificar un 30% del 100% de la población; no la identificaron por medio de la verbalizacion el 70% del 100%. A través de las acciones el 70% del 100% identificó la emoción asco frente al instrumento de títeres; el 30% restante de la población no la identificaron por medio de la acción.

De los 30 niños de tres años a través de las verbalizaciones el 56.6% logro identificar la emoción en esta situación, el 43.3% no lo hizo. Por medio de las acciones el 43.3% logro identificar la emoción y el restante 56.6% no lo hizo.

Los niños de cuatro años lograron una identificación por medio de la verbalizacion de un 73.3% de los 30 niños, mientras que el otro 26.6% no la identifico verbalmente. Por medio de Las acciones el 26.6% de los niños identifico la emoción mientras el 73.3% no la logro.

Los niños de dos años de edad manifestaron la emoción de Asco a través de acciones debido a que este es el lenguaje que más se les facilita para su comunicación y que les permite proyectar que ellos son conscientes de sus estados psicológicos propios y ajenos siendo este el primer mecanismo que poseen para desarrollar su vida mental.

Los niños de tres y cuatro años de edad debido a su mayor desarrollo lingüístico utilizaron la manifestación verbal; a diferencia de los niños de dos años de edad son más conscientes de sus actos, deseos, intenciones, emociones ya que factores externos como la parte social (Familia, Escuela, Pares) sirven como patrón de

aprendizaje. Esta emoción se refiere a la repugnancia, rechazo o aversión hacia objetos, ideas, situaciones o personas esto implica que los niños a estas edades ya son conscientes de sus gustos, disgustos y de percibirlos en ellos mismos y en los demás.

TABLA 17: Manifestación en la emoción asco en el instrumento títeres en edades de 2 - 4 años.

Edad	Manifestaciones					
	Verbal			Acciones		
	Si	No	Total	Si	No	Total
2	30.0%	70%	100%	70%	30%	100%
3	56.6%	43.3%	100%	43.3%	56.6%	100%
4	73.3%	26.6%	100%	26.6%	73.3%	100%

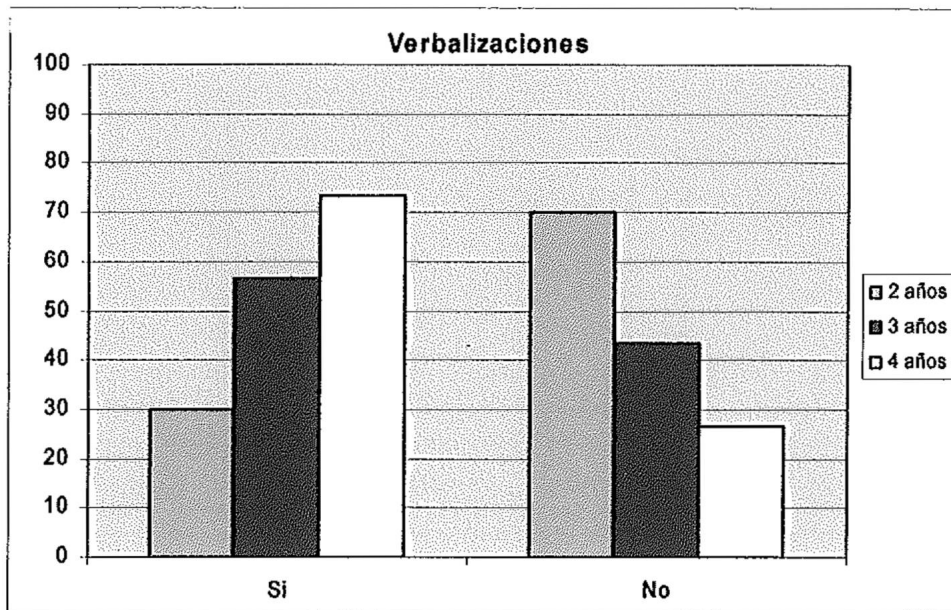


Figura 24. Manifestación en la emoción asco en el instrumento títeres por medio de verbalizaciones en edades de 2 - 4 años.

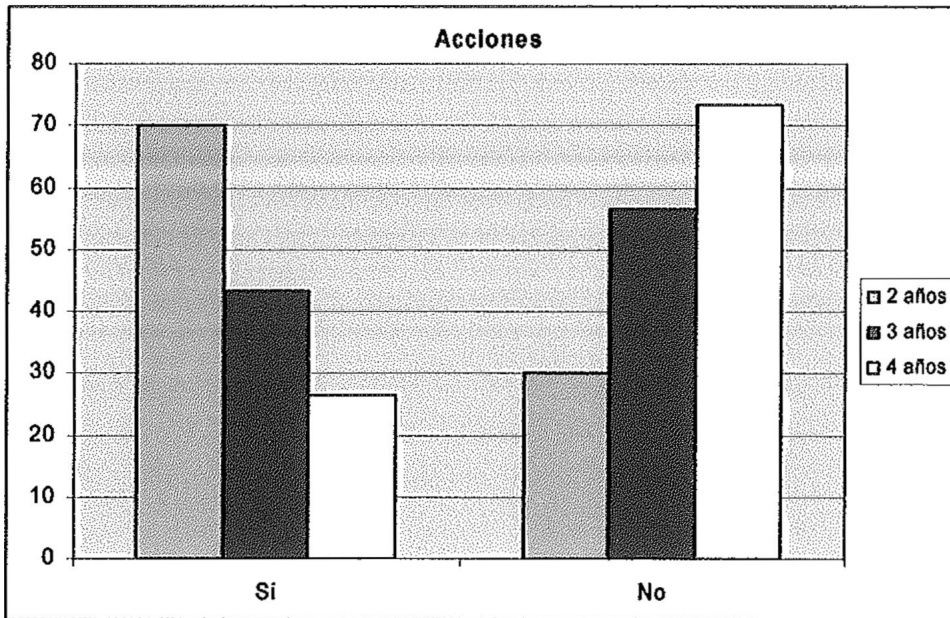


Figura 25: Manifestación en la emoción asco en el instrumento títeres por medio de acciones en edades de 2 - 4 años.

La tabla 18, muestra las manifestaciones que presentaron los niños de dos años en el instrumento tiras cómicas en cada una de las emociones.

Amor: se estableció la relación que hay entre la situación presentada en cada lámina de la historia y la correcta identificación facial de esta emoción. Los niños responden ante las preguntas: ¿qué estaban haciendo los dos príncipes?, ¿Qué sentía el príncipe por la princesa?; a través de expresiones verbales como "Estaban agarrados de las manos" y a través de acciones como: "sonreír" y "ponerse las manos en el corazón", que permiten ver de una manera positiva la identificación de dicha emoción.

Vergüenza: Frente a esta emoción se estableció la relación que hay entre la situación presentada en cada lámina de la historia y la correcta identificación facial

de esta emoción. Los niños responden ante las preguntas ¿Qué le pasó al muñeco?, ¿que sintió el muñeco?, a través de verbalizaciones como "Se puso rojito", "Se le vio la colita", "se le veían los calzoncitos" y de acciones como "taparse la cara".

Asco: se estableció la relación que hay entre la situación presentada en cada lámina de la historia y la correcta identificación facial de esta emoción. Los niños responden ante las preguntas ¿Qué le pasó a Mafalda? ¿qué sintió Mafalda?, ¿qué estaban haciendo los muñecos?, ¿que le pasaba al lorito?, ¿qué sintió el lorito? a través de verbalizaciones como "Se vomito", "Guacala" y a través de acciones como "Sacar la lengua" .

Sorpresa: Frente a esta emoción se estableció la relación que hay entre la situación presentada en cada lámina de la historia y la correcta identificación facial de esta emoción. Los niños responden ante las preguntas: ¿Qué cara hizo el muñeco?, verbalmente; "oh" y mediante acciones como: "Abrir los ojos", "Abrir la boca".

TABLA 18: *Manifestación de las emociones secundarias en el instrumento Tiras Cómicas 2 años.*

ESCENA	PREGUNTAS	VERBAL IZACION	ACCION
<p>♦Amor</p> <p>- Se encuentran el príncipe y la princesa.</p> <p>- Se toman de las manos y se miran fijamente.</p> <p>- Sherck y Fiona se encuentran en la iglesia, ella dice que es fea, pero él dice que es la más bella, se toman de la mano.</p> <p>□Sorpresa</p> <p>- Gasper se encuentra en el cine, el voltea rápidamente, porque vienen muchos carros.</p> <p>- En un barco el capitán ve que aparece un hombre gigante en el medio del mar.</p>	<p>- ¿Qué estaban haciendo los príncipes?</p> <p>- ¿Qué sentía el príncipe por la princesa?</p> <p>- ¿Qué cara hizo el muñeco?</p> <p>- ¿Qué cara hizo el muñeco?</p>	<p>- Están agarrados de la mano</p> <p>- Oh...</p> <p>- Se puso rojito.</p> <p>- Se levio la colita cara</p> <p>- Se le veían los calzoncillos.</p>	<p>- Sonríen,</p> <p>- Se ponen las manos en el corazón.</p> <p>- Abren los ojos.</p> <p>- Abren la boca</p> <p>- tapan la</p>
<p>♦Vergüenza</p> <p>- El Rey León caminando en ropa interior en medio de la calle.</p> <p>- Cuando esta jugando el partido de basketball le bajaron los pantalones al muñeco.</p>	<p>- ¿Qué le pasaba al muñeco?</p> <p>- ¿Qué sintió el muñeco?</p>		

* Asco	- ¿Qué le pasaba a Mafalda? - Guacala.	- Sacan la
- Mafalda se esta tomando la sopa y saca lengua.	- ¿Qué sintió Mafalda?	- Se vomito lengua
-7 Los Loony Toons están escupiendo la cancha de basketball.	- ¿Qué estaban haciendo los muñecos?	
- El lorito en Aladín come galletas y saca la lengua	- ¿Que le pasaba al lorito?	
	- ¿Qué sintió el lorito?	

La tabla 19, muestra las manifestaciones que presentaron los niños de tres años en el instrumento tiras cómicas en cada una de las emociones.

Amor: se estableció la relación que hay entre la situación presentada en cada lámina de la historia y la correcta identificación facial de esta emoción. Los niños responden ante las preguntas: ¿qué estaban haciendo los dos príncipes?, ¿Qué sentía el príncipe por la princesa?; a través de expresiones verbales como "Estaban agarrados de las manos", "se querían casar", "se quieren", "se quieren mucho" y a través de acciones como: "sonreír" y "ponerse las manos en el corazón", que permiten ver de una manera positiva la identificación de dicha emoción.

Vergüenza: Frente a esta emoción se estableció la relación que hay entre la situación presentada en cada lámina de la historia y la correcta identificación facial de esta emoción. Los niños responden ante las preguntas ¿Qué le pasó al muñeco?, ¿que sintió el muñeco?, a través de verbalizaciones como "Se puso rojito", "Se le vio la colita", "se le veían los calzoncitos", "le dio pena", "no tenia ropa"y de acciones como "taparse la cara"y "sonreír".

Asco: se estableció la relación que hay entre la situación presentada en cada lámina de la historia y la correcta identificación facial de esta emoción. Los niños responden ante las preguntas ¿Qué le pasó a Mafalda? ¿qué sintió Mafalda?, ¿qué estaban haciendo los muñecos?, ¿que le pasaba al lorito?, ¿qué sintió el lorito? a través de

verbalizaciones como "se estaba tomando la sopa y no le gusto", "no quería tomar sopa""Se vomito", "Guacala" y a través de acciones como "Sacar la lengua" y "arrugar la nariz".

Sorpresa: Frente a esta emoción se estableció la relación que hay entre la situación presentada en cada lámina de la historia y la correcta identificación facial de esta emoción. Los niños responden ante las preguntas: ¿Qué cara hizo el muñeco?, verbalmente; "Caspé abrió los ojos", "Oh" y mediante acciones como: "Abrir los ojos", "Abrir la boca" y "abrir las manos".

TABLA 19: *Manifestación de las emociones secundarias en el instrumento Tiras Cómicas 3 años.*

ESCENA	PREGUNTAS	VEPBALIZACION	ACCION
<p>♦Amor</p> <p>- Se encuentran el príncipe y la princesa. - Se toman de las manos y se miran fijamente. - Sherck y Fiona se encuentran en la iglesia, ella dice que es fea, pero él dice que es la más bella, se toman de la mano.</p>	<p>- ¿Qué estaban haciendo los príncipes? - ¿Qué sentía el príncipe por la princesa?</p>	<p>- Están agarrados de la mano - Se querían casar - Se quieren - Se quieren mucho</p>	<p>- Sonríen - Ponerse las manos en el corazón</p>
<p>♦Sorpresa</p> <p>- Gasper se encuentra en el cine, el voltea rápidamente, porque vienen muchos carros. - En un barco el capitán ve que aparece un hombre gigante en el medio del mar.</p>	<p>- ¿Qué cara hizo el muñeco? - ¿Qué cara hizo el muñeco?</p>	<p>- Caspé abrió los ojos</p>	<p>- Abren los ojos. - Abren la boca - Abren las manos</p>
<p>♦Vergüenza</p> <p>- El Rey León caminando en ropa interior en medio de la calle. - Cuando esta jugando el partido de basketball le bajaron los pantalones al muñeco.</p>	<p>- ¿Qué le pasaba al muñeco? - ¿Qué sintió el muñeco?</p>	<p>- Se le veían los pantalones. - se puso rojita - le dio pena - No tenía ropa.</p>	<p>- Se tapan la cara ~ Sonríen.</p>
<p>* Asco</p> <p>- Mafalda se esta tomando la sopa y saca lengua. - Los Loony Toons están escupiendo la cancha de basketball. - El lorito en Aladin come galletas y saca la lengua</p>	<p>- ¿Qué le pasaba a Mafalda? - ¿Qué sintió Mafalda? - ¿Qué estaban haciendo los muñecos? - ¿Que le pasaba al lorito? - ¿Qué sintió el lorito?</p>	<p>- Se estaba tomando la sopa y no le gus.to - Se vomito " Guacala</p>	<p>- Sacan la lengua - Arrugan la nariz.</p>

La tabla 20, muestra las manifestaciones que presentaron los niños de cuatro años en el instrumento tiras cómicas en cada una de las emociones.

Amor: se estableció la relación que hay entre la situación presentada en cada lámina de la historia y la correcta identificación facial de esta emoción. Los niños responden ante las preguntas: ¿qué estaban haciendo los dos príncipes?, ¿Qué sentía el príncipe por la princesa?; a través de expresiones verbales como "se estaban dando un beso", "están enamorados", "son novios", "se quieren casar" "se quieren", "se quieren mucho" y a través de acciones como: "sonreír" y "mirar atentos", que permiten ver de una manera positiva la identificación de dicha emoción.

Vergüenza: Frente a esta emoción se estableció la relación que hay entre la situación presentada en cada lámina de la historia y la correcta identificación facial de esta emoción. Los niños responden ante las preguntas ¿Qué le pasó al muñeco?, ¿que sintió el muñeco?, a través de verbalizaciones como "no tenía ropa", "Se puso rojito", "Se le vio la colita", "le dio pena", y de acciones como "taparse la cara", "mover las manos" y "sonreír".

Asco: se estableció la relación que hay entre la situación presentada en cada lámina de la historia y la correcta identificación facial de esta emoción. Los niños responden ante las preguntas ¿Qué le pasó a Mafalda? ¿qué sintió Mafalda?, ¿qué estaban haciendo los muñecos?, ¿que le pasaba al lorito?, ¿qué sintió el lorito? a través de verbalizaciones como "le dio asco", "vomito", "estaban escupiendo", "la mama la regaña", "no le gusta la sopa", "Se vomito", "Guacala" y a través de acciones como "Sacar la lengua" y "arrugar la nariz".

Sorpresa: Frente a esta emoción se estableció la relación que hay entre la situación presentada en cada lámina de la historia y la correcta identificación facial de esta emoción. Los niños responden ante las preguntas:

¿Qué cara hizo el muñeco?, mediante acciones como: "Abrir los ojos", "Abrir la boca" y "abrir las manos".

TABLA 20 : *Manifestación de las emociones secundarias en el instrumento Tiras Cómicas 4 años.*

ESCENA	PREGUNTAS	VERBALIZACION	ACCION
♦Amor - Se encuentran el príncipe y la princesa. - Se toman de las manos y se miran fijamente. - Sherck y Fiona se encuentran en la iglesia, ella dice que es fea, pero él dice que es la más bella, se toman de la mano.	- ¿Qué estaban haciendo los príncipes? - ¿Qué sentía el príncipe por la princesa?	- Se estaban dando un beso - Sonrien - Están enamorados - Se quieren mucho - Se quieren - Se quieren casar	- Miran atentos.
*Sorpresa - Gasper se encuentra en el cine, el voltea rápidamente, porque vienen muchos carros. - En un barco el capitán ve que aparece un hombre gigante en el medio del mar.	- ¿Qué cara hizo el muñeco? - ¿Qué cara hizo el muñeco?		- Abren los ojos - Abren la boca - Abren las manos
□Vergüenza - El Rey León caminando en ropa interior en medio de la calle. - Cuando esta jugando el partido de basketball le bajaron los pantalones al muñeco.	- ¿Qué le pasaba al muñeco? - ¿Qué sintió el muñeco?	- Se le veían los pantalones. - Se puso rojita - No tenía ropa.	- Se tapan la cara - Sonrien.
* Asco - Mafalda se esta tomando la sopa y saca lengua. - Los Loony Toons están escupiendo la cancha de basketball. - El lorito en Aladín come galletas y saca la lengua	- ¿Qué le pasaba a Mafalda? - ¿Qué sintió Mafalda? - ¿Qué estaban haciendo los muñecos? - ¿Que le pasaba al lorito? - ¿Qué sintió el lorito?	- Se vomito - No le gusta la sopa - La mamá la regañó - estaban escupiendo -Vomito - Le dio asco - Guacala	- Arrugan la nariz - Sacan la lengua

La tabla 21 describe el modo en que los niños de 2 años identifican las emociones a partir de las manifestaciones que las origina: para las obras que representan las diferentes emociones a las cuales respondieron identificando la emoción y el motivo que la produjo.

Asco: en general todos dijeron: "guacala" y "uphs". Su expresión no verbal se caracterizo de manera general por: "sacar la lengua" y "arrugar la nariz", especialmente en Las escenas donde el personaje mostraba asco por los alimentos.

Amor: los niños lograron identificar la emoción a través de verbalizaciones como: "están enamorados" y a través de acciones como: "sonreír" y "ponerse las manos en el corazón".

Sorpresa: en las escenas de la obra de sorpresa, los niños identificaron la emoción respondiendo a través de verbalizaciones como: "feliz cumpleaños" y de acciones como: "abrir la boca", "abrir los ojos" y "sonreír". Logrando que todos los niños identificaran estas emoción.

Vergüenza: esta emoción fue identificada por todos los niños mediante verbalizaciones como: "se puso rojo", y acciones como: "taparse la cara" y "sonreír".

TABLA 21: *Manifestación de las emociones secundarias en el instrumento Títeres 2 años.*

OBRA- ESCENA	PREGUNTAS	VERBALIZACION	ACCION
<p>♦Asco: "Juanito y las habichuelas"</p> <ul style="list-style-type: none"> - Obliga a Juanito a comer las habichuelas. - Juanito vomita las habichuelas 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué le pasaba a Pedrito en la historia? - ¿Porque no le gustaban las habichuelas? - ¿Qué sintió Pedrito cuando la mamá le hizo comer las habichuelas? 	<ul style="list-style-type: none"> - Guacala - Uphs 	<ul style="list-style-type: none"> - Sacan la lengua. - Arrugan la nariz
<p>Amor: "Ana y el Rey"</p> <ul style="list-style-type: none"> - El rey declara su amor. " Ana se enamora del Rey 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué le decía el príncipe a Ana? - ¿Qué sentía el príncipe por Ana? 	<ul style="list-style-type: none"> - Están enamorados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Sonrien. -Se ponen las manos en el corazón.
<p>♦Sorpresa: "Fiesta de Cumpleaños"</p> <ul style="list-style-type: none"> - Juanito piensa que se olvidaron de su cumpleaños. - Los amigos de Juanito, le organizan una fiesta. - Se lo llevan entre todos y le cantan el cumpleaños. 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué le pasaba a Juanito en la historia? - ¿Qué sintió Juanito cuando sus amigos le dijeron FELIZ CUMPLEAÑOS? 	<ul style="list-style-type: none"> - Feliz Cumpleaños 	<ul style="list-style-type: none"> - Abren la boca. - Abren los ojos. - Sonrien.
<p>* Vergüenza: "Carlitos el niño travieso"</p> <ul style="list-style-type: none"> — Carlitos le hacia travesuras a todos sus amiguitos, - Los amiguitos se cansaron de las bromas de Carlitos. - Un día estando en el parque le bajaron los pantalones a Carlitos. — Carlitos se puso todo rojo. 	<ul style="list-style-type: none"> - ¿Qué le pasaba a Carlitos en la historia? - ¿Qué sintió Carlitos 	<ul style="list-style-type: none"> - Se puso rojo 	<ul style="list-style-type: none"> - Se tapan la cara. - Sonrien.

La tabla 22 describe el modo en que los niños de tres años identifican las emociones a partir de las manifestaciones que las origina: para las obras que

representan las diferentes emociones a las cuales respondieron identificando la emoción y el motivo que la produjo.

Asco: en general todos dijeron: "no se quería comer la sopa", "estaban feas", "se vomito", "guacala" y "escupió". Su expresión no verbal se caracterizo de manera general por: "observar atentamente", "movimiento de negación", "sacar la lengua" y "arrugar la nariz", especialmente en las escenas donde el personaje mostraba asco por los alimentos.

Amor: los niños lograron identificar la emoción a través de verbalizaciones como: "se van a casar", "se quieren mucho", "están enamorados" y "era muy linda" y a través de acciones como: "sonreír".

Sorpresa: en las escenas de la obra de sorpresa, los niños identificaron la emoción respondiendo a través de verbalizaciones como: "le dieron una fiesta sorpresa", "Oh", "pensaba que los amiguitos no se acordaban de su cumpleaños" y de acciones como: "abrir la boca", "abrir los ojos" y "observar fijamente". Logrando que todos los niños identificaran estas emoción.

Vergüenza: esta emoción fue identificada por todos los niños mediante verbalizaciones como: "le bajaron los pantalones", "le dio pena", "se la veían los calzones" y "se puso rojo", y acciones como: "taparse la cara" y "sonreír".

TABLA 22: Manifestación de las emociones secundarias en el instrumento Títeres 3 años.

OBRAS- ESCENA	PREGUNTAS	VERBALIZACION	ACCION
◆Asco: "Juanito y las habichuelas" - Obliga a Juanito a comer habichuelas. - Juanito vomita las habichuelas	- ¿Qué le pasaba a Pedrito en la historia? - ¿Porque no le gustaban las habichuelas? - ¿Qué sintió Pedrito cuando la mamá le hizo comer las habichuelas?	- No se quería comer la sopa - Estaban feas. - Se vomito - Guacala - Escupió.	- Observan atentamente. - Movimiento de negación. - Sacan la lengua. - Arrugan la nariz. - Sonríen
Amor: "Ana y el Rey" - El rey declara su amor. - Ana se enamora del Rey	- ¿Qué le decía el príncipe a Ana? - ¿Qué sentía el príncipe por Ana?	- Están enamorados. - Se van a casar. - Se quieren mucho. - Es muy linda.	
◆Sorpresa: "Fiesta de Cumpleaños" - Juanito piensa que se olvidaron de su cumpleaños. - Los amigos de Juanito, le organizan una fiesta. - Se lo llevan entre todos y le cantan el cumpleaños.	- ¿Qué le pasaba a Juanito en la historia? - ¿Qué sintió Juanito cuando sus amigos le dijeron FELIZ CUMPLEAÑOS?	- Le dieron una fiesta sorpresa. - OH. - Pensaba que los amiguitos no se acordaban de su cumpleaños	- Abren la boca. - Abren los ojos. - Observan fijamente.
* Vergüenza: "Carlitos el niño travieso" - Carlitos le hacía travesuras a todos sus amiguitos. - Los amiguitos se cansaron de las bromas de Carlitos. - Un día estando en el parque le bajaron los pantalones a Carlitos. - Carlitos se puso todo rojo.	- ¿Qué le pasaba a Carlitos en la historia? - ¿Qué sintió Carlitos	- Le bajaron los pantalones. - Pena. - Se puso rojo - Se le veían los calzones.	- Se tapaban la cara. - Sonriente.

La tabla 23 describe el modo en que los niños de cuatro años identifican las emociones a partir de las manifestaciones que las origina: para las obras que representan las diferentes emociones a las cuales respondieron identificando la emoción y el motivo que la produjo.

Asco: en general todos dijeron: "no se quería comer las habichuelas por eso la mamá le iba a pegar y se vomito", "eran feas", "se vomito", "guacala", "no le gustan las habichuelas" y "ups". Su expresión no verbal se caracterizó de manera general por: "mirar atentamente", "movimiento de negación", "sacar la lengua" y

"arrugar la nariz", especialmente en las escenas donde el personaje mostraba asco por los alimentos.

Amor: los niños lograron identificar la emoción a través de verbalizaciones como: "es la princesa más linda", "se quería casar con ella", "se van a casar", "se quieren mucho", "se querían dar un beso", "están enamorados", "era muy linda" y "se agarran de las manos" y a través de acciones como: "sonreír", "mirar atentos" y "mover las manos".

Sorpresa: en las escenas de la obra de sorpresa, los niños identificaron la emoción respondiendo a través de verbalizaciones como: "estaba triste", "no se acordaban de su cumpleaños", "se puso feliz" y "se puso feliz con su cumpleaños" y de acciones como: "abrir la boca", "abrir los ojos", "abrir las manos" y "mirar fijamente". Logrando que todos los niños identificaran estas emoción.

Vergüenza: esta emoción fue identificada por todos los niños mediante verbalizaciones como: "era un niño muy travieso y un día sus amiguitos le hicieron una broma", "le bajaron los pantalones", "le dio pena", "se puso rojito porque le bajaron los pantalones" y "se tapaba la carita", y acciones como: "taparse la cara", "sonreír" y "moverse".

TABLA 23: *Manifestación de las emociones secundarias en el instrumento Títeres 4 años.*

OBRA- ESCENA	PREGUNTAS	VERBALIZACION	ACCION
*Asao: "Juanito y las habichuelas"	- ¿Qué le pasaba a Pedrito en la historia?	- No se quería comer las habichuelas por la mamá le iba a pegar y se vomitó	- Arrugan la nariz.
— Obliga a Juanito a comer habichuelas.	- ¿Porque no le gustaban las habichuelas?	- Eran feas.	- Sacan la lengua.
- Juanito vomita las habichuelas	- ¿Qué sintió Pedrito cuando mamá le hizo comer las habichuelas?	- Guacala.	- Miran atentos.
		- Uphs.	- Intento negación con la cabeza.
		- No le gustan las habichuelas.	
		- Se vomitó.	

<p>Amor: "Ana y el Rey" - El rey declara su amor. - Ana se enamora del Rey</p>	<p>- ¿Qué le decía el príncipe a Ana? - ¿Qué sentía el príncipe por Ana?</p>	<p>- Es la princesa más linda. - Se quería casar con ella. - Estaban enamorados. - Se querían dar un beso. - Se agarran de las manos. - Se querían mucho. - Se van a casar.</p>	<p>~ Sonríen. - Miran atentos. " Mueven las manos.</p>
<p>♦ Sorpresa: "Fiesta Cumpleaños" - Juanito piensa que se olvidaron de su cumpleaños. - Los amigos de Juanito, organizan una fiesta. - Se lo llevan entre todos y le cantan el cumpleaños.</p>	<p>de - ¿Qué le pasaba a Juanito en la historia? que se - ¿Qué sintió Juanito cuando sus amigos le dijeron FELIZ CUMPLEAÑOS? le</p>	<p>- Estaba triste. - No ' se acordaban de su cumpleaños. - Se puso feliz. - Se puso feliz con la fiesta de cumpleaños.</p>	<p>- Abrió los ojos. - Abrió la boca. - Abre las manos. - Mirar fijamente.</p>
<p>* Vergüenza: "Carlitos el niño travieso" - Carlitos le hacía travesuras a todos sus amiguitos. - Los amiguitos se cansaron de las bromas de Carlitos. - Un día estando en el parque le bajaron los pantalones a Carlitos. - Carlitos se puso todo rojo.</p>	<p>- ¿Qué le pasaba a Carlitos en la historia? - ¿Qué sintió Carlitos</p>	<p>— Era un niño muy travieso y un día sus amiguitos le hicieron una broma. - Le bajaron los pantalones. - Le dio pena. - Se tapaba la carita. - Se puso rojito por que le bajaron los pantalones.</p>	<p>- Se tapan la cara. - Sonreían. - Se movían</p>

En la tabla 24, el reconocimiento Facial de la emoción y la imaginación de las posibles causas dentro de las mismas; se dio de la siguiente forma en los niños de dos años en la situación de fotos:

Amor: se estableció la relación que hay entre la situación presentada en cada lámina de la historia y la correcta identificación facial de esta emoción. Los niños responden ante las preguntas: ¿qué hacían los dos niños?, ¿Qué cara hicieron los niños? a través de verbalizaciones como: "estaban en el parque" y de acciones como "Señalar la foto de Amor" y "Sonreír" que permiten ver de una manera positiva la identificación de dicha emoción.

Vergüenza: Frente a esta emoción se estableció la relación que hay entre la situación presentada en cada lámina de la historia y la correcta identificación facial de esta emoción; evidenciándose al mismo tiempo el reconocimiento facial de la emoción. Los niños responden

ANEXO 1

ante las preguntas ¿Qué le pasó al niño?, ¿Por qué todos se reían de él?, ¿Qué cara hizo el niño al ver que todos se reían de él y se le veían los calzones?, a través de verbalizaciones como: "se cayó y se le vieron los calzones", "porque se le vieron los calzones" y "se puso rojito" y de acciones como "taparse la cara" y "señalar la foto de vergüenza".

Asco: se estableció la relación que hay entre la situación presentada en cada lámina de la historia y la correcta identificación facial de esta emoción. Los niños la identificaron correctamente responden ante las preguntas ¿Qué pasó con la niña?, ¿qué cara hizo la niña cuando se tomó la sopa?: a través de verbalizaciones como: "se vomitó", "no quería tomarse la sopa la mamá la regañó" y "guacala" y mediante acciones como, "Arrugar la nariz", "sacar la lengua" y "Señalar la foto de asco".

Sorpresa: Frente a esta emoción se estableció la relación que hay entre la situación presentada en cada lámina de la historia y la correcta identificación facial de esta emoción. Los niños identifican la emoción mediante verbalizaciones como: "se puso feliz" y "oh" y de acciones como; "abrir los ojos", "abrir la boca" y "señalar la foto de sorpresa".

TABLA 24: *Manifestación de las emociones secundarias en el instrumento fotos 2 años.*

HISTORIA	PREGUNTA	VERBALIZACION	ACCION
* Amor:			
- Dos personas se encuentran - Se acercan y se miran - Se toman de las manos y se miran fijamente	- ¿Qué hacían los dos niños? - ¿Qué cara hicieron los niños?	- Estaban en el parque - Señalan foto de amor. - Sonríen	
* Vergüenza			
- Un grupo de niños en la escuela. - Uno de ellos salta sobre una barra de	- ¿Qué le pasó al niño? - ¿Por qué todos se reían de él? - ¿Qué cara hizo el niño	- Se cayó y se le vieron los calzones. - Porque se le vieron los calzones.	- Señala foto de vergüenza - Se tapan la cara

gimnasio. al ver que se reían de él - Se puso rojo
 - Al caer se le bajan los y se le veían los
 pantalones y se ríen de calzones?
 él.

*** Asco**

- La mamá llama a la niña - ¿Qué pasó con la niña? - No se quería tomar la
 para que se coma la sopa. - ¿Qué cara hizo la niña sopa, la mamá la regaño. - Arruga la nariz
 - La niña mira la sopa y cuando se tomo la sopa? - Se vomito. - Saca la lengua
 hace mala cara. - Guacala - Señala la foto de asco
 - La niña vomita.

*** Sorpresa**

- Una niña aburrida en el - ¿Qué cara hizo la niña - Se puso feliz
 parque. cuando le dieron el
 - Se le acerca un amigo regalo? - Abre los ojos
 con las manos atrás. - Señala la foto de
 - Le entrega una caja a sorpresa
 la niña

En la tabla 25, el reconocimiento Facial de la emoción y la imaginación de las posibles causas dentro de las mismas; se dio de la siguiente forma en los niños de tres años en la situación de fotos:

Amor: se estableció la relación que hay entre la situación presentada en cada lámina de la historia y la correcta identificación facial de esta emoción. Los niños responden ante las preguntas: ¿qué hacían los dos niños?, ¿Qué cara hicieron los niños? a través de verbalizaciones como: "estaban agarrados de las manos", y de acciones como "Señalar la foto de Amor" y "Sonreír" que permiten ver de una manera positiva la identificación de dicha emoción.

Vergüenza: Frente a esta emoción se estableció la relación que hay entre la situación presentada en cada lámina de la historia y la correcta identificación facial de esta emoción; evidenciándose al mismo tiempo el reconocimiento facial de la emoción. Los niños responden ante las preguntas ¿Qué le pasó al niño?, ¿Por qué todos se reían de él?, ¿Qué cara hizo el niño al ver que todos se reían de él y se le veían los calzones?, a través de verbalizaciones como:"se le voló la cometa, se cayó y se le vieron los calzones","se puso rojito","se tapo la cara", "se cayó y se le vieron los calzones" y de acciones como

"taparse la cara", "sonreír" y "señalar la foto de vergüenza".

Asco: se estableció la relación que hay entre la situación presentada en cada lámina de la historia y la correcta identificación facial de esta emoción. Los niños la identificaron correctamente responden ante las preguntas ¿Qué pasó con la niña?, ¿qué cara hizo la niña cuando se tomó la sopa?: a través de verbalizaciones como: "no se quería tomar la sopa y se vomito", "la mamá la regañó porque no se quería tomar la sopa", "estaba fea" y "guacala" y mediante acciones como, "Arrugar la nariz", "sacar la lengua" y "Señalar la foto de asco".

Sorpresa: Frente a esta emoción se estableció la relación que hay entre la situación presentada en cada lámina de la historia y la correcta identificación facial de esta emoción. Los niños identifican la emoción mediante verbalizaciones como: "se puso feliz" y "oh" y de acciones como: "abrir los ojos", "abrir la boca" y "señalar la foto de sorpresa".

TABLA 25: Manifestación de las emociones secundarias en el instrumento fotos: 3 años.

HISTORIA	PREGUNTA	VERBALIZACIÓN	ACCIÓN
* Amor:			
- Dos personas se encuentran	- ¿Qué hacían los niños?	- Estaban agarrados de la mano	- Señalan foto de amor. - Sonríen.
- Se acercan y se miran	- ¿Qué cara hicieron los niños?		
- Se toman de las manos y se miran fijamente			
* Vergüenza			
- Un grupo de niños en la escuela.	- ¿Qué le pasó al niño?	- Se le voló la cometa, se cayó y se le vieron los calzones	- Señalan la foto de vergüenza
- Uno de ellos salta sobre una barra de gimnasio.	- ¿Por qué todos se reían de él?		
- Al caer se le bajan los pantalones y se cae él.	- ¿Qué cara hizo el niño al ver que se reían de él y se le veían los calzones?	- Se puso rojo - Se tapó la cara - Se cayó y se le vieron los calzones.	- Sonríen - Se tapan la cara.
* Asco			
- La mamá llama a la niña para que se coma la sopa.	- ¿Qué pasó con la niña?	- La mamá la regañó porque no se quería tomar la sopa.	- Señala la foto de asco
- La niña mira la sopa y hace mala cara.	- ¿Qué cara hizo la niña cuando se tomó la sopa?	- Estaba fea - Se vomitó. - Guacala	- Arruga la nariz - Saca la lengua
- La niña vomita.			

- No se quería tomar la
sopa y se vomitó.

* **Sorpresa**

- Una niña aburrída en el
parque.
" se le acerca un amigo
con las manos atrás.
- Le entrega una caja a
la niña

- ¿Qué cara hizo la niña - Se puso feliz
cuando le dieron el
regalo?

- Señala la foto de
sorpresa
- Abre los ojos
- Abre la boca
- Abre las manos

En la tabla 26, el reconocimiento Facial de la emoción y la imaginación de las posibles causas dentro de las mismas; se dio de la siguiente forma en los niños de cuatro años en la situación de fotos:

Amor: se estableció la relación que hay entre la situación presentada en cada lámina de la historia y la correcta identificación facial de esta emoción. Los niños responden ante las preguntas: ¿qué hacían los dos niños?, ¿Qué cara hicieron los niños? a través de verbalizaciones como: "estaban en un parque agarrados de las manos", "había un corazón", "se querían mucho" y "eran novios" y de acciones como "Señalar la foto de Amor" y "Sonreír" que permiten ver de una manera positiva la identificación de dicha emoción.

Vergüenza: Frente a esta emoción se estableció la relación que hay entre la situación presentada en cada lámina de la historia y la correcta identificación facial de esta emoción; evidenciándose al mismo tiempo el reconocimiento facial de la emoción. Los niños responden ante las preguntas ¿Qué le pasó al niño?, ¿Por qué todos se reían de él?, ¿Qué cara hizo el niño al ver que todos se reían de él y se le veían los calzones?, a través de verbalizaciones como; "estaba jugando con la cometa y se cayó, sus amiguitos se rieron de él", "le dio pena porque se le vieron los calzones" y "se puso rojito", y de acciones como: "sonreír" y "señalar la foto de vergüenza".

Asco: se estableció la relación que hay entre la situación presentada en cada lámina de la historia y la correcta identificación facial de esta emoción. Los niños la identificaron correctamente responden ante las preguntas ¿Qué pasó con la niña?, ¿qué cara hizo la niña cuando se tomó la sopa?: a través de verbalizaciones como: "la niña no se quería tomar la sopa", "la mamá la regañó, "se vomitó", "la sopa estaba fea", "escupió" y "guacala" y mediante acciones como, "Arrugar la nariz", "sacar la lengua" y "Señalar la foto de asco".

Sorpresa: Frente a esta emoción se estableció la relación que hay entre la situación presentada en cada lámina de la historia y la correcta identificación facial de esta emoción. Los niños identifican la emoción mediante verbalizaciones como: "la niña se puso feliz cuando le dieron el regalo" y "la niña se puso feliz" y de acciones como: "abrir los ojos", "abrir la boca", "abrir las manos" y "señalar la foto de sorpresa".

TABLA 26: Manifestación de las emociones secundarias en el instrumento fotos 4 años.

HISTORIA	PREGUNTA	VERBALIZACION	ACCION
^{te} Amor: - Dos personas encuentran y se miran - Se acercan y se miran - Se toman de las manos se miran fijamente	se - ¿Qué hacían los niños? - Que cara hicieron los niños? Y	dos - Estaban en un parque agarrados de la mano. los - Había un corazón. - Se querían mucho. - Eran novios	- Señalan la foto de amor. - Sonríen
* Vergüenza - Un grupo de niños en escuela. - Uno de ellos salta sobre una barra de gimnasio. - Al caer se le bajan los pantalones y se ríen él.	la - ¿Qué le pasó al niño? - ¿Por qué todos reían de él? - ¿Qué cara hizo el niño al ver que se reían de él y se le veían calzones? de	se - Estaba jugando con la cometa y se cayó, sus amiguitos se rieron de él. niño - Le dio pena por que se le vieron los calzones. los - Se puso rojita.	- Señala la foto de vergüenza - Sonríen
* Asco - La mamá llama a la niña para que se coma la sopa. - La niña mira la sopa hace mala cara. - La niña vomita.	- y - ¿Qué pasó con la niña? - ¿Qué cara hizo la niña cuando se tomó la sopa?	la - La mamá la regañó. - La niña no se quería tomar la sopa. niña - Se vomitó. - Las sopas estaban feas. - Guacala. - Escupió.	- Señala la foto de asco - Arruga la nariz - Saca la lengua

* Sorpresa

- | | | | |
|--|--|-------------------------|--|
| - Una niña aburrida en el parque. | - ¿Qué cara hizo la niña cuando le dieron el regalo, sorpresa? | - La niña se puso feliz | - Señala la foto de |
| - se le acerca un amigo con las manos atrás. | | | |
| - Le entrega una caja a la niña | | | - Abre los ojos
- Abre la boca
- Abre los brazos |
-

Discusión

En forma práctica para retomar el tema y dejar claro si los niños de 2-4 años de edad tienen apreciación de vida mental, se darán varias postulaciones que se observaron a través del marco teórico y se demostraron con los resultados:

La vida mental es un estado en continuo desarrollo que a medida que avanza en edad cronológica obtiene un mayor grado de complejidad y perfección.

La vida mental incluye: Deseos, Creencias, Emociones e Intenciones.

Las emociones secundarias se desarrollan posterior al nacimiento y estas hacen parte de la vida mental.

Piaget niega la apreciación de vida mental en niños menores de 6 años ya que estos son egocéntricos, animistas y realistas

Los niños según Piaget son egocéntricos, entonces no pueden comprender las situaciones de los demás.

Aunque los resultados van en la misma dirección en cuanto a la Teoría de Harris, no se puede desconocer el papel importante que juega la Teoría de Piaget, la cual hace énfasis en el Animismo, Realismo y Egocentrismo que tiene el niño en sus primeros años de vida, ya que este fue el punto de partida para investigar la vida mental en los recién nacidos y los niños en sus primeros años de vida.

Paúl Harris afirma que los niños menores de 6 años si poseen vida mental y son conscientes de ella, y que estos tienen unas capacidades naturales que les permite comprender los estados mentales de los demás.

Si al exponer situaciones ajenas a niños menores de 6 años de edad, en las cuales se ilustren situaciones

específicas y estas induzcan a emociones secundarias esperadas, tomando esta manifestación emocional como factor mediócle de vida mental, se estaría demostrando en cierto grado, que los niños poseen una capacidad de identificar, comprender y expresar estados psicológicos propios y ajenos, por lo cual no son tan egocéntricos, y como las emociones secundarias hacen parte de la vida mental, la comprensión y apreciación de estas implica por ende la presencia y apreciación de vida mental en los niños menores de 6 años de edad, diferente a lo que postula Piaget y aceptado en la teoría expuesta por Harris.

Los datos encontrados están en la misma dirección de lo propuesto por Paúl Harris, "se puede afirmar que estos niños poseen un punto de partida natural que les permite llegar a comprender los estados mentales de los demás, porque a diferencia de los deseos y creencias, los estados emocionales son transparentes y se pueden identificar a través de las expresiones faciales" (1992, p.154). Sin embargo esta comprensión de las emociones para los niños del Hogar Infantil Domingo Savio (ICBF), no solo se queda en el reconocimiento de las expresiones faciales, sino que trasciende a otras etapas de la comprensión más complejas que involucran el establecimiento de constructos hipotéticos con respecto al origen de las emociones en los demás.

los niños de 2 años de edad manifiestan más por acciones que por verbalizaciones debido a que en esta edad su lenguaje hasta ahora se empieza a desarrollar, siendo las acciones las que predominan en su comunicación; Por lo tanto los niños entre los 18 y 24 meses empiezan a combinar palabras para expresar las ideas que desean comunicar a los demás como lo afirman Clark, Gelman y Lañe

en 1985. Los niños de tres años manifestaron más por Acción que por verbalización, aunque su lenguaje esta más desarrollado que en los niños de dos años; estos desarrollan su propio lenguaje, hablan con cierta fluidez, de manera comprensible y con buena corrección gramatical pero todavía les falta aprender acerca del lenguaje ya que apenas están explorando este mundo lingüístico; por último los niños de cuatro años manifestaron más verbalizaciones en su comunicación ya que el lenguaje se asemeja cada vez más al de un adulto y por lo tanto tienen una mejor comprensión de este.

Esto se pudo observar en las edades de 3 y 4 años, que a diferencia de los niños de 2 años, dieron respuesta menos repetitivas que incluían deseos y preferencias de otras personas.

Las tres edades son capaces de enunciar el por qué de las manifestaciones emocionales de los demás al observar las situaciones particulares que las desencadenan, muestra de esto son las respuestas dadas a la situación de fotos y de títeres que representaban las diferentes emociones.

La mayoría de los niños reconocieron las emociones representadas a nivel visual apoyándose en el contenido verbal expresado por los personajes, que le indicaban cómo se sentían. Esto les ayudo a comprender mejor el tipo de emoción de acuerdo con las diferentes situaciones que los autores vivieron, es decir que los niños identificaron las emociones a partir de las situaciones que la generaban.

Todo esto concuerda con la teoría de la comprensión imaginativa expuesta por Harris que sostiene que "los niños pueden predecir e interpretar las reacciones emocionales de los demás en virtud de su capacidad imaginativa" (1992, p.158) ,

La imaginación y más concretamente la capacidad de comprender permite al niño concebir otras realidades posibles y comprender las emociones ajenas sin sentir las.

El comportamiento registrado durante la observación general permitió identificar que ante la emoción de vergüenza y amor los niños presentaron comportamientos de acuerdo al motivo de estos, las conductas más comunes fueron: Sonreír, taparse la cara y ponerse rojo. Lo anterior se relaciona por lo afirmado por Harris quien afirma que "los niños a partir de los dos años de vida son capaces de identificar las acciones o condiciones que desencadenan o hacen cesar un estado emocional en otras personas, al tercer año de vida el niño consuela activamente al afligido, no se limita a reaccionar frente a la emoción de la otra persona, sino que prevé la posibilidad de producir una emoción diferente" (1992, p.160).

Otro componente esencial que se observó fue el cultural, dentro de las investigaciones de Bretherton, (1991) de cómo influye la cultura sobre las emociones, recientes estudios sugieren que hacia el final del segundo año, los niños empiezan a darse cuenta de las reacciones emocionales de los otros y de que estas reacciones emocionales difieren de las propias.

En conclusión los niños de dos, tres y cuatro años del Hogar Infantil Domingo Savio (ICBF), presentan una comprensión de las emociones que se caracteriza por: un reconocimiento de expresiones faciales como el amor, la sorpresa, el asco y la vergüenza.

La capacidad de construir constructos hipotéticos respecto a las emociones de otros a partir de sus experiencias, identificando la situación específica que

causa la emoción. Esta capacidad se encuentra más desarrollada en niños de cuatro años, porque el contenido de sus respuestas reflejan la adquisición de modelos intencionalmente dirigidos que les permiten adoptar una perspectiva más amplia de la realidad de los demás. En los niños de tres años esta capacidad esta recién adquirida y aun conservan esquemas de teoría de la conducta que explican la emoción por medio del éxito y el fracaso.

Se puede concluir que los niños de dos años ya poseen mecanismos psicológicos que le permiten atribuir a los demás estados mentales que le permiten interpretar la situación y la conducta de la otra persona en función de creencia que le atribuye al otro, es decir ya son poseedores de una ToM.

En los niños de tres y cuatro se puede afirmar que poseen una ToM que les permite tener una comprensión de los estados mentales más compleja que en los niños de dos años.

El modelo de desarrollo de las emociones para cada edad fueron los siguientes:

En los niños de dos años se observo que las emociones de amor, asco y vergüenza resultan más fáciles de identificar y comprender, mientras la emoción sorpresa se les dificulta. En los niños de tres años se evidencio una fácil identificación y comprensión para las emociones de amor, asco y vergüenza, y cierta dificultad en la emoción de sorpresa. En los niños de cuatro años hubo una identificación y comprensión mucho más fácil de las diferentes emociones.

En cuanto a los instrumentos se puede afirmar: que el que más se les facilitó fue el instrumento de Titeres debido a que tenía componentes auditivos y visuales donde niño podía percibir, entender y comprender la Emoción que

UNIVERSIDAD DE LA GUAYANA

se estaba representando, aunque los niños de tres y cuatro años en la Emoción amor utilizaron la manifestación de acción lo cual evidencia de que a pesar de que poseen un lenguaje más desarrollado existen factores sociales que influyen en la manifestación de esa emoción, posiblemente debido a que en esta etapa empieza un proceso de identificación, de las prohibiciones, los castigos por parte de los adultos; de igual forma se llega a la conclusión que los niños a esta edad ya poseen unos estados psicológicos más desarrollados que le permiten comprender estas situaciones. Los niños a estas edades pueden dar y seguir instrucciones, sin embargo con frecuencia tienden a interpretar de una forma incorrecta; estos errores de interpretación implican que los niños perciban un significado muy diferente al que los adultos intentan comunicar, posiblemente el instrumento Títeres en la emoción Amor no fue muy claro para los niños por lo que su comprensión fue mínima.

En cuanto al instrumento fotos se hace necesario aclarar que este fue diseñado con el objetivo de que el niño señalará la expresión facial en las fotografías representadas con cada una de las emociones; por lo tanto en este instrumento se presentó la manifestación de acción como la más común de las manifestaciones, lo que permitió evidenciar que el niño logra a través de representaciones identificar, apropiar y comprender expresiones y situaciones ajenas a él.

El instrumentos tiras cómicas permitía una percepción visual y auditiva amplia; sin embargo la Emoción sorpresa en todos los instrumentos fue la que menos reconocieron ya que es la emoción más breve de todas las emociones, y por ser así suele convertirse rápidamente en otra Emoción, esto

se vio reflejado en esta situación donde los niños que identificaron la emoción en todas las edades lo hicieron a través de la manifestación acción, mientras que los niños que no lograron identificarla la confundieron con la Emoción de alegría, o con la emoción de miedo lo cual lleva a pensar que aunque los niños ya poseen una Teoría de la Mente no esta totalmente desarrollada. El tiempo utilizada para la presentación de esta emoción en este instrumento no fue el más apropiado debido a que fue muy corto y los niños no lograbán apreciarla correctamente.

Otras de las variables externas que influyó para la comprensión de las Emociones fue la disposición de los niños hacia la tarea, el temperamento introvertido, el estado de ánimo y la forma como las evaluadoras presentaban cada uno de los instrumentos ya que pudo haber variado de un niño a otro sesgando la información.

De esta manera se puede afirmar que si existe Vida Mental en los niños menores de 6 años de edad en este caso de dos a cuatro años edad.

Sugerencias

Se sugiere continuar con este tipo de investigaciones, porque contribuye al interés de la psicología evolutiva por responder al problema de cómo y cuando comienzan los niños a desarrollar un concepto de vida mental.

Investigaciones como estas involucran a la psicología como ciencia en la búsqueda de nuevas respuestas que permitan asumir procesos investigativos que lleven a comprender la relación de la conducta, las intenciones y las emociones de los demás, siendo importante para la comprensión del desarrollo del niño a nivel cognitivo.

Esta investigación permite postular aspectos que dentro del proceso educativo que los niños siguen los estimulen y fortalezcan su desarrollo. Estos pueden ser planteados teniendo como referencia los aportes de Paúl Harris (1992), respecto al desarrollo y la capacidad de comprensión imaginativa, los aportes de Josef Perner (1994), sobre la adquisición temprana de una Teoría de la Mente que les permite la comprensión progresiva de las emociones propias y de los otros; y los postulados básicos de Lawrence Shapiro (1997), respecto a la importancia del desarrollo de la inteligencia emocional.

Esta investigación apporto a la teoría de Paúl Harris, ya que se pudo demostrar que los niños desde los dos años de edad poseen una vida mental lo cual se evidencio con las manifestaciones frente a cada emoción.

Se propone que las situaciones de cada instrumento tenga un intervalo de tiempo adecuado para una mejor comprensión por parte de los niños y que estas sean representadas de una forma clara que permita al niño tener un claro entendimiento tanto auditivo como visual.

Al realizar este tipo de estudios es importante utilizar instrumentos que logren una estimulación visual y auditiva que permitan despertar el interés y la motivación al realizar la tarea, como los Títeres que están más al alcance de la vida cotidiana de los niños y que por su imaginación se les facilita comprender mejor la situación a desarrollar.

Referencias

Abe, J. A. E Izard, C. E. (1999) **The Developmental Functions of Emotions: An Analysis in terms of Differential Theory.** Cognition and Emotion.

Astington, J. W., Harris, P. L. & Olson, d. R. (1988) **Developing theories of mind.** New York: Cambridge University Press.

Astington, J. W. (1991) **Theoreticalexplanations of childrens understandingof the mind.** British Journal of Developmental Psychology, Vol.9 7-31

Astington, J. W. (1996) **What is the oretical about the Chid's theory of Mind?: A. Vygtskian view of its developmental.** EN P. Carruthers & P. K. Smith Theories of Theories of Mind. Cambridge: Cambrigde University press.

Astington J. W. (1996) **El descubrimiento Infantil de la Mente.** Morata Madrid Editores.

Barón, C. (1985) **¿Does the autistic child have a theory of mind?.** Cognition The Britsh Psychological Society Vol.9, 7-31.

Barón, C. (1994) **How to build a baby that can read minds:Cognitive mechanisms in Mindreading. Current Psychology of Cognition,** The Britsh Psychological Society Vol.9, 7-31.

Barón; C. (1995) **the Eye-Direction Detector (EDD) and the Shared Attention Mechanism (SAM) : two case for evolutionary Psychology** EN: C.Moore & P. Dunham (Eds) Joint Attention:Its origins and Role in Development Hillsdale, N.J.: Erlbaun.

Bermúdez, M. (2000) **¿Bebés con capacidad de lectura de mente?.**UNAB. Bucaramanga. Ponencia Presentada en el TI Congreso de Psicología.

Bowlby, J. (1969) **El vinculo afectivo.** Paidos, Buenos Aires, pp.350-73.

Bower, T. G. R. (1982) **Development in Infancy,** Segunda edición. San Francisco, CA: freeinan, pp 320-330.

Bradley Ben S. (1992) **Concepciones de la Infancia**. Alianza y Minor Madrid.

Brazelton, T.B. (1975) **Early mother-infant reciprocity, en Paret-infant interaction**. Ed. R. Porter y M. O'Connor CIBA Foundation Symposia, 33.

Bretherton, I. (1991) **Children's Theories of mind**. N.J.: Erlbaum, The British Psychological Society, Vol. 9, 7-31.

Bruner J. (1990) **La Elaboración del Sentido**. Barcelona. Paidós

Bruner J. (1990) **Acts of meaning**. Cambridge, Ma: Harvard University Press. Psychological Inquiry, Vol. 3, 286-301.

Camras, L. (1977) **Facial expressions used by children in a conflict situation**. Child Development, Vol. 48, pp. 1431-1435.

Darwin, C.R (1987) **La expresión de las emociones en los animales y en el hombre**. (Alianza, Madrid, 1984).

Dirks, H. (1992) **La psicología descubre al hombre**. Printer Colombia. Bogotá.

Dunn, J. (1988) **The beginnings of social understanding**. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Eysenck, H. J. (1986) **Can personality study ever be scientific?** Journal of Social Behavior and personality, vol. 1, pp. 3-19.

Flavell, J. H. (1978) **The development of knowledge about visual perception**, In C. B. Keasey (Ed), **Nebraska Symposium on Motivation**. Lincoln: University of Nebraska Press.

Fodor, J.A. (1987) **Psychosemantics: The problem of meaning in the philosophy of mind**. Cambridge, MA: Bradford Books/Mit Press.

Freud, S. (1903), **La sexualidad infantil**. Obras Completas Vol. 7. Amorrortu, Buenos Aires, pp. 157-187.

Frijda, N. H. (1986) **The emotions**. London: Cambridge University Press, pp 300-325.

Fritz, A.S. (1991) **Is there a reality bias in young children's emergent theories of mind? Paper presented at the meeting of the Society for Research in Child Development, Seattle.**

García, M. & Gorriz, P. (2002) **Aspectos cognitivos implicados en la comprensión de emociones secundarias.** (en red) disponible en: www.Inteligencia-emocional.org/articulos-familia-emociones/index.htm.

Gordon, R.M. (1986) **Folk psychology as simulation.** *Mind and Language*, vol.1, pp.158-171.

Gopnik, A. & Meltzoff, A. (1994) **Mind, bodies and persons: Young Children's Understanding of self and other as reflected in imitation and "theory of mind" research.** EN: S: parkeer. M: Boccia & R: Mitchell (Eds) *Self-awareness in animal and humans: Developmental perspectives*. New York: Cambridge University Press.

Gómez, J. C. & Nuñez; M. (1998) **Desarrollo y Dominio del conocimiento, Infancia y Aprendizaje.** Madrid Alianza editorial, p. 144-200.

Gómez, J. C. & Nuñez; M. (1998) **La mente Social y la Mente Física: Desarrollo Y dominio de Conocimiento, Infancia y Aprendizaje.** Madrid Alianza editorial.

Harris, P. L. (1989) **Children and emotion: the development of psychological understanding.** Oxford, England: Blackwell.

Harris L. P. (1992). **Los niños y las Emociones.** España. Alianza Editorial. P. 150-164.

Hernández, S. R., Fernández, C.C & Baptista, L. P. (1998). **Metodología de la Investigación.** Mexico: Graw Hill.

Hobson, R. (1989) **The autistic child's concept of people.** *Communication*. The British Psychological Society Vol. 9, 7-31.

Humphrey, N. (1987). **La Reconquista de la conciencia**. Fondo de cultura Económico. México pp 330-410.

Izard, C. E., (1983) **Changes in 2- to 19-month-old infants responses to acute pain**. Developmental Psychology. USA. The British Psychological Society Vol. 9, 7-31.

James W. (1989). **Principios de Psicología**. Fondo de cultura Económica. México.

Jonson, C.N (1988) **Theory of mind and the structure of conscious experience**. Development theories of mind, pp.47-63. New York: Cambridge University Press.

Kaye, K. (1982) **La vida mental y social de los bebés: cómo los padres crean personas**. Piados, Barcelona.

Lazarus, R. S. (1975) **A cognitively oriented psychologist looks at biofeedback**. American Psychologist, Vol. 30, Pp.553-561.

Lazarus, R.S. (1980) **Emotions: A cognitive-phenomenological analysis. Emotion: Theory, research and experience. Vol.1: Theories of emotion**. New York: Academic Press.

Leslie, A.M (1987) **Pretense and the representation: the origins of theory of mind**. Psychological Review. New York: Cambridge University Press.

Leslie, A.M. (1989) **Pretense and representation: the origins of a theory of mind**. Psychological Review. New York: Cambridge University Press.

Leslie, A.M. (1994) **ToMM ToBy, and Agency: core Architecture and domain specificity**. EN: L. Hirschfield & S. Gelman (Eds) **Mapping the Mind: Domain Specificity in Cognition and Culture**. New York: Cambridge University Press.

Macnamara, J. (1989) **Children as common sense psychologists**. Canadian Journal of Behavioural Science, 21, 426-429.

Marti E. (1997) **.Construir una Mente**. Barcelona. Piados pp 322-400.

Mehler, J. & Dupoux, E. (1994). **Nacer Sabiendo**, Madrid. Alianza Editorial .

Moore, C. & Dunham, P. (1995). **Joint attention: the origins and role in development**. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.

Olson, D.R. (1989) **Marking up your mind**. Canadian Psychology, vol.30, pp. 617-627.

Perner, J. L, & Wimmer, H. (1987) **Three- year-old's difficultu with false belief: the Case for a conceptual déficit british journal of Developmental Psychology.USA** Vol. 9 7-31.

Perner, J. Leckam, S. R. & Wimmer, H. (1987). **Three-years-olds difficulty with false belief: the case for a conceptual déficit**. British Journal of Developmental Psychology. USA Vol. 9 7-31.

Perner, J. (1988) **Higher-order beliefs and intentions in childrens understanding of social interaction**. In J. W. Astington, P. L. Harris, & D. R. Olson, Developing theories of mind. New York: Cambridge University Press. P. 200-256.

Piaget, J. (1973) **La Formación del Símbolo en el niño**. México. Fondo de Cultura Económica.

Piaget, J. (1981). **La Representación del mundo en el Niño**. España. Ediciones Morata.

Plutchik, R. (1985) **On emotion: The chicken-and-egg problem revisited**. Emotion and Emotion, Vol.9, pp.197-200.

Premack,D. (1978) **Does the chimpanzee have a theory of mind? The Behavioral and Brain Sciences**, Vol. 1.pp. 515-526.

Puche N. R. (2000). **Formación de Herramientas Científicas en el Niño**. Arango Editores.

Riviére, A. , Sarriá, E. & Nuñez, M. (1994). **El Desarrollo de las capacidades Interpersonales y la Teoría de la Mente**. EN M. J. Rodrigo Contexto y Desarrollo Social. Madrid.

Reeve,J. (1999). **Motivación y emoción** Madrid, España Me Grawn Hill. Pp.320-391.

Russell, J.A. (1986) **Affective judgments, common sense, and Zajonc's thesis on independence**. Motivation and Emotion, vol 10, pp. 169-183.

Sanz, M.L. (1997) **Mente y conducta**. Bilbao, España. Editorial Descleé De Brouwer.

Shultz, T.R. (1980) **Development of the concept of intention**. W. A. Collins, ed. The Minnesota Symposia on Child Psychology: vol. 13, pp.131-164.

Thompson M. (1987). **Development of children's inference of the emotions of others**.

Tomasello, M. (1995). **Joint attention as social cognition EN:C**. Moore & Dunham(Eds)

Trevarthen, C.B. (1981) **Psychology of infants**. Ed.J. Davis & J. Dobbing pp 280-315.

Watson, J.B (1930) **Conditioned emotional responses**, **Journal of Experimental Psychology**, Vol. 3, pp.1-14.

Weiner, B. (1982). **The emotional consequences of causal attributions**. New York: Springer verlag.

Weiner, B. (1986) **An attributional theory of motivation and emotion**. New York: Springer verlag.

Wellman, H. M. (1985) **A child's theory of mind: the development of conceptions of cognition**. In S.R. Yussen, The growth of reflection in children. New York. Cambridge University Press Vol.9 7-31.

Wellman, H. M. Woolley, J. D. (1990) **From simple desires to ordinary beliefs: The early development of everyday psychology**. Cognition. New York. Cambridge University Press Vol.9 7-31.

Wellman, H. M. & Gelman, S. A. (1992). **Cognitive development: Foundational theories of core domains**. Annual Review of Psychology. New York. Cambridge University Press Vol.9 7-31.

Whiten, A., Byrne, R. (1988) . **Tactical deception in primates**. **Behavioral and Brain Sciences**. USA. Psychological Inquiry Vol. 3 286-301.

Yuill,N. (1984)young children's coordination of motive and outcome in judgements of satisfaction and morality.
British Journal of Developmental Psychology, vol.2, pp.73-81.

Apéndices

Apéndice A:	Ficha Técnica	153
Apéndice B:	Tiras Cómicas	155
Apéndice C:	Fotos e Historietas	156
Apéndice D:	Títeres	164
Apéndice E:	Protocolos	167

Tiras Cómicas

Nombre del Instrumento: Tiras Cómicas.

Administración: Individual.

Duración: Variable, en torno a 15 minutos.

Objetivo: Inducir la expresión de las Emociones secundarias en los niños de dos a cuatro años de edad.

Tipo de Instrumento: De Registro.

Número de Items: Cuatro.

Material: Video.

Población Aplicable: Niños entre dos y cuatro años de edad.

Aplicación del Instrumento: Se le dan las instrucciones, se procede con la aplicación del instrumento.

Autoras: Andrea Lizarazo Gómez, Mildred Yohanna Flores Ramírez, Rosmira Teresa Jácome Delgado.

Títeres

Nombre del Instrumento: Títeres.

Administración: Individual.

Duración: Variable, en torno a 20 minutos.

Objetivo: Inducir la expresión de las Emociones secundarias en los niños de dos a cuatro años de edad.

Tipo de Instrumento: De Registro.

Número de Items: Cuatro.

Material: Video.

Población Aplicable: Niños entre dos y cuatro años de edad.

Aplicación del Instrumento: Se le dan las instrucciones, se procede con la aplicación del instrumento.

Autoras: Andrea Lizarazo Gómez, Mildred Yohanna Flores Ramírez, Rosmira Teresa Jácome Delgado.

Fotos

Nombre del Instrumento: Fotos.

Administración: Individual.

Duración: Variable, en torno a 20 minutos.

Objetivo: Inducir la expresión de las Emociones secundarias en los niños de dos a cuatro años de edad.

Tipo de Instrumento: De Registro.

Número de Items: Cuatro.

Material: Historietas y Fotos.

Población Aplicable: Niños entre dos y cuatro años de edad.

Aplicación del Instrumento: Se le dan las instrucciones, se procede con la aplicación del instrumento.

Autoras: Andrea Lizarazo Gómez, Mildred Yohanna Flores Ramírez, Rosmira Teresa Jácome Delgado.

Emoción de asco

o Mafalda se esta tomando la sopa y saca la lengua.

- Los Looney toons están escupiendo la cancha de básquet.

« El lorito en Aladín come galletas y saca la lengua.

Emoción de amor

® Se encuentran el príncipe y la princesa, se toman de las manos y se miran fijamente.

- Sherck y Fiona se encuentran en la iglesia; ella decide que es fea, pero el dice que es la mas bella y se toman de la mano.

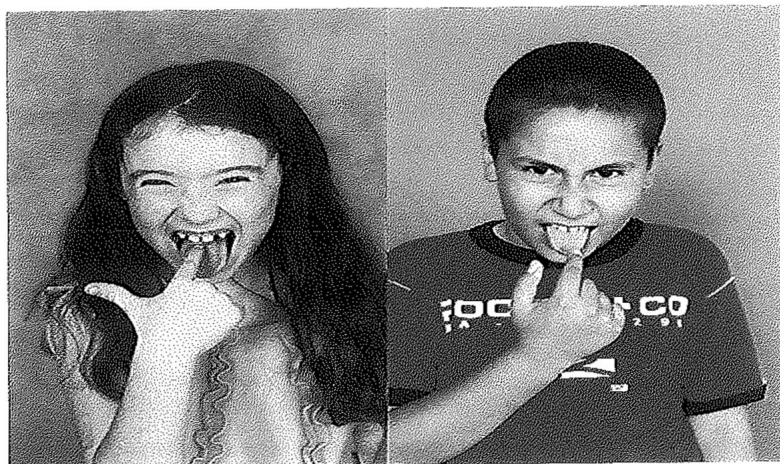
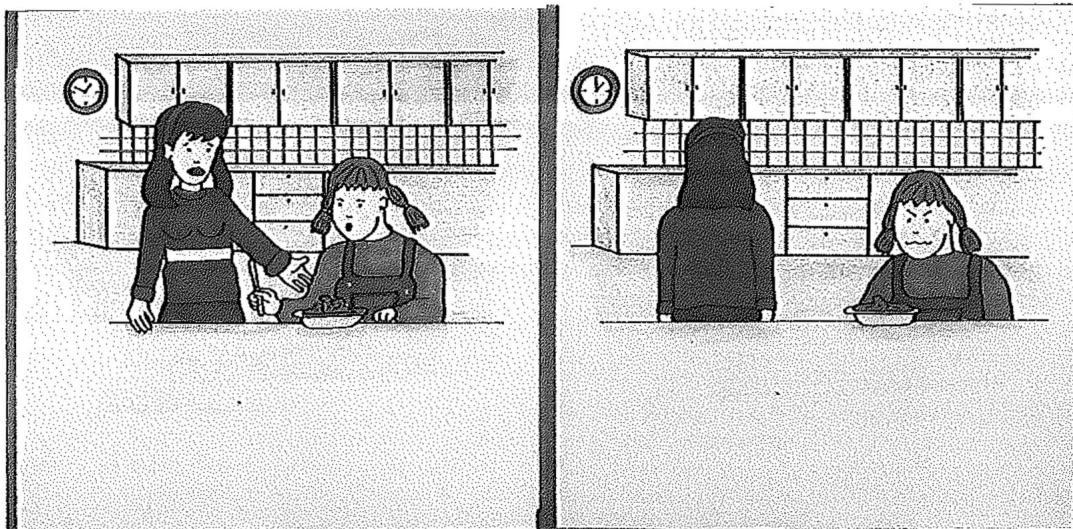
Emoción de vergüenza

- El rey león caminando en ropa interior en la calle.
- Cuando están jugando el partido de basketball le bajan los pantalones al muñeco.

Emoción de sorpresa

- Casper se encuentra en el cine, el voltea rápidamente, porque vienen muchos carros.
- En un barco el capitán ve que aparece un hombre gigante en medio del mar.

Emoción Asco



Emoción de asco

Primera escena:

A una niña la mamá le sirve la sopa.

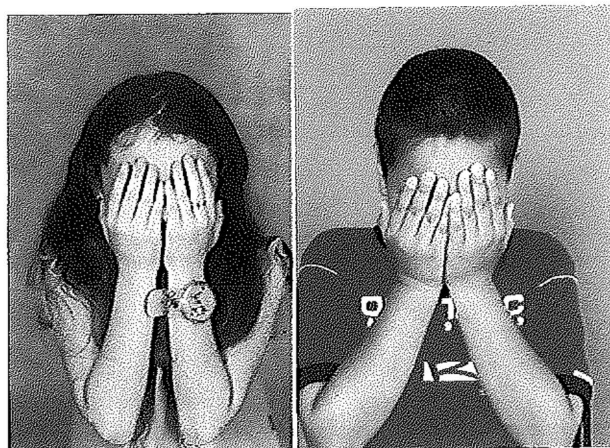
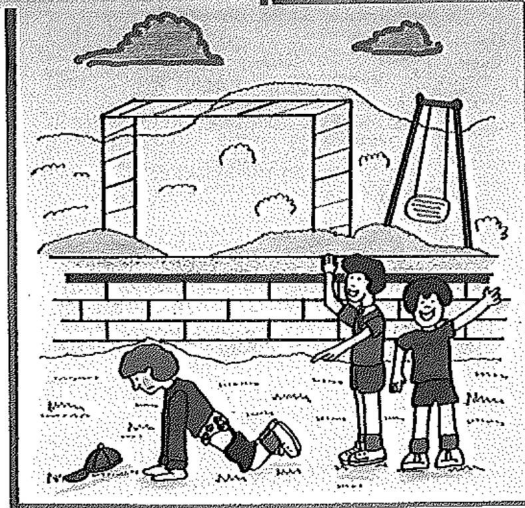
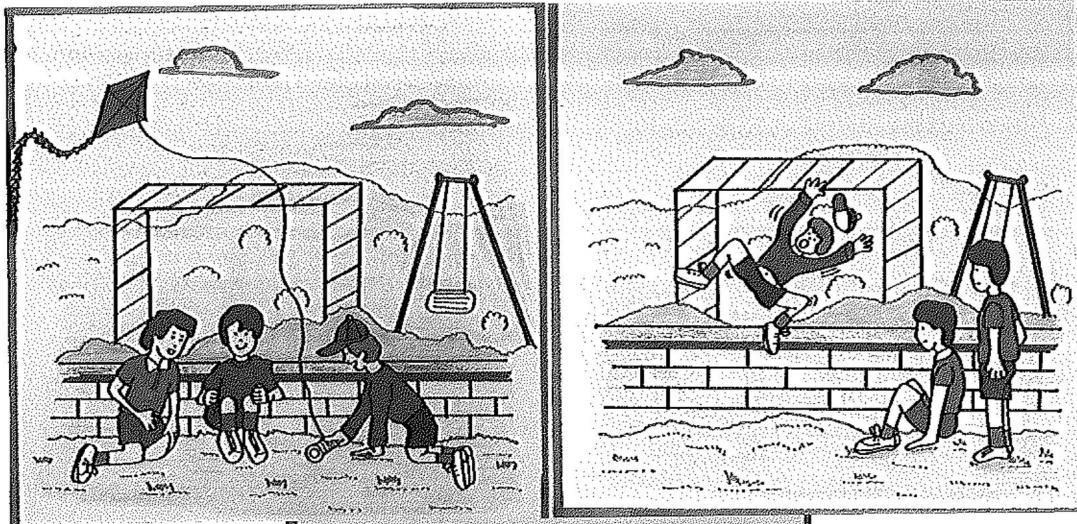
Segunda escena:

La niña mira la sopa y arruga la cara. No le gusta la sopa.

Tercera escena:

La niña se vomita.

Emoción Vergüenza



Emoción de vergüenza

Primera escena:

Un grupo de niños esta en un parque elevando Cometas.

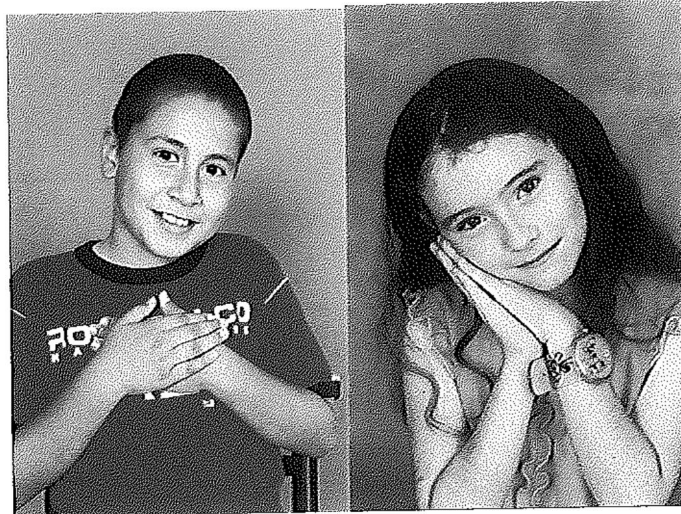
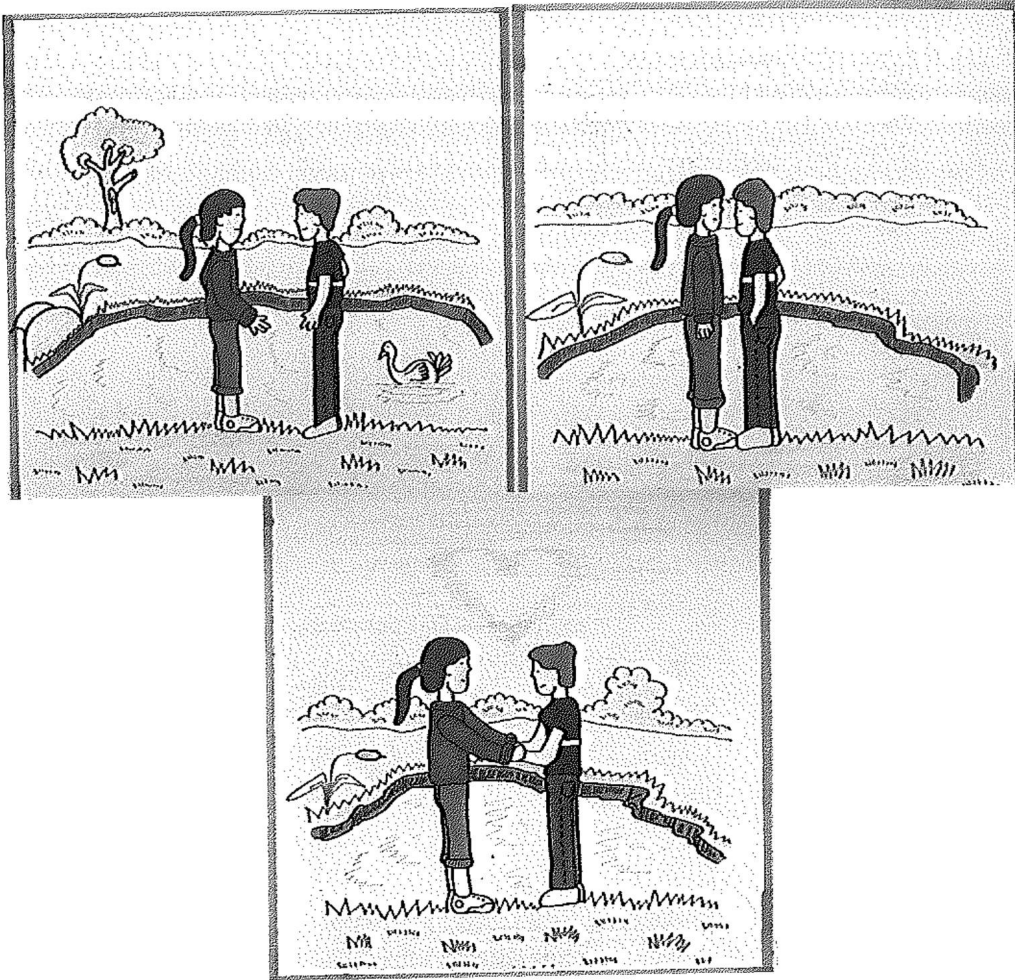
Segunda escena:

El niño que esta elevando se cae al suelo.

Tercera escena:

El niño que está elevando la cometa cae al Suelo; rodos se rien de él pues tiene los pantalones en el suelo.

Emoción Amor



Emoción de amor

Primera escena:

Dos personas se encuentran en un lago muy Bonito.

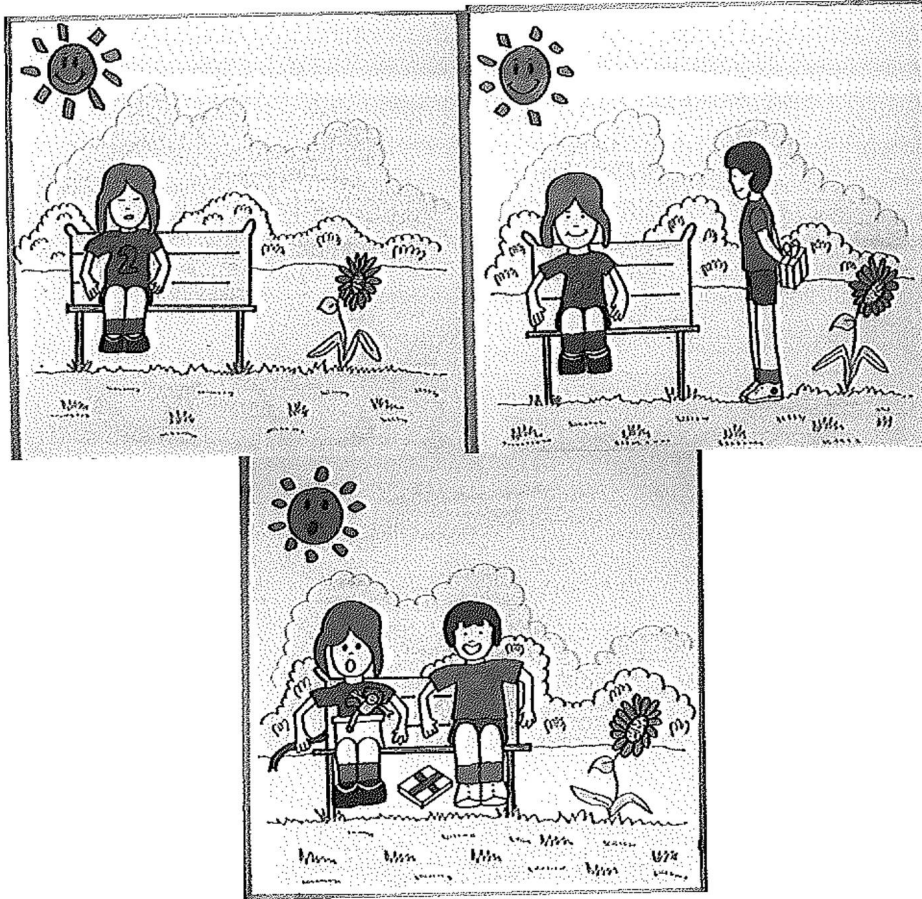
Segunda escena:

Se acercan y se miran

Tercera escena:

Se toman de la mano y se miran fijamente.

Emoción Sorpresa



Emoción de sorpresa

Primera escena:

Una niña está sola y aburrida en un parque.

Segunda escena:

Se acerca un niño con las manos atrás como
Cargando algo.

Tercera escena:

El niño le entrega a la niña una caja con
Un moño grande, niña la abre y era una
Muñeca, la niña hace cara de sorpresa.

Emoción de asco

Mamá: Pedrito Pedrito! tú almuerzo esta servido, ven pronto a almorzar o todo Se te va enfriar.

Pedrito: ¡Oh, no no no! Esto no puede ser posible hoy mi madre preparo Habichuelas. Qué haré para no comerlas sin que mamá se disguste.

Mamá: Pedrito te estas comiendo las habichuelas?

Pedrito: Pero mamá, yo no quiero habichuelas, no me gustan las habichuelas, guacala...

Mamá: Te las comes todas, toditas porque no hay nada más. Las habichuelas, te hacen crecer como un niño fuerte y sano ¡cométe las!

Pedrito: Pero mamá, uy si como no para crecer como un niño fuerte y sano. Guacala, gua, guacala

Mamá: Te las comes todas Pedrito y ni un pero mas

Pedrito: Guacala y doble guacala puf, puf!

Emoción de amor

Rey: Que bella y dulce es Ana, se ha convertido en la princesa mas linda de todo el reino, desasearla tenerla a mi lado para siempre

Princesa:: Oh Príncipe! de veras piensas eso de mi

Rey: Sí, estoy seguro y me gustaría que te convirtieras en mi esposa, Vivir juntos y felices para siempre

Emoción de sorpresa

Narrador: Los amigos de Juanito decidieron realizarle una fiesta sorpresa por su cumpleaños sin que él se enterará

Juanito: Oh! Mis amigos no se han acordado de mi cumpleaños, nadie me ha dado un regalo

Narrador: Los amigos de Juanito vinieron por él con el pretexto de llevarlo al bosque para mostrarle algo muy bonito y que a él le iba a gustar.

Llegando a la casa de un amigo, Juanito no se imaginaba la gran fiesta que sus amigos le tenían preparada, cuando entro a la casa todos sus amigos le gritaron...

Amigos: ¡FELIZ CUMPLEAÑOS!

Juanito: Oh! No me imaginaba esta fiesta tan especial gracias amiguitos!

Emoción de vergüenza

Narrador: Carlitos era un niño muy inquieto que estaba en la escuela, todos Sus amiguitos estaban aburridos de él por las bromas que les hacia.

un día sus amiguitos decidieron hacerle una broma, mientras jugaban un partido uno de sus amiguitos le bajo

los pantalones; Carlitos se sintió muy mal, mientras sus amiguitos se reían de él y decían...

Amiguitos: Carlitos, Carlitos! no tiene los pantalones puestos miren, miren.

Ja, ja, ja...!

Narrador: Carlitos se puso muy rojito y se tapaba la cara

Nombre:

Edad:

PROTOCOLO: SITUACIÓN DE TITERES

I. COMPRENSIÓN DE LAS INSTRUCCIONES;

1. Se le dieron las instrucciones al niño?

SI NO

2. Comprendió el niño las instrucciones?

SI NO

II. COMPRENSIÓN DEL CONTENIDO DE LA SITUACIÓN:

1. Comprendió el niño la situación?

SI No

III. IDENTIFICACIÓN DE LA EMOCIÓN.

1. Identifico el niño la emoción de Amor?

SI NO

3. Identifico el niño la emoción de Asco?

SI NO

2. Identifico el niño la emoción de Vergüenza?

SI NO

EMOCIÓN:

ASCO

ACCIONES:

1. Atiende? SI ___ NO ___
2. Expresión Facial:
 - Sonriente ___
 - Indiferente ___
 - Arruga la nariz ___
 - Abre la boca ___
 - Abre los ojos ___
 - Saca la lengua ___

4. Identifico el niño la emoción de Sorpresa?

SI NO

VERBALIZACIONES:

1. Qué le pasaba a Pedrito en la historia?
 - Respuesta a la pregunta del examinador
 - Respuesta corta
 - Adición de elementos
2. Porqué no le gustaban las habichuelas
 - Respuesta a la pregunta del examinador
 - Respuesta corta
 - Adición de elementos
3. Qué sintió Pedrito cuando la mamá le hizo comer las habichuelas?
 - Respuesta a la pregunta del examinador
 - Respuesta corta
 - Adición de elementos

AMOR

- 1. Atiende? SI NO. —
- 2. Expresión Facial:
 - Sonriente
 - Indiferente
 - Arruga la nariz
 - Abre la boca
 - Abre los ojos
 - Saca la lengua

- 1. Qué le decía el príncipe a Ana?
 - Respuesta a la pregunta del examinador
 - Respuesta corta
 - Adición de elementos
- 2. Qué sentía el príncipe por Ana?
 - Respuesta a la pregunta del examinador
 - Respuesta corta
 - Adición de elementos

SORPRESA

- 1. Atiende? SI NO —
- 2. Expresión Facial:
 - Sonriente
 - Indiferente
 - Arruga la nariz

 - Abre la boca
 - Abre los ojos
 - Saca la lengua

- 1. Qué le pasaba a Juanita en la historia?
 - Respuesta a la pregunta del examinador
 - Respuesta corta
 - Adición de elementos
- 2. Qué sintió Juanita cuando sus amigos le dijeron ¡feliz cumpleaños!
 - Respuesta a la pregunta del examinador
 - Respuesta corta
 - Adición de elementos

VERGÜENZA

1. Atiende? SINO

2. Expresiones Faciales:

Sonriente

Indiferente

Arruga la nariz

Abre la boca

Abre los ojos

Saca la lengua

1. Qué le pasaba a Carlitas en la historia?

Respuesta a la pregunta del examinador

Respuesta corta

Adición de elementos

2. Qué sintió Carlitas?

Respuesta a la pregunta del examinador

Respuesta corta

Adición de elementos

Nombre: _____ Edad: _____

PROTOCOLO: SITUACIÓN DE TIRAS COMICAS

• COMPRENSIÓN DE LAS INSTRUCCIONES:

1. Se le dieron las instrucciones al niño?

SI NO

2. Comprendió el niño las instrucciones?

SI NO

• COMPRENSIÓN DEL CONTENIDO DE LA SITUACIÓN:

1. Comprendió el niño la situación?

SI No

• IDENTIFICACIÓN DE LA EMOCIÓN.

1. Identifico el niño la emoción de Amor?

SI NO

3. Identifico el niño la emoción de Asco?

SI NO

2. Identifico el niño la emoción de Vergüenza?

SI_____ NO_____

EMOCIÓN:

ACCIONES:

AMOR

1. Atiende? SI___ NO___

2. Expresión Facial:

Sonriente_____

Indiferente _____

Abre la boca _____

Abre los ojos _____

Saca la lengua _____

Arruga la nariz _____

SORPRESA

1. Atiende? SI___ NO___

2. Expresión Facial:

Sonriente_____

Indiferente_ _____

Abre la boca. _____

Abre los ojos.

4. Identifico el niño la emoción de Sorpresa?

SI NO

VERBAUZACIONES:

1. Qué estaban haciendo los dos niños?

Respuesta a la pregunta del examinador

Respuesta corta

Adición de elementos

2. Qué sentía el príncipe por la princesa?

Respuesta a la pregunta del examinador

Respuesta corta

Adición de elementos

1. Qué cara hizo el muñeco?

Respuesta a la pregunta del examinador

Respuesta corta

Adición de elementos

ASCO

Saca la lengua
Arruga la nariz
1. Atiende? SINO ____

2. Expresión Facial:

- Sonriente.
- Indiferente
- Abre la boca
- Abre los ojos
- Saca la lengua
- Arruga la nariz

VERGÜENZA

1. Atiende? SINO

2. Expresión Facial:

- Sonriente
- Indiferente
- Abre la boca
- Abre los ojos
- Saca la lengua
- Arruga la nariz

1. Qué le pasaba a Mafalda?

Respuesta a la pregunta del examinador

Respuesta corta

Adición de elementos

2. Qué sintió Mafalda cuando se tomo la sopa?

Respuesta a la pregunta del examinador

Respuesta corta

Adición de elementos

1. Que le pasaba al muñeco?

Respuesta a la pregunta del examinador

Respuesta corta

Adición de elementos

2. Qué sintió el muñeco?

Respuesta a la pregunta del examinador

Respuesta corta

Adición de elementos

Nombre: _____

Edad: _____

PROTOCOLO: SITUACIÓN DE FOTOS

• COMPRENSIÓN DE LAS INSTRUCCIONES:

1. Se le dieron las instrucciones al niño?

SI NO

2. Comprendió el niño las instrucciones?

SI NO

• COMPRENSIÓN DEL CONTENIDO DE LA SITUACIÓN:

1. Comprendió el niño la situación?

SI No

• IDENTIFICACIÓN DE LA EMOCIÓN.

1. Identifico el niño la emoción de Amor?

SI NO

2. Identifico el niño la emoción de Vergüenza?

SI NO

3. Identifico el niño la emoción de Asco?

SI NO

4. Identifico el niño la emoción de Sorpresa?

SI NO

EMOCIÓN:

ACCIONES:

VERBAUZACIONES:

AMOR

E: Señala la cara que esta haciendo el niño
 en la historia
 Amor Sorpresa
 Asco Vergüenza

E: Qué hacían los dos niños?
 Respuesta a la pregunta del examinador
 Respuesta corta
 Adición de elementos

E: Qué cara hicieron los niños?
 Respuesta a la pregunta del
 examinador
 Respuesta corta
 Adición de elementos

ASCO

E: Señala la cara que hizo la niña cuando
 se tomó la sopa
 Amor Sorpresa
 Asco Vergüenza

E: Qué paso con la niña?
 Respuesta a la pregunta del examinador
 Respuesta corta
 Adición de elementos

E: Qué cara hizo la niña cuando se
 tomo la sopa?
 Respuesta a la pregunta del examinador
 Respuesta corta
 Adición de elementos _____

SORPRESA

E: Señala la cara que hizo la niña cuando E: Qué cara puso la niña cuando le dieron el regalo?

recibió el regalo

Respuesta a la pregunta del examinador

Amor

Sorpresa

Respuesta corta

Asco

Vergüenza

Adición de elementos

VERGÜENZA

E: Señala la cara que hizo el niño cuando

E: Qué le paso al niño?

todos se reían de él

Respuesta a la pregunta del examinador

Amor

Sorpresa

Respuesta corta

Asco

Vergüenza

Adición de elementos

E: Por qué todos se reían de él?

Respuesta a la pregunta del examinador

Respuesta corta

Adición de elementos

E: Qué cara hizo el niño al ver que se reían de él y

Se le veían los calzones?

Respuesta a la pregunta del examinador _____

Respuesta corta

Adición de elementos

Nota acerca de las Autoras

Andrea Lizarazo Gómez

andreal_55@hotmail.com

Rosmira Teresa Jácome Delgado

rosmijaco@latinmail.Com

Mildred Yohanna Flores Ramírez

yohaflor@hotmail.com