



UNIVERSIDAD DE VALLADOLID

Facultad de Educación y Trabajo Social

Trabajo Fin de Grado

Grado en Educación Primaria

Comprensión de las emociones secundarias

Autor:

D. Alicia Vega Ferreras

Tutor:

D. M. A. Inmaculada Calleja González

RESUMEN

Una breve aproximación teórica al concepto de emoción, así como las funciones y las clasificaciones más aceptadas en el estudio del desarrollo emocional, conforman la base teórica del siguiente trabajo. A continuación, se describe el diseño práctico que se ha elaborado como respuesta a las necesidades observadas en un aula específica. Finalmente, se exponen las conclusiones y reflexiones del trabajo realizado. Todo ello enmarcado dentro de un contexto específico con una reducida muestra, de características determinadas, que ha ofrecido la posibilidad de asomarse brevemente a la apasionante visión infantil de las emociones.

Palabras clave: desarrollo emocional, comportamiento social, contexto de aprendizaje, comprensión, interacción social.

ABSTRACT

A brief, theoretical approach to the concept of feeling, as well as the most widely accepted classifications and roles in emotional-affective development research, settle the theoretical basis support for the following study. Thereupon, a practical design which has been developed as a response to the needs witnessed in a specific classroom shall be described. Ultimately, the conclusions and reflections, drawn as a consequence of thoroughgoing analysis of the results obtained, are explained. These contents are framed in a limited context, with particular features, which has proffered the opportunity to get a glimpse of the gripping notion of emotions - through the eyes of a child.

Key words: emotional development, social behaviour, educational environment, comprehension, social interaction.

ÍNDICE

1. Introducción	Pág. 3
2. Justificación	Pág. 5
3. Emociones: ¿qué son?	Pág. 8
4. Funciones de las emociones	Pág. 11
4.1. Desde el punto de vista biológico	Pág. 11
4.2. Desde la perspectiva de las relaciones interpersonales	Pág. 11
4.3. Desde el punto de vista del aprendizaje de pautas sociales ...	Pág. 12
5. Tipos de emociones	Pág. 14
5.1. Emociones básicas o primarias	Pág. 14
5.2. Emociones sociales o secundarias	Pág. 16
5.2.1. Factores que inciden en la comprensión de las emociones secundarias	
6. Aproximación práctica	Pág. 25
6.1. Introducción y objetivos	Pág. 25
6.2. Participantes	Pág. 26
6.3. Materiales y procedimiento	Pág. 27
6.4. Resultados	Pág. 28
6.5. Análisis de resultados y reflexiones finales	Pág. 33
7. Agradecimientos	Pág. 41
8. Referencias bibliográficas	Pág. 42
9. Apéndices	Pág. 47

1. INTRODUCCIÓN

"Casi todo el mundo piensa que sabe qué es una emoción hasta que intenta definirla. En ese momento prácticamente nadie afirma poder entenderla" (Wenger, Jones y Jones, 1962).

Así se inicia este trabajo, con un acercamiento al concepto de emoción que tantas dificultades ha planteado a los especialistas en este ámbito y con el que aún no se ha alcanzado consenso. Después, se analizan las funciones de las emociones, su utilidad en la vida diaria de los seres humanos y su importancia para una mejor adaptación al entorno.

A continuación, se diferencian los tipos de emociones (básicas o secundarias) y los subtipos de cada una de ellas. Alegría, tristeza, ira, culpa, vergüenza... ese conglomerado de sensaciones que se agitan en nuestro interior ante cualquier acontecimiento diario. Todo ello configura el cuerpo teórico de este trabajo.

Más adelante, partiendo de la fundamentación teórica citada anteriormente, se determina el enfoque práctico. En este epígrafe se especifican los materiales ideados expresamente para su puesta en práctica en esta ocasión y los resultados obtenidos, previamente elaborados y clasificados mediante la utilización de gráficos y tablas. Se ha contado con la colaboración de seis sujetos, todos ellos con dificultades en el lenguaje.

Posteriormente, se realiza un análisis de los datos registrados. En éste, aparecen de forma pormenorizada los factores que tienen mayor incidencia en la comprensión de las emociones secundarias dentro de la muestra que se ha seleccionado. Es importante resaltar que el estudio se centra en aspectos cualitativos debido a la metodología de investigación y el contexto en el que está enmarcado este trabajo.

Finalmente, se extraen una serie de conclusiones y reflexiones sobre los datos. También se incluye una revisión breve de esta propuesta de cara a una futura inclusión dentro de un proyecto profesional, ya que este trabajo ha abierto una puerta hacia la

investigación y con estas páginas únicamente hemos conseguido asomarnos al umbral de una futura intervención.

2. JUSTIFICACIÓN

La elaboración de este trabajo ha estado motivada desde un primer momento por interés intelectual que supone a nivel personal esta temática. Siempre he considerado que las emociones son un aspecto fundamental para acercarse al éxito en cualquier ámbito de la vida, ya que si no somos capaces de regular las emociones y expresarlas correctamente seremos incapaces también de adaptarnos correctamente a la sociedad. Con esa carencia de control emocional, nuestro camino estará más cerca de la exclusión social, con el consecuente deterioro personal que esta separación conlleva, que del crecimiento personal y del desarrollo intelectual.

Además, un óptimo desarrollo emocional puede ser requisito imprescindible para conseguir desarrollar cualquiera de las competencias que se detallan en la guía del Grado (RD 861/2010, de 2 de julio), porque si no gozamos de un grado de autoestima que nos permita creernos capaces de afrontar retos, difícilmente podremos conseguir los objetivos que aparecen en dicho documento. De esta manera, tanto a título personal como de cara a los futuros receptores de mi actividad docente, considero cualquier aprendizaje emocional imprescindible.

De igual forma, el objetivo que se persigue con este trabajo es colaborar en el desarrollo de competencias generales (RD 861/2010, de 2 de julio), tales como “coordinarse y cooperar con otras personas en diferentes áreas de estudio” y desarrollar “habilidades interpersonales, asociadas a la capacidad de relación con otras personas y de trabajo en grupo” o “ser capaces de aplicar los procesos de interacción y comunicación en el aula, así como dominar las destrezas y habilidades sociales necesarias para fomentar un clima que facilite el aprendizaje y la convivencia” y “de colaborar con los distintos sectores de la comunidad educativa y del entorno social” todas ellas estrechamente relacionadas con el desarrollo emocional. Sin olvidar que, para el desarrollo de todas, es necesario desplegar estrategias de comprensión de las emociones del otro y habilidades empáticas.

También ha sido un factor motivante para la realización de este trabajo la detección de necesidades reales en esta área. Aprovechando el periodo de prácticas, pudo observarse que la inteligencia emocional y la psicología positiva pierden importancia dentro de la actividad docente en el aula. Forman parte del “currículo oculto”, de esos contenidos transversales de los que no se exige una enseñanza explícita y que en muchas ocasiones se descuidan. En general, el profesorado se centra en transmitir contenidos y abandona las actitudes, quizá por una carga excesiva en las materias o por exceso de trabajo, por lo que en los centros aparecen muchos déficits en el comportamiento y en las relaciones sociales, tanto de alumnos como de profesionales, que podrían solventarse con una enseñanza explícita de estrategias de afrontamiento.

Podría argumentarse que esta temática no guarda relación con la mención de Audición y Lenguaje. Nada más lejos de la realidad. Con relación al desarrollo del lenguaje, el lenguaje no verbal está presente en cualquier intercambio comunicativo y especialmente en la interacción emocional. Según Aguado y Nevades Heredia (1995), “utilizamos el lenguaje no verbal para expresar sentimientos, emociones, estados de ánimo. En efecto, nuestro vocabulario expresa ideas, contenidos, pero es la forma de decirlo, nuestros gestos, nuestro cuerpo en conjunto el que enfatiza o niega lo expresado”. Los gestos o posturas que adoptamos en cualquier situación de comunicación complementan la información verbal oral explícita y pueden incluso contradecir el significado del mensaje que queremos transmitir.

Este lenguaje no verbal también tiene una repercusión inmediata ante alumnos que carecen de lenguaje oral, con los que han de aplicarse sistemas aumentativos o alternativos de la comunicación, por lo que contribuye a mejorar en la aplicación y enseñanza de estos sistemas. Por tanto, el análisis de la imagen estática que se lleva a cabo en este trabajo, permite a los alumnos tomar conciencia de la gran importancia de las expresiones faciales que acompañan al habla.

Igualmente, se parte del hecho de que el profesional es un modelo para los alumnos. Así, considero que este trabajo ha sido una oportunidad personal para mejorar mis actitudes y aumentar mi capacidad de autorreflexión sobre mi práctica educativa. Me ha permitido desarrollar con mayor profundidad competencias como “ser capaz de

analizar críticamente y argumentar las decisiones que justifican la toma de decisiones en contextos educativos” (RD 861/2010, de 2 de julio), ya que la aproximación práctica ha supuesto una toma de decisiones en cuanto a los materiales y a la metodología de investigación seleccionada, y una continua revisión de los mismos con el objetivo de mejorarlos. También a “la adquisición de estrategias y técnicas de aprendizaje autónomo, así como de la formación en la disposición para el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida” y especialmente a “la capacidad para iniciarse en actividades de investigación” y “el fomento del espíritu de iniciativa y de una actitud de innovación y creatividad en el ejercicio de su profesión” (RD 861/2010, de 2 de julio). Estas tres últimas competencias han cobrado un sentido práctico que no ha sido tan fuertemente evidenciado en ninguna otra asignatura del Grado. Las labores de investigación que se han llevado a cabo estos cuatro años no han sido tan profundas y tan enriquecedoras como este trabajo y, el interés personal con respecto a este ámbito ha aumentado considerablemente. Por eso, se tendrá en cuenta para mi futura actividad profesional.

Finalmente, si no somos capaces de establecer pautas de autocontrol y auto-observación, difícilmente podremos llevar a cabo una labor tan importante como la educación. Este trabajo también ha contribuido al desarrollo de competencias como “el conocimiento de la realidad intercultural y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad hacia los diferentes grupos sociales y culturales” o “el conocimiento de medidas que garanticen y hagan efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad” (RD 861/2010, de 2 de julio), que no se entienden sino dentro del campo emocional.

Y en esto, la comunicación no verbal, ese lenguaje sutil que no tiene que ver con la palabra, se revela fundamental. Todos recordamos con mayor claridad de un profesor cómo era, su actitud, más que los contenidos que nos transmitió. No hablamos en principio de su nivel de conocimientos, sino de cómo transmitía ese conocimiento. Y no consideramos mejor maestro a quien más nos enseñó, sino a aquel que mejor nos transmitió lo que sabía.

3. EMOCIONES: ¿QUÉ SON?

Todos los seres vivos (no exclusivamente los seres humanos) están genéticamente determinados para llevar a cabo un proceso afectivo básico: aproximarse a lo agradable y alejarse de lo desagradable (Palmero, Guerrero, Gómez y Carpi, 2006) . Esa cercanía o alejamiento de ambas circunstancias es lo que denominamos emoción. La emoción sirve para analizar las situaciones que resultan significativas, interpretarlas a partir de la experiencia personal y prepararse para la acción, que se exterioriza a través de la conducta y los cambios fisiológicos. Por lo tanto, implica muchos aspectos y pone en marcha multitud de procesos físicos.

Las emociones pueden tener connotaciones positivas o negativas pero siempre están vinculadas a la adaptación ante situaciones que suponen una importante amenaza para el equilibrio del organismo (Mestre Novas y Guil Bozal, 2009). Podemos salir de un estado emocional estable ante una situación de alegría (emoción positiva) o ante la muerte de una persona cercana a nosotros (emoción negativa). En cualquiera de ambas opciones, la respuesta que damos tiene características explosivas, de alta intensidad y breve duración (no se alarga demasiado en el tiempo). La intensidad de la reacción dependerá de un concepto muy importante dentro del campo de las emociones: el término “arousal”. El nivel de arousal (Martín Bravo y Navarro Guzmán, 2009) se define como un “concepto hipotético que mide el grado de activación fisiológica y psicológica de un cuerpo, según el cual podemos predecir el desempeño de un sujeto tomando como principio que, al tener un arousal óptimo se tiene un rendimiento óptimo, y al tener un arousal sobre activado o sub-activado se va a tener un rendimiento bajo”. Por tanto, este término va a jugar un papel crucial en el desarrollo emocional, siendo uno de los principales factores que, alejado de sus patrones normales, desencadenará diversas patologías asociadas a la estabilidad mental del individuo.

Las emociones pueden manifestarse interna o externamente, dependiendo de la conveniencia de transmitir la información al exterior o no. Implican tres sistemas de respuesta: neurofisiológico-bioquímico, motor o conductual expresivo y cognitivo, y experiencial-subjetivo. Este interés porque los demás sepan lo que sentimos no es innato

(como la reacción emocional), sino que se va adquiriendo a través de la experiencia de cada persona a medida que se avanza en el desarrollo tanto social como emocional. Una situación que ejemplifica claramente cómo la socialización regula nuestra expresión emocional es el momento en el que nos regalan algo que no deseamos. Si la persona que nos lo ha regalado está delante, para no herir sus sentimientos, procuramos “esconder” nuestras emociones y aparentar que estamos satisfechos con él. Junto con la socialización, hay que resaltar la importancia del conocimiento de uno mismo y del autocontrol de aquellas exteriorizaciones que puedan influir negativamente en los demás, como ocurre en el caso que se acaba de mencionar. A pesar de que este último aspecto está estrechamente relacionado con la socialización, también influyen aspectos madurativos del propio sujeto. Por ejemplo, un niño de 2 años sería incapaz de controlar su emoción de alegría si le diésemos un regalo en una situación triste como un entierro o similar.

La forma de manifestación externa más utilizada es la expresión facial (gestos, caras) o verbal, aunque a medida que el sujeto descubre nuevas formas de socialización y se conoce más a sí mismo y al entorno, decide utilizar otras estrategias más sutiles o más obvias, dependiendo de si quiere que los demás sean conscientes de sus sentimientos (Mestre Novas y Guil Bozal, 2009); por el contrario, la manera de manifestar nuestras emociones internamente está estrechamente ligada a las respuestas fisiológicas del organismo y a los pensamientos que desencadenan las emociones (la causalidad de la emoción, las posibles soluciones ante esa situación, la conveniencia de la expresión emocional, etc.)

Por otro lado, las emociones tienen una función reguladora que tiene como último fin conservar la vida del organismo. Hay determinadas emociones que se desencadenan ante situaciones de peligro que nos permiten garantizar la supervivencia de nuestra especie; por ejemplo, el miedo que nos incita a huir ante un desastre natural de gran magnitud.

En las últimas investigaciones acerca de los factores que influyen en las emociones, Mestre Novas y Guil Bozal (2012), adaptando las revisiones de Posner, Russel y Peterson (2005), proponen el Modelo Circumplejo de las Emociones (ver

Figura 1). Este modelo se basa en la interacción entre el nivel de arousal o activación del individuo y la valoración que hace esa persona de la situación que rodea a la emoción y de la emoción misma.

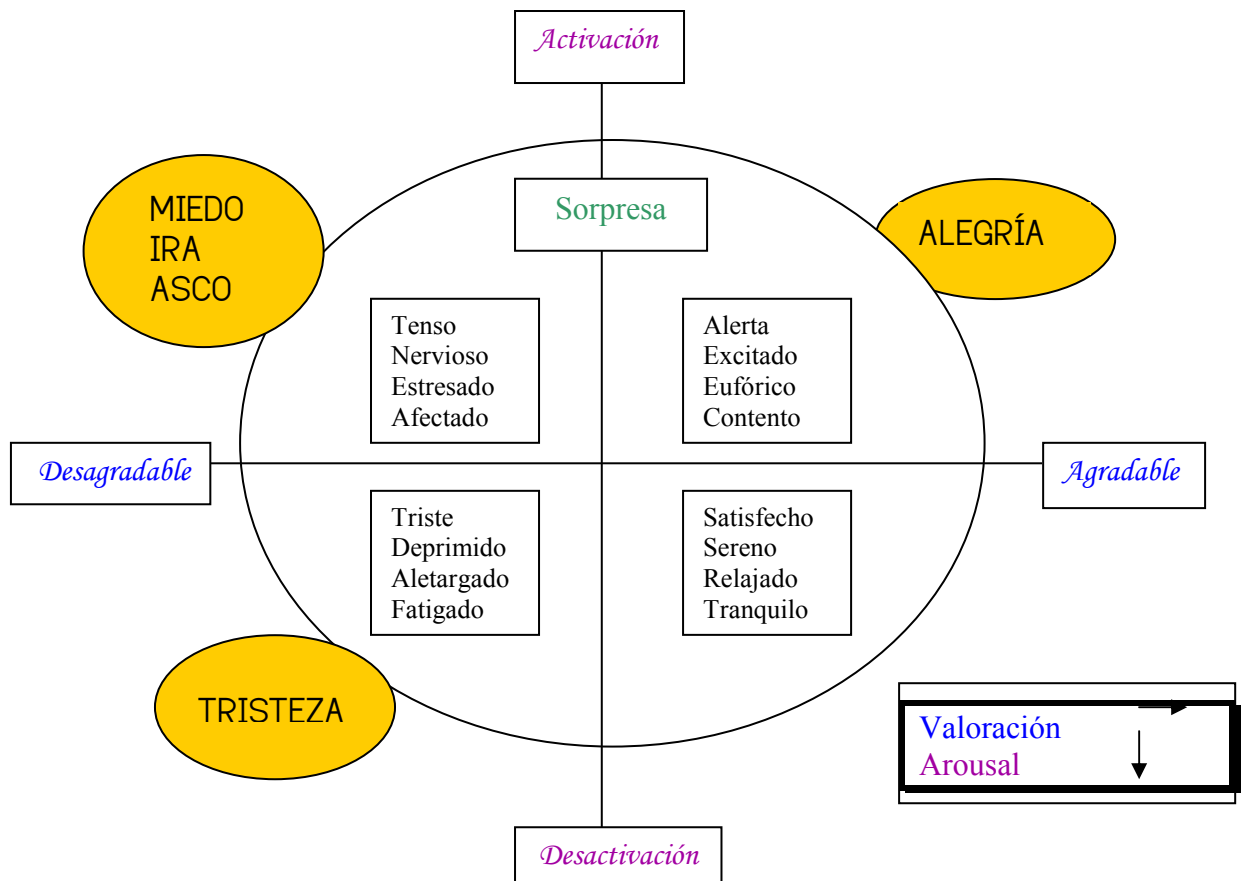


Figura 1: Modelo Circumplejo de las Emociones.

Las emociones son, pues, “procesos multidimensionales episódicos de corta duración que, provocadas por la presencia de algún estímulo o situación interna o externa, que ha sido evaluada y valorada como potencialmente capaz de producir un desequilibrio en el organismo, dan lugar a una serie de cambios o respuestas subjetivas, cognitivas, fisiológicas o motórico expresivas; cambios que están íntimamente relacionadas con el mantenimiento del equilibrio, esto es: con la adaptación de un organismo a las condiciones específicas del medio ambiente en continuo cambio” (Fernández-Abascal, Martínez-Sánchez y Palmero, 2002).

4. FUNCIONES DE LAS EMOCIONES

Todas las emociones tienen alguna función que las provee de utilidad y permite a las personas desarrollar reacciones adecuadas ante una determinada situación. Las emociones positivas tienen una función placentera y con ellas experimentamos sensaciones agradables; pero las emociones negativas también cumplen un papel importante en la adaptación social y el crecimiento personal, aunque las sensaciones asociadas a éstas sean desagradables.

4.1. DESDE EL PUNTO DE VISTA BIOLÓGICO

Sirven para saber cómo un organismo se adapta a las condiciones cambiantes de su medio ambiente. Se parte desde la perspectiva de que la expresión facial y los movimientos corporales cumplen un papel de comunicación entre los miembros de una especie y, en esa interacción, ambos intercambian información sobre el estado del organismo (Palmero, 2003). De esta manera, un miembro de la especie puede avisar a otros de situaciones de peligro o que interfieran en el bienestar del resto. Por ello, se postula que se mantienen en el cuerpo humano porque la propia selección natural las ha retenido y perfeccionado. Esta perspectiva se apoya en las investigaciones de Darwin en el año 1859 acerca de la supervivencia de aquellas especies cuya dotación genética favorece su adaptación al ambiente en el que se encuentran.

4.2. DESDE LA PERSPECTIVA DE LAS RELACIONES INTERPERSONALES

La expresión de las emociones ayuda a los individuos a conocer las emociones de la otra persona. Si se es capaz de conocer cómo reaccionaríamos nosotros ante una determinada situación, podemos inferir cómo reaccionarán los demás y desarrollar la empatía. Esta capacidad para ponerse en el lugar de los demás favorece la organización de las interacciones sociales y el aumento en la calidad de éstas, por lo que a nivel social el individuo se desarrollará de forma óptima si es capaz de comprender las emociones de los demás. En este proceso, en el que se produce una transmisión de información

acerca del estado interno de los individuos, hay que resaltar también la importancia de la manifestación externa de las emociones, que es diferente según el sujeto (Mestre Novas y Guil Bozal, 2012). Especialmente importante es la expresión facial para el reconocimiento de la emoción por parte del interlocutor.

En el plano interpersonal, también las emociones nos sirven para acercarnos a los demás y que nos ayuden (acercarnos a lo agradable) o, por el contrario, para evitarlos o enfrentarnos a una persona que nos ofende (alejarnos de lo desagradable).

En este mismo campo hay que resaltar la importancia de las emociones secundarias (también llamadas emociones socio-morales). Éstas implican la valoración de uno mismo y la valoración de las conductas de los otros, además del mantenimiento de los valores y pautas sociales. Dado que son ellas el objeto de este estudio, se tratarán con mayor profundidad más adelante.

4.3. DESDE EL PUNTO DE VISTA DEL APRENDIZAJE DE PAUTAS SOCIALES

En el plano social, las emociones ayudan a los pequeños colectivos en las distintas interacciones que se producen entre los miembros. Cada uno de los grupos sociales (familia, amigos, compañeros de colegio...) comparte ciertas características que se agrupan en torno a señas de identidad o identificación de pertenencia y están determinadas por diferentes emociones que también sirven para excluir del grupo a aquellas personas que no son de nuestro agrado. Las funciones de cohesión social y solidaridad que tienen muchas emociones y la función del agrupamiento colectivo, sirven para oponerse a determinados agentes que tratan de romper dicha cohesión (podríamos decir que es una función homeostática a nivel social). Por ejemplo, la alegría contribuye a prolongar la interacción o comenzarla y el rechazo a abandonarla.

Desde el punto de vista cultural (Mestre Novas y Guil Bozal, 2012), las emociones también desempeñan una función importante. Cada cultura tiene unas normas de expresión emocional que los miembros deben respetar si quieren ser incluidos en ella. En el caso de transgredir esas normas, dicha cultura ya no integra a los

individuos y éstos se sentirán rechazados por el grupo. Un ejemplo de ello sería la forma de saludar que tenemos en los países del sur de Europa y la que tienen los países árabes. Aquí, se saluda de forma más afectuosa a los desconocidos, sin guardar excesiva distancia y con bastante contacto físico; en los países de Oriente, se limitan a dar la mano siempre manteniendo una distancia prudencial.

Este aprendizaje emocional es responsabilidad, como la mayor parte de los aprendizajes, de los padres. Ellos contribuyen a que los niños aprendan las normas y los valores sociales y ajusten sus conductas a las normas y valores de la cultura.

5. TIPOS DE EMOCIONES:

5.1. EMOCIONES BÁSICAS

Una emoción básica (Ekman 1992a, 1992b) es aquella que tiene carácter universal, independientemente de la cultura, grupo social o raza. La expresión de esta emoción (especialmente la expresión facial) tiene las mismas características en todos los sujetos y todos ellos son capaces de reconocerlas de manera innata. Según Ekman (1984), las emociones básicas y universales serían: miedo y ansiedad, ira, tristeza, asco, alegría, deseo, interés y sorpresa. A estas se han ido añadiendo recientemente algunas otras como satisfacción, estrés, turbación, excitación, etc. Los criterios para atribuirle a una emoción el calificativo de “básica” son complejos y aún no existe un consenso, por lo que se han seleccionado aquellas emociones que son consideradas más universales.

I. Miedo.

El miedo se activa ante la presencia de amenazas (percepción o interpretación de daño o peligro) a nuestro bienestar, ya sea físico o social. Hay estímulos que a todos nos asustan y otros que unos afectan a unos más que a otros. Podemos tener miedo ante un peligro real porque puede poner en riesgo nuestra supervivencia o podemos sentir miedo ante un estímulo que puede ser interpretado como peligroso y que nos incapacite para desarrollar una vida normal y satisfactoria socialmente (es el caso de las fobias). Es la emoción más primitiva.

En ocasiones, se ha utilizado el término ansiedad como sinónimo de miedo. Sin embargo, la ansiedad, podría ser entendida como una anticipación de una situación que engendra peligro y que aún no ha sucedido aunque puede generar una constante preocupación que llegue a ser patológica. Según el DSM-IV, la ansiedad se refiere a la “aprensión, tensión o dificultad derivada de la anticipación de un peligro, que puede ser interno o externo” (American Psychiatric Association, 1994). Por el contrario, en el miedo sí se es capaz de localizar el objeto potencialmente dañino y ser una respuesta potencialmente adaptativa.

II. Ira

Prepara al organismo para afrontar una situación valorada con un carácter de ofensa o desprecio. Se asocia con la rabia, el enojo, el resentimiento... Según Carroll Izzard (1977) es una respuesta primaria del organismo al verse éste bloqueado en la consecución de una meta o en la satisfacción de una necesidad. La experiencia o dimensión subjetiva de la ira (el sentimiento) es de carácter negativo o aversivo, pues se asocia a la pérdida de algo positivo. Las principales funciones de la ira están relacionadas con la autoprotección, la regulación interna y la comunicación social. La primera hace referencia a la protección y defensa de la integridad propia o dignidad y a la protección de lo que valoramos como nuestro. Las otras dos están orientadas a la supervivencia humana. Regular la ira para que evite hostilidad y agresividad depende de la fuerza con la que trabajemos los factores inhibidores (Mestre Novas y Guil Bozal, 2012). Éstos pueden ser internos o externos. Los internos son nuestras predisposiciones genéticas, hormonales y nuestra historia de aprendizaje; los externos son los aspectos sociales (normas de educación, consecuencias de la exteriorización...).

III. La tristeza

Está asociada a baja activación de arousal y a valoraciones negativas (Ver Figura 1). Está relacionada con la pérdida o el fracaso real o probable de una meta valiosa, entendida ésta como un objeto o una persona (Mestre Novas y Guil Bozal, 2012). Esta pérdida no tiene por qué ser irreversible o permanente, puede ser también temporal. La tristeza también es atemporal, por lo que se puede experimentar al recordar una pérdida importante del pasado, presente o del futuro (algo que se intuye que va a ocurrir). Si hasta ahora todas las emociones tienen una función adaptativa, la función de la tristeza es enviar un mensaje al grupo de referencia demandando cariño, ayuda o comprensión. La consecuencia de recibir este apoyo aumenta la posibilidad de cohesión del grupo (Izzard, 1977). También tiene connotaciones personales: induce a la persona a tomar perspectiva de sí mismo, a reflexionar sobre su situación y sobre sus expectativas de cara al futuro inmediato.

IV. Asco

Se caracteriza por la apreciación en el sujeto de tensión dirigida hacia la evitación del objeto o estímulo en cuestión, con un significado de repugnancia y una respuesta fisiológica que nos da la sensación de náuseas. La función adaptativa del asco es biológica: proteger al organismo de la ingesta de alimentos en malas condiciones, por ejemplo. Por otro lado, también regula aquellas conductas que consideramos indeseables y colabora en la consolidación de pautas de conducta éticas y morales de la cultura y sociedad del individuo. Suele ser evocado por factores como el sabor, los olores, el aspecto de la comida o de la persona.

V. Alegría

La alegría se manifiesta al final del primer año de vida y su finalidad es también adaptativa: desarrollar el cariño y amor hacia los progenitores, lo que aumentará la capacidad de supervivencia del recién nacido. En la vida adulta, las personas se sienten alegres cuando consiguen o se acercan a la consecución de una meta que para ellas es valiosa. Puede aparecer también con la expectativa o probabilidad subjetiva de ocurrencia de un acontecimiento positivo. Tiene el papel de favorecer el bienestar general, repercutiendo de forma positiva en todas las dimensiones (mental, fisiológica y motórica) del ser humano. También favorece el aumento de las relaciones interpersonales, ya que suaviza las tensiones e incita a continuar con la interacción. Provoca importantes cambios en el balance hormonal del organismo. Desacelera el ritmo cardíaco, y eleva las comisuras de la boca. Es beneficiosa para el sistema inmunitario porque aumenta los niveles de endorfinas (hormonas de la “felicidad”).

5.2. EMOCIONES SOCIALES Y/O SECUNDARIAS

No son básicas ni universales y la mayoría se desarrolla en un contexto de aprendizaje donde ciertas normas de socialización determinan el desarrollo de dichas emociones. Las emociones secundarias son aquellas que aparecen como consecuencia de la socialización del ser humano. Son diferentes según el contexto social y el grupo en el que nos desenvolvamos. Incluyen aspectos de valoración de la propia conducta, por

lo que aparecen más tarde que las emociones primarias. Aún así, los niños de dos años pueden experimentar situaciones cotidianas de culpa o vergüenza.

Según Coll, Palacios y Marchesi (2001) “para que un niño pueda sentir vergüenza u orgulloso, es necesario un proceso que implica, al menos tres aspectos: el conocimiento de las normas y valores sociales, la evaluación de la propia conducta en relación con estas normas y valores y la atribución de responsabilidad a sí mismo ante el éxito o el fracaso por ajustarse o no a dichas normas y valores”.

Por ello, la principal característica de las emociones secundarias es su relación con la adquisición de valores y normas propias de la sociedad, pero dependen también del grado de responsabilidad del sujeto. Ya que están estrechamente relacionadas con los aspectos sociales del ser humano, desempeñan un papel muy importante, porque ayudan a regular la interacción social y previenen las conductas poco adaptativas. Un requisito fundamental para el desarrollo de las emociones secundarias es la adquisición de la teoría de la mente. También influyen los patrones educativos de los adultos y el autoconcepto que haya desarrollado el sujeto a través de su experiencia personal así como la aparición del lenguaje y, dentro de éste, el lenguaje no verbal. Todos estos aspectos se desarrollan en epígrafes posteriores.

Dado que su adquisición está relacionada con las experiencias sociales y culturales del individuo, también se llaman emociones socio-morales o emociones secundarias. Son secundarias porque en ellas pueden confluir una o varias emociones básicas. Por ejemplo, la envidia suele concurrir con ira o tristeza. Las principales son la ansiedad, la culpa, la vergüenza o los celos (Lazarus, 2000). También se considera válida la clasificación de (Echebarría, 2008) que agrupa las emociones en culpa, vergüenza, orgullo, envidia y celos.

I. Culpa

Surge cuando una persona considera que ha fallado o que ha transgredido una parte de su sistema de valores o creencias. Aparece cuando se contravienen ciertas normas o reglas sociales que se han interiorizado como propias y está asociada a la valoración negativa del yo en una situación pública. La culpa nace

de la desaprobación propia que experimenta la persona con respecto a una conducta que ha desarrollado en una determinada situación (Mestre Novas y Guil Bozal, 2012). El foco de atención es la conducta en sí, no la persona. Por eso, la culpa no requiere de observadores externos para producirse y surge de una valoración negativa del yo más específica, referida a una acción concreta.

La experiencia de la culpa no es tan displacentera ni provoca tanta confusión como la vergüenza. La culpa no interrumpe la acción, en el sentido de evitar o escapar de aquello que nos avergüenza. Conlleva el deseo de corregir lo que percibimos e interpretamos que transgredimos y a valorar de nuevo de cara a un futuro qué conductas realizar para evitar sentirnos culpables. La culpa se asocia con dos tipos de situaciones (Mestre Novas y Guil Bozal, 2012):

- Aquellas en las que una persona comete una falta que supone un daño para una tercera persona (culpa interpersonal)

- Aquellas situaciones en las que la persona contraviene su propio sentido de lo que “debe” ser (culpa intrapersonal)

II. Vergüenza.

Al igual que la culpa, aparece al transgredir el sistema de valores o creencias propio. La vergüenza tiene más implicaciones en el ámbito interpersonal. Es más pública que la culpa. Nace de la desaprobación de los demás, real o percibida, cuando no se alcanzan ciertos estándares o metas que nosotros mismos nos hemos propuesto. Por ello, en la vergüenza el foco de atención es uno mismo. La vergüenza, según Pascual, Etxebarria y Pérez (2007), engloba experiencias emocionales provocadas por tres tipos de situaciones:

- En las que hay un sentido de exposición al juicio de otros y se ha cometido una falta muy leve.

- Situaciones en las que hay un sentido de exposición y se ha cometido una falta más seria pero no de carácter moral.

- Situaciones en las que hay un sentido de exposición y se ha cometido una falta seria y de carácter moral.

Una de las características principales de la vergüenza es el deseo inmediato de esconderse. Dado que la respuesta es el juicio del público, en esta emoción existe una amenaza subyacente de la crítica, el rechazo o el abandono, que es el castigo que se podría esperar cuando no vivimos o no alcanzamos algo que se espera de nosotros.

II. Orgullo

Es la consecuencia de una valoración positiva de una acción propia. Según Lazarus y Lazarus (2000), el orgullo es un “refuerzo de la valía personal al atribuirse el mérito por un objeto o un logro valioso”. Existe un matiz del orgullo que no debemos olvidar: la competitividad. Un exceso de sentido competitivo puede dar lugar al rechazo y resultar conflictivo. Debe tener una adecuada interpretación dependiendo de la cultura. Como todas las emociones secundarias, está condicionada por ésta y en un mismo país hay diferencias. Sería más conveniente utilizar el término “amor propio”, en el sentido de hacer las cosas bien y sentirnos satisfechos de haber superado alguna dificultad. El amor propio implica competitividad personal y no contra los demás. El orgullo refuerza nuestra identidad personal y hace que nos creamos especiales y con mejor estatus.

III. Envidia

La envidia aparece cuando una persona carece de las posesiones, las cualidades o los logros de otra, los quiere para sí mismo o anhela que la otra persona no los tenga. Se basa también en el sistema de valores de alegrarse por el mal ajeno de aquel a quien se envidia porque se posee una frágil autoestima. La envidia surge de la comparación social y el envidioso se percibe a sí mismo en desventaja respecto a otro (Mestre Novas y Guil Bozal, 2012). Está movida por el anhelo de carecer injustamente de algo y percibida como difícil de controlar y dolorosa. Es una emoción peligrosa porque no podemos saber hasta

qué punto la otra persona puede desearnos el mal. El grado de intensidad de la envidia da lugar a dos vertientes: envidia sana y envidia maliciosa.

IV. Celos

Según Chóliz y Gómez (2002), los celos son la emoción que surge cuando la persona percibe que “una relación significativa está amenazada y puede llegar a desaparecer, o deteriorarse como consecuencia de la acción de una tercera persona, con independencia de que dicha amenaza sea real o imaginaria”. En el campo de la educación, no se han realizado estudios sobre este ámbito; la mayoría de ellos se han realizado con parejas.

Para algunos autores (White y Mullen, 1989) los celos no constituyen una emoción propiamente dicha, sino que son un conjunto de pensamientos, emociones y conductas. No existe consenso respecto a su inclusión dentro de la categoría de emociones, especialmente debido a las pocas investigaciones que se han realizado, fuera del campo de las relaciones de pareja. Según Mestre Novas y Guil Bozal (2012) se diferencian distintos tipos de celos:

- *Celos basados en la sospecha.* En este tipo de celos, la amenaza no está definida y la persona siente mucha inseguridad y ansiedad porque no sabe lo que está ocurriendo realmente. Se generan muchas dudas.

- *Celos basados en la evidencia.* La amenaza, en este caso, se ha convertido en un hecho. La reacción emocional que se produce en la persona ya no es la inseguridad, sino la tristeza, el enfado o el dolor, consecuencia de la traición de un ser querido.

- *Celos patológicos.* Son aquellos celos que presentan una intensidad inusual e irracional, que forman parte de trastornos mentales a los que están asociados, como la esquizofrenia o trastornos de personalidad.

5.2.3. Factores que inciden en la comprensión de las emociones secundarias

5.2.3. 1. Teoría de la mente

La teoría de la mente se define como la “habilidad para comprender y predecir la conducta de otras personas, sus conocimientos, sus intenciones, sus emociones y sus creencias” (Tirapu-Ustárrroz, Pérez-Sayes, Erekatxo-Bilbao y Pelegrín-Valero, 2007). Fueron dos investigadores del lenguaje de los chimpancés, Premack y Woodruff (en Aguilar Villagrán, Carreras de Alba, Navarro Guzmán y Martín Bravo, 2009), los que acuñaron este concepto. En la investigación con seres humanos, el experimento con mayor trascendencia es el de Wimmer y Perner (en Aguilar Villagrán et al., 2009): la “falsa creencia”. El experimento es el siguiente: un niño observa una escena. En la escena, una niña (Sally) guarda una canica en una cesta y sale de la habitación a dar un paseo. En su ausencia, otra niña (Ana) cambia la canica de sitio, poniéndola en una caja. Sally vuelve a entrar para su recuperar su canica y jugar con ella. El niño que observa la escena debe responder a la siguiente pregunta: “¿dónde buscará la canica, en la caja o en la cesta?”. También se le hacen preguntas de control para descartar la aparición del error debido a otros factores, como la memoria o la percepción de la realidad.

El niño tiene que comprender que Sally no ha visto que la canica ha sido cambiada de sitio, por lo que creerá que la canica está en la cesta donde la dejó e irá a buscarla allí. Sólo él ha visto que la canica la han trasladado a la caja. Si el niño contesta de forma correcta, supondrá que es capaz de hacer inferencias sobre el estado mental de otras personas y, como consecuencia, entender que ese estado mental es el que determina la conducta. Hasta los cinco años la respuesta no suele ser correcta y a partir de esa edad, se consolida esta habilidad que es imprescindible para el desarrollo cognitivo del niño y para el desarrollo emocional (Aguilar Villagrán et al., 2009).

En el plano de las emociones secundarias, la teoría de la mente es un requisito *sin equa non* para interaccionar con los iguales. Nos permite acercarnos a sus sentimientos y comprender, por tanto, su conducta en una determinada situación. Igualmente, contribuye a afianzar habilidades relacionadas con la empatía, que prolongarán o influirán de manera positiva en las relaciones sociales del individuo. Además, a medida

que se afianza la teoría de la mente, los niños aprenden que las emociones pueden autorregularse. Así, al principio las emociones del niño se corresponden fielmente con la realidad, pero con el tiempo aprende a regular sus sentimientos y a encubrir sus emociones en función de la situación social (Fernández-Abascal et al., 2002). La regulación supone la interiorización de las normas de expresión emocional de la sociedad del sujeto, pero también la capacidad para leer la mente de los demás y realizar inferencias sobre la causalidad de la conducta a partir de la propia experiencia emocional.

5.2.3.2. Hitos cognitivos

En cuanto al desarrollo de las emociones, especialmente de las secundarias, Abe e Izzard (1999), destacaron diferentes hitos que se relacionan con el desarrollo cognitivo-social. Los hitos que aparecen a continuación están asociados a la franja de edad que ocupa la Educación Primaria (6 a 12 años):

- Aparición de la habilidad de realizar comparaciones sociales, debido precisamente a una mayor importancia del grupo de referencia (iguales). El grupo de iguales comienza a cobrar importancia en el desarrollo social y el niño, a través de sus emociones, intenta ganarse la aceptación y el cariño de éste. El niño hace una “inversión emocional” (Fernández-Abascal et al., 2002). Las figuras de apego están siendo desplazadas para dar paso a este nuevo grupo de referencia que se consolidará en la etapa siguiente: la adolescencia.

- Aparición del autoconcepto o autodescripciones basadas en rasgos. El autoconcepto es el resultado de un proceso de análisis, valoración e integración de la información derivada de la propia experiencia y del feedback de los otros significativos como compañeros, padres y profesor (García Bacete y Doménech Betoret, 2000). De los rasgos físicos, observables y aislados con que se describen los niños más pequeños, los sujetos de esta franja de edad pasan a una descripción más realista (gracias a los procesos de comparación social y a las emociones secundarias), basada en rasgos estables de carácter o competencias. Esta aparición del autoconcepto es importante en la regulación emocional de la propia conducta. La valoración de nuestras capacidades nos permitirá hacer inferencias sobre el resultado de nuestras acciones.

En el ámbito de las emociones secundarias, el autoconcepto y la valoración subjetiva que hacemos de éste (la autoestima), nos permiten comparar nuestras capacidades con las de los demás, generando situaciones en las que aparece la vergüenza (debido a sentimientos de inferioridad) o el orgullo (por sentimientos de superioridad).

- Incremento de la habilidad de toma de perspectiva social, así como de la capacidad de comprender los sentimientos y creencias de los demás. Hechos ambos que son fomentados en las cada vez más numerosas interacciones socio-emocionales con iguales.

Esta relación con los individuos del grupo de referencia permite adquirir experiencias emocionales que determinarán el comportamiento, ya que se produce un aprendizaje del patrón emocional que debe desencadenarse a partir de la situación emocional en la que se encuentren los otros. Por ejemplo, los niños, en una situación de tristeza, aprenden que deben desarrollar habilidades de empatía y comprensión de los sentimientos del otro y desplegarán este patrón en situaciones similares, ya que consideran que es esta actitud la que favorece una prolongación de dicha relación social.

- Habilidad de conceptualizar las emociones auto-evaluativas o secundarias (vergüenza, culpa, orgullo, etc.). Aunque estas emociones han aparecido mucho antes, ésta es la franja de edad donde se acaban de consolidar y donde incluso se alcanza un etiquetado emocional correcto de las mismas. Algunos estudios (Zahn-Waxler y Robinson, 1995) han constatado que ya a los dos o tres años muchos niños presentan manifestación de orgullo (mirada triunfante, cuerpo erguido ante el éxito), la vergüenza (cuerpo encogido, cabeza baja ante el fracaso en una tarea) y la culpa (intentos de reparación tras agredir a otro niño).

5.2.3.3. Lenguaje

En la aproximación constructivista también se ha considerado el papel que desarrolla el lenguaje en la experiencia emocional. El vocabulario afectivo está presente entre los fenómenos emocionales y todo el conjunto de opiniones, creencias, tópicos, etc. de la sociedad. Este conjunto de términos con el que designamos las emociones incluye una serie de creencias compartidas sobre ellas, matizadas por cada cultura. Las

palabras que utilizamos nos permiten reconocer los estados emocionales de los otros, pero también los nuestros. La aparición del lenguaje en este ámbito supone la categorización de las emociones y, por consiguiente, da lugar a una mayor comprensión de las mismas. Al igual que ocurre con el binomio lenguaje-pensamiento descrito por Vygotski (Martín Bravo, Calleja González y Navarro Guzmán, 2009) en el que alude a la capacidad del lenguaje para organizar la percepción del mundo en edades tempranas, esta misma función es la que cumple el lenguaje con las emociones. El vocabulario emocional organiza y clasifica la vivencia de las emociones y la experiencia emocional del sujeto, dentro de la sociedad en la que está inmerso (Mora Mérida y Martín Jorge, s.f.).

Por otro lado, como ocurre con las normas socio-morales, cada cultura tiene un lenguaje emocional propio. Según Gordon (Mora Mérida y Martín Jorge, s.f.) Las diferentes culturas promueven diferentes lenguajes emocionales, según el interés que susciten en ellas determinados aspectos de la experiencia emocional

6. APROXIMACIÓN PRÁCTICA

6.1. Introducción y objetivos

Gracias a la realización del Practicum II de la Mención de Audición y Lenguaje, se decidió evaluar la capacidad que tienen los alumnos de la etapa de Primaria para identificar las emociones en imágenes estáticas así como para reconocerlas en sí mismos y establecer relaciones de causalidad. Igualmente, se buscaba establecer relaciones entre el nivel de desarrollo del lenguaje y la capacidad de identificación de las imágenes. Dado que el rango de edades oscila entre siete y nueve años, y la tipología de los alumnos era variada, se elaboró un único diseño que permitiese registrar las producciones de toda la población. Los sujetos tenían necesidades educativas diferentes y esta heterogeneidad permitió llevar a cabo un trabajo más personalizado, dentro del aula específica, en sesiones individualizadas, debido también a la escasa ratio del aula (6 sujetos).

Después de un periodo de observación de dos semanas, se detectaron algunas necesidades relacionadas con el ámbito afectivo de los sujetos, lo que promovió en gran medida, la profundización en el Trabajo de Fin de Grado. Las diferentes conductas, manifestaciones y expresiones verbales del alumnado permitieron formular los siguientes objetivos:

- Comprobar si existe relación entre el nivel de desarrollo del lenguaje verbal con la expresión emocional.
- Evaluar la capacidad de reconocimiento de las emociones primarias y secundarias a partir de expresiones faciales en imágenes.
- Analizar la capacidad de los alumnos para identificar las emociones propias y la expresión verbal que las acompaña.
- Identificar las causas más frecuentes a las que atribuyen ellos las emociones.

Para la consecución de dichos objetivos, se propuso llevar a cabo una evaluación conducente a observar la competencia que manifiestan los alumnos a la hora de

identificar una serie de emociones primarias y secundarias a través de imágenes (fotografías de niños y adultos que manifestaban una determinada emoción).

Posteriormente, se inició un programa de actividades de apoyo para el desarrollo emocional con los cuatro primeros sujetos, con el propósito de establecer unas nociones básicas de autocontrol y reflexión sobre la propia conducta. El programa, que se detallará más adelante, se puso en marcha el segundo mes de las prácticas y lo ha continuado la tutora al finalizar mi estancia. El material se ha incluido en el Anexo 8.

6.2. Participantes

Se seleccionó un grupo de 6 sujetos, de un rango de edad comprendido entre los 7 y los 9 años (media: 8 años y 6 meses), 4 de los cuales son varones y 2 mujeres. El nivel escolar varía entre 2º y 4º de Primaria.

Todos ellos eran alumnos de un colegio concertado de Valladolid, ubicado en un barrio periférico, en el que el nivel socio-cultural familiar es medio-bajo. Una gran parte de los alumnos que acuden al centro proceden de minorías étnicas, inmigración o familias desestructuradas.

Como ya se ha dicho anteriormente, la muestra pertenece al aula de Apoyo y Audición y Lenguaje, a la que los alumnos acuden de forma individual. Contando con una población tan reducida y la posibilidad de observación individual, es interesante describir las características de cada uno de los sujetos, lo que permitirá comprender con mayor profundidad sus producciones y asociarlas al entorno en el que se desenvuelven:

- El sujeto 1 tiene 7 años y 10 meses y cursa 2º de Primaria. Es un varón que tiene discapacidad intelectual y un lenguaje poco desarrollado, con emisiones de una sola frase. Utiliza el sistema SPC para comunicarse, a veces combinado con signos. Tiene un desfase curricular de más de dos años.

- El sujeto 2 tiene 8 años y 9 meses, y está en 2° de Primaria. Es una mujer que procede de una minoría étnica y tiene refuerzo educativo debido a la escolarización tardía y a una situación de deprivación social.

- El sujeto 3 tiene 8 años y 7 meses y cursa 3° de Primaria. Es una mujer que tiene discapacidad intelectual moderada asociada a un trastorno del lenguaje expresivo-comprensivo. Su lenguaje es ininteligible en muchas ocasiones y con ciertos rasgos autistas.

- El sujeto 4 tiene 9 años y 11 meses y está en 4° curso de Primaria. Es un varón diagnosticado con discapacidad psíquica leve y con un retraso leve del lenguaje. Está incluido en el programa de Habilidades Sociales debido a dificultades de comportamiento. Tiene un desfase curricular de dos años.

- El sujeto 5 tiene 7 años y 6 meses y cursa 2° de Primaria. Es un varón que padece un Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad y está incluido en el programa de Habilidades Sociales. No tiene desfase curricular.

- El sujeto 6 tiene 8 años y 5 meses y está en 3° de Primaria. Es un varón que tiene síndrome de Asperger y también está incluido en el programa de Habilidades Sociales. No tiene desfase curricular.

6.3. Materiales y procedimiento

Para llevar a cabo esta aproximación práctica, se diseñaron cuatro cubos de expresiones faciales, tanto de emociones primarias como secundarias. Se eligió este formato porque algunos alumnos tienen un lenguaje poco inteligible o utilizan emisiones de una sola frase, por lo que sería más complicado llevar a cabo una experiencia similar a la de Bennet y Mathews (2000).

En cuanto a los cubos (ver Anexos 2, 3, 4 y 5), dos de ellos están destinados a evaluar el reconocimiento de las expresiones faciales de las emociones primarias y los otros dos a las emociones secundarias. Además, dentro de las emociones primarias, un

cubo tiene expresiones faciales de niños y el otro de adultos; lo mismo ocurre con los dos cubos de las emociones secundarias. En el Anexo 1 aparecen las emociones de todos ellos y las expresiones faciales clasificadas para facilitar su identificación y su asociación.

Los sujetos acudían al aula de forma individual con el objetivo de que no hubiese interferencia entre las respuestas y las producciones fuesen originales. Se realizaron cinco sesiones con cada alumno (30 sesiones en total), de aproximadamente veinte minutos. Las sesiones eran individuales, normalmente antes del recreo, porque los sujetos tienen mayor rendimiento y no han manteniendo excesivo contacto entre ellos, por lo que no se suelen generar situaciones que pudieran modificar su estado de ánimo.

Se les ofrecía el cubo y se les daba un corto periodo de tiempo para manipularlo y observarlo, con el objetivo de que, posteriormente, dedicasen toda su atención a las expresiones faciales y no a la forma física de éste. Posteriormente, se les preguntaba acerca de las imágenes (utilizando la batería de preguntas del Anexo 5 y se registraban las respuestas).

Para llevar a cabo el registro, se utilizaba una hoja de registro (ver Anexo 5). A cada alumno se le realizaban las preguntas que aparecen en el Anexo y se registraba de forma mecanizada en el ordenador e inmediata la respuesta. No se ha utilizado grabadora u otro instrumento de grabación dado que se han encontrado dificultades para conseguir una autorización de los padres.

6.4. Resultados

Las respuestas registradas revelan que no todos los sujetos fueron capaces de reconocer todas las emociones presentadas, tal y como se puede observar en las figuras 2, 3, 4 y 5.

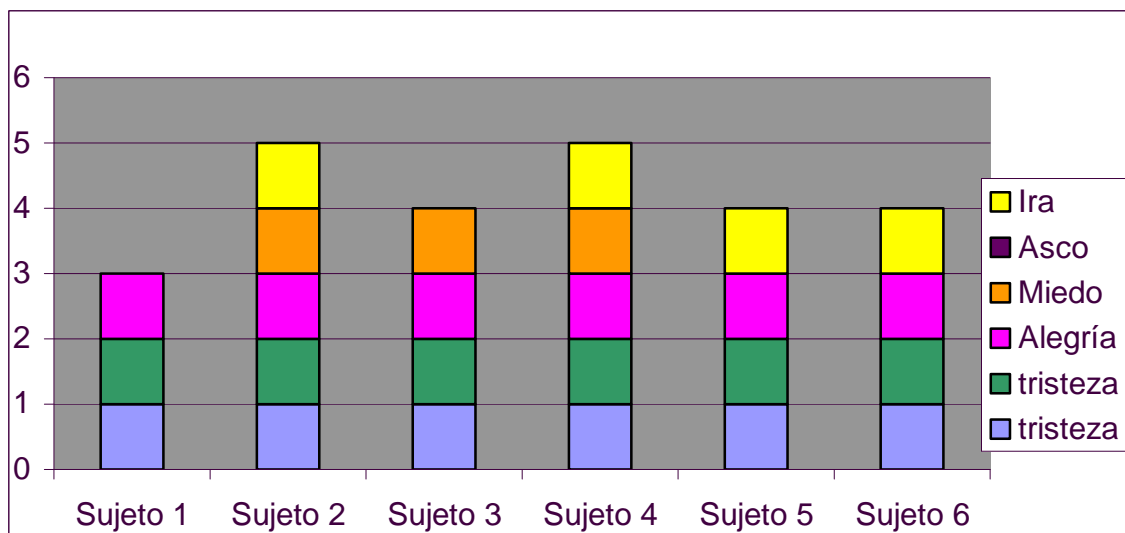


Figura 2. Emociones Primarias en Niños.

La tabla de la figura 2 corresponde a los resultados que se obtuvieron en el cubo sobre las emociones primarias con expresiones de niños. Se puede observar que todos los sujetos son capaces de identificar la tristeza (en las dos variantes) y la alegría. La ira, la han identificado el 66% de los sujetos y el miedo el 50%. El asco no lo han reconocido.

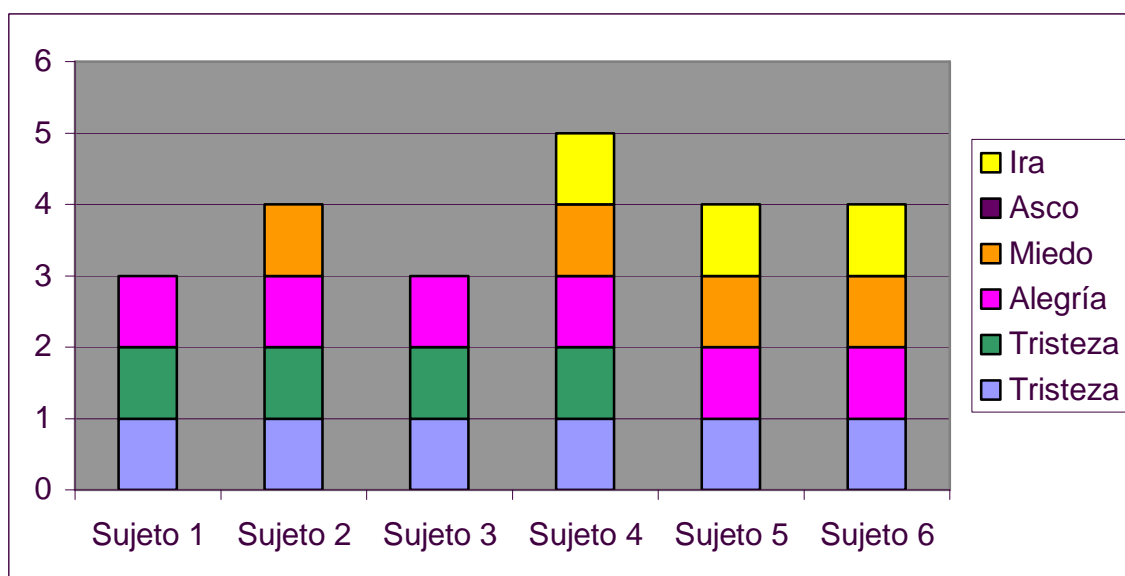


Figura 3. Emociones Primarias Adultos

La Figura 3 corresponde a la identificación de las Emociones Primarias en adultos. Al igual que en la anterior, todos los sujetos han sido capaces de identificar una variante de la tristeza (aunque en este caso no la otra) y la alegría. El miedo lo han identificado el 66% de los sujetos y la ira el 50%. Tampoco han reconocido el asco

ninguno de ellos.

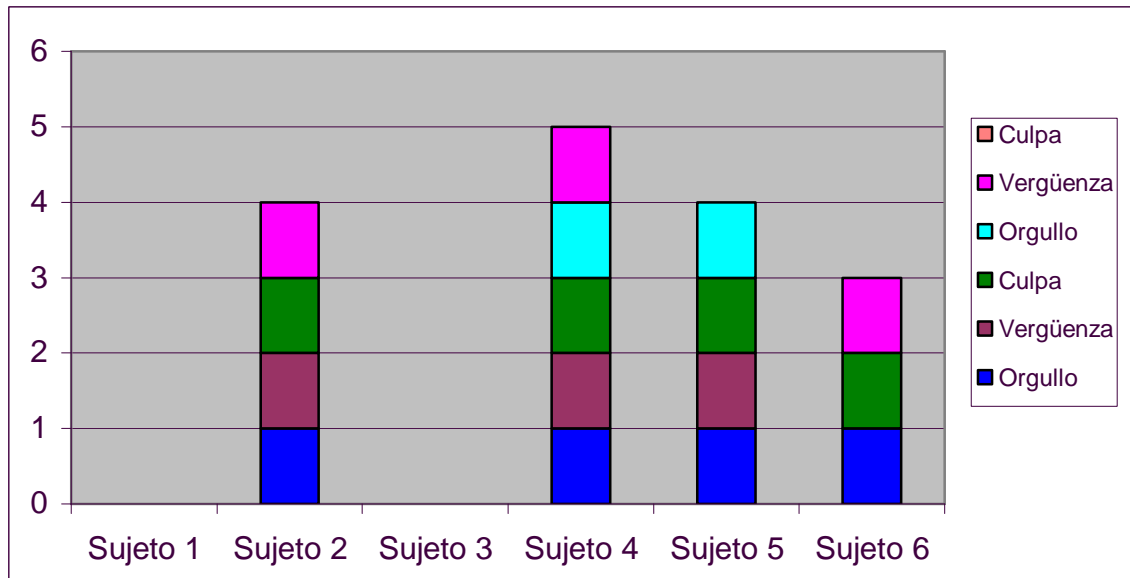


Figura 4. Emociones Secundarias Niños

La Figura 4 representa el reconocimiento de las Emociones Secundarias en niños. Los sujetos 1 y 3 no han sido capaces de identificar ninguna emoción secundaria debido a sus características personales, que se mencionaron en el primer apartado de este epígrafe. El 66% de los sujetos han sido capaces de identificar el orgullo en la primera imagen, aunque sólo el 33% en la segunda; la vergüenza la han reconocido el 50% en ambas imágenes. Finalmente, la culpa han sido capaces de reconocerla el 66% en la primera imagen y ninguno de ellos en la segunda.

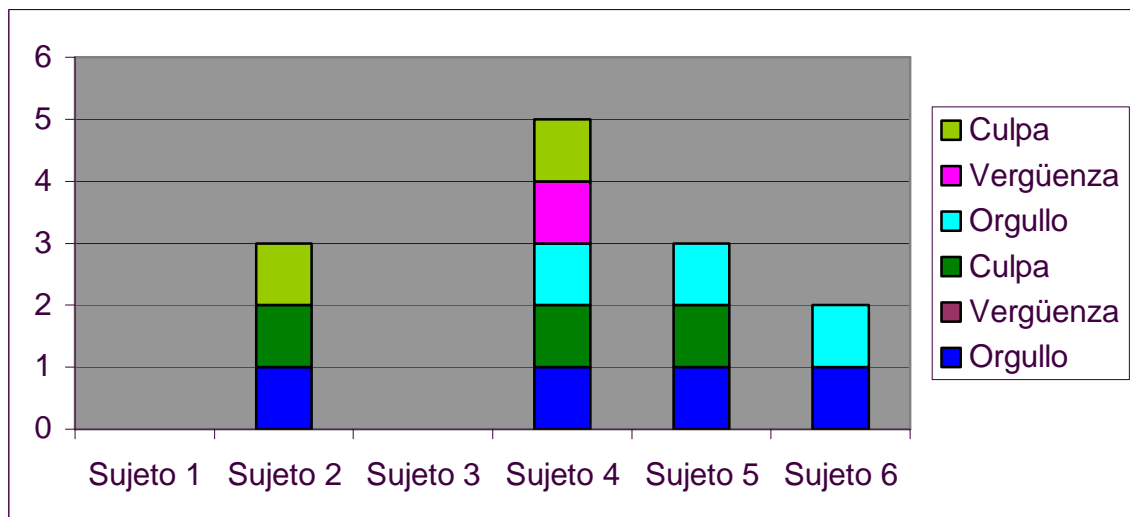


Figura 5. Emociones Secundarias Adultos

Con respecto al cubo de emociones secundarias con imágenes de adultos (Figura 5), el 66% de los sujetos han sido capaces de reconocer el orgullo en la primera imagen

y el 50% en la segunda. La vergüenza sólo la ha reconocido un sujeto y la culpa ha sido identificada por el 50% de la muestra en la primera imagen y por el 33% en la segunda.

Como también se les interrogó acerca de las situaciones personales que se asocian a esa emoción y sobre la causalidad de éstas, se han elaborado las siguientes tablas (Figuras 6 y 7) en las que aparecen aquellas causas que cada sujeto considera que son desencadenantes de la emoción, después de la observación de las imágenes. La respuesta se organiza de la siguiente manera: en la parte superior de las celdas, en negrita, aparece la causa a la que atribuyen la emoción en los **niños**; en la parte inferior, la causa que atribuyen a la emoción de los *adultos*.

 Emociones primarias

		Sujeto 2	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6
Tristeza	niños	Violencia física. No le han comprado juguetes. No le hacen caso sus padres.	Fin de un concierto. Insultos y rechazo del grupo de iguales.	No le han comprado comida. Rechazo del grupo de iguales.	Suspensión de la fiesta de cumpleaños. Caída.
	<i>adultos</i>	Violencia física. Prohibición o castigo de sus padres. Muerte de los padres y sensación de soledad.	Muerte de un familiar. Artista frustrado porque es incapaz de acabar su obra maestra.	No le han devuelto el dinero de la compra.	Incapacidad para resolver un ejercicio de matemáticas.
Alegría	niños	Factores económicos.	Factores económicos.	Buen rendimiento escolar.	Intereses personales.
	<i>adultos</i>	Nacimiento o cumpleaños de un hijo. Posibilidad de ver una película.	Mejora económica (lotería, bonoloto).	Ha conocido a una persona famosa. -	Disfrutando de las vacaciones.

Miedo	niños	Disfraz de su padre y susto como castigo por no haberle dejado dormir.	Ha visto a una persona fea.	-	Mejora económica que le ha sorprendido mucho y que desconocía.
	<i>adultos</i>	Película de miedo. Disfraz de su marido que la ha asustado.	Película de miedo en la que ve un bicho.	Castigo de sus padres por no haber realizado la tarea.	Película de miedo en la que salen extraterrestres.
Asco	niños	-	-	-	-
	<i>adultos</i>	-	-	-	-
Ira	niños	Abandono de su novia. Pelea con iguales.	Castigo de su madre.	Castigo por no haber hecho los deberes.	Pelea con el grupo de iguales porque le han estropeado un trabajo.
	<i>adultos</i>	-	Imposibilidad de ver una película porque sus acompañantes están hablando.	Le robaron la ropa mientras estaba durmiendo.	Ha sido empujada contra la pared.

Figura 6: Causalidad emociones primarias

Emociones secundarias

		Sujeto 2	Sujeto 4	Sujeto 5	Sujeto 6
Orgullo	niños	Primer puesto en un deporte. -	Primer puesto en una competición olímpica. -	Obtención de una medalla. Ha dibujado su camiseta y las chicas le admiran.	Primer puesto en una competición de levantamiento de peso. -

	<i>adultos</i>	- -	Gobierna el país adecuadamente. Le ha tocado la lotería.	Primer puesto en una carrera de atletismo. Presidente de Nueva York.	Eliminar la crisis de su país. Le ha tocado la lotería y siente poder y orgullo.
Vergüenza	niños	Falta de aseo personal (salir sin peinarse).	Confusión al acudir al servicio (entró en el del sexo contrario). Choque contra un árbol que no había visto.	Corte de pelo "raro". -	Beso de una chica. -
	<i>adultos</i>	-	-	-	-
Culpa	niños	Destrozo del jarrón, perteneciente a su abuela. -	Destrozo del jarrón, perteneciente a una vecina millonaria. -	Destrozo del jarrón propiedad de un museo. -	Destrozo de un jarrón antiguo. -
	<i>adultos</i>	-	-	-	-

Figura 7. Causalidad emociones secundarias

Como son muy pocos alumnos y mucha variedad de respuestas, no se pueden hacer generalizaciones sobre la atribución de causalidad, ya que cada sujeto analizado suele establecer la causa en función de la percepción personal de la imagen, de sus deseos o miedos y de su experiencia personal.

6.5. Análisis de resultados y reflexiones finales.

Tal y como era de esperar y las investigaciones previas afirman (Ekman, 1992a, 1992b y Mestre Novas y Guil Bozal, 2012), los datos recogidos corroboran que las emociones primarias son más fáciles de identificar que las emociones secundarias. Los datos obtenidos también estarían de acuerdo con la teoría de Ekman (1992a, 1992b) en

la que se expone que las expresiones faciales son identificables de forma inmediata y tienen las mismas características en todos los sujetos, independientemente de la cultura o el grupo social.

Por lo que se refiere a las emociones primarias, la representación de la emoción de asco no ha sido identificada en ninguno de los dos cubos. Todos los sujetos lo han confundido con enfado y lo han atribuido a una burla de los iguales por algo que el sujeto había hecho mal. Posiblemente, esta confusión se debe a que la expresión está descontextualizada y no aparece ningún objeto en la imagen que pueda relacionarse con la sensación de náusea o rechazo (como podría ser un animal o un alimento).

Con respecto a la expresión facial del miedo, dos sujetos lo han asociado a una sensación diferente; el sujeto 6 lo ha confundido con sorpresa aunque ha matizado que la causa de la expresión facial es un susto (“sorprendido porque alguien le ha dado un susto”) y el sujeto 5 lo ha confundido con admiración debido a una acción realizada por los padres.

Dentro de las emociones primarias en adultos, el sujeto 2 ha confundido el enfado con alegría. Supuso que el personaje de la foto era una artista y que está menospreciando a otra persona gracias a su situación privilegiada (*“porque a ella la han cogido y a su amiga no”*).

Analizando ya los cubos de las emociones secundarias, los sujetos 1 y 3 no han reconocido ninguna de ellas; sólo imitaban la cara del personaje y centraban su atención en algún elemento de la foto (una mano, los dientes, la medalla, etc.).

El resto ha identificado correctamente el orgullo y la culpa en el cubo de las expresiones de los niños, ya que aparecen elementos en las imágenes (la medalla y el jarrón) que permiten contextualizar la emoción y explicitan cuál es la causa directa de ésta. En las demás fotografías, se ha producido cierta confusión. Los sujetos 2 y 6 han confundido el orgullo con el enamoramiento, el sujeto 5 ha confundido la vergüenza con el asco y ninguno de ellos ha reconocido la culpa en la última imagen. La han relacionado con la tristeza y el frío.

Con respecto a la primera imagen facial que representa la vergüenza, ningún sujeto la ha reconocido. La han asociado al aburrimiento, el enfado y la tristeza o la desilusión. Los sujetos 2, 5 y 6 han confundido la vergüenza de la segunda imagen con desilusión, miedo o aburrimiento. El sujeto 2 ha confundido el orgullo con alegría; el sujeto 5 asoció la culpa con dolor físico (*“le duele la cabeza”*); finalmente, el sujeto 6 ha vinculado las dos imágenes de culpa con un estado pensativo.

Así, las emociones primarias que identifican más fácilmente los sujetos de la muestra son la alegría, la tristeza, el enfado y el miedo; por el contrario, les resulta difícil reconocer el asco sin el objeto que lo provoca. Con respecto a las emociones secundarias, las emociones más identificadas son el orgullo y la culpa cuando aparece la causa de éstos y la vergüenza la que genera más problemas.

Les resulta complicado identificar la culpa porque ésta está estrechamente ligada al concepto de responsabilidad. Posiblemente tienden a eludir situaciones en las que deben responsabilizarse de las posesiones de los otros y argumentan que así no sentirán culpabilidad en ningún caso (por ejemplo el sujeto 4 explicando la imagen del jarrón: *“Yo nunca me he sentido así, porque siempre que me prestan cosas yo digo no, no, no gracias, pero no lo quiero, siempre no lo acepto, por eso nunca lo puedo romper. El niño debería... pues no acercarse a las cosas de los demás y acercarse sólo a sus cosas”*). Sin embargo, está claro que sí utilizan objetos ajenos diariamente, como material escolar o juguetes.

Con relación a la causalidad, los sujetos atribuyen los diferentes estados de ánimo a razones de muy diversa índole, algunas inimaginables para cualquier adulto. Por ello se diseñaron dos tipos de cubo, uno con expresiones de niños y otro de adultos. El objetivo era observar si los sujetos son capaces de atribuir diferente causalidad a la emoción teniendo en cuenta el factor edad. Después de examinar la información, se puede decir que los sujetos de la muestra no encuentran diferencias notables. Se pueden observar sutiles distinciones en las emociones primarias entre niños y adultos. Por ejemplo, hablan de *“esposa”* o *“marido”* y del *“trabajo”*, pero encuadrado dentro de un contexto infantil. Se puede apreciar aún la visión egocéntrica que tienen del mundo:

no son capaces de entender que un adulto puede tener diferentes preocupaciones o alegrías que ellos.

Sin embargo, analizando las razones que han expuesto, puede comprobarse que la situación actual de la sociedad y el entorno familiar sí influyen de manera directa en el desarrollo socio-emocional de los niños. Sus respuestas ratifican la teoría de la psicología ecológica de Bronfenbrenner (1987). Los factores culturales de la sociedad (exosistema), la situación familiar y el contexto en el que está inmersa (mesosistema) y las relaciones interpersonales de los alumnos (microsistema) forman todas ellas un tejido que determina la conducta, ya que estos contextos influyen unos sobre otros. La crisis y las dificultades económicas por las que pasan algunas familias llevan a los sujetos a valorar el dinero y el azar como la principal causa de alegría, especialmente el sujeto 4, cuya situación familiar y económica es muy precaria. Igualmente, el sujeto 2 procedente de minoría étnica, ofrece respuestas, en la mayor parte de los casos, asociadas con el entorno familiar, ya sea con la segregación de éste (vinculada a la tristeza o enfado) o con la unión (alegría). En muy pocas ocasiones ha mencionado al grupo de iguales como causante de una emoción. Además, me ha resultado llamativa la utilización del término “*pereza*” como sinónimo de pena, en oraciones como “*por dentro sentía como pereza, por mi cara. Que me daba pena mi cara*”. Menciona la violencia física con mucha frecuencia, lo que nos induce a pensar que es la forma de resolución de conflictos más frecuente en su entorno.

Cuando se les pregunta acerca de sus emociones, en muchas ocasiones no son capaces de identificar la emoción en sí mismos. La autoevaluación emocional es un proceso que aún entraña muchas dificultades para ellos (Marbán, Robledo, Díez, García y De Caso, 2009). Especialmente el sujeto 5, no ha expuesto ninguna situación personal asociada a las emociones negativas. También quiero resaltar que las primeras respuestas estaban sesgadas por la deseabilidad social y que fue necesario volver a realizar el cuestionario cuando los sujetos ya tenían más confianza. Al principio evitaban hablar de conflictos y eludían cualquier pregunta relacionada con las emociones negativas; con el paso de los días, estaban más abiertos a reconocer los errores que habían cometido en alguna situación y las emociones que esto les había generado. También fueron mejorando en la expresión emocional, encontrando bastantes diferencias entre las

respuestas de las primeras sesiones y las de las últimas. Sin embargo, en algunas de ellas, especialmente aquellas relacionadas con la ira, aún se pueden observar ciertos matices a los que subyace esta desventaja de las entrevistas o cuestionarios orales.

Con respecto al sujeto 4, que tiene muchos problemas de conducta (rabieta que alcanzan incluso la violencia física), quiero resaltar la respuesta a la pregunta acerca de su experiencia personal sobre la ira. Me explicó que cuando se enfadaba sentía una furia incontrolable, que clasificaba en tres niveles de intensidad (tres “*modos: una furia débil, otra la mitad y otra incontrolable*”). Para este sujeto, la estrategia de control de esta agresividad es ignorar los factores desencadenantes de su enfado.

A partir de la detección de estas necesidades, durante el tiempo de estancia en el centro, se inició el programa de actividades para el apoyo del desarrollo emocional citado anteriormente. Se llevó a cabo diariamente durante el periodo de prácticas dentro del aula de Apoyo.

El material utilizado era un casillero (Anexo 7) dividido en los siete días de la semana (también se utilizaba para reforzar este contenido) y una columna a la izquierda en la que se colocaban los refuerzos positivos. El procedimiento utilizado consistía en lo siguiente: al final del día, si los alumnos habían conseguido controlar su impulsividad y reaccionar con menos agresividad, se colocaba un punto verde en el casillero; en caso contrario, se les asignaba un punto rojo. Para otorgarles un punto verde se valoraba la capacidad de autocontrol ante un acontecimiento no esperado que normalmente generaba situaciones de conflicto entre ellos (cambiarse de sitio, compartir el material...). Algunos días la situación se desencadenaba de forma fortuita y otros días (las últimas semanas de Practicum, especialmente) se forzaban situaciones en las que tuvieran que utilizar las estrategias que se habían ofrecido a lo largo de ese periodo.

Los primeros días se ofrecieron técnicas para minimizar la respuesta impulsiva, tales como algunas sesiones de relajación dirigida, basadas principalmente en el control de la respiración y en la técnica de relajación progresiva (contracción-relajación) de Jacobson (Chóliz, 2005). Estas técnicas tuvieron una buena aceptación entre los sujetos 2 y 4, pero no entre los sujetos 1 y 3, porque su comprensión de las instrucciones orales

era limitada y su capacidad de concentración mucho menor que la de sus compañeros (posiblemente debido a las dificultades cognitivas que padecen). Además, se planteó una estrategia similar a la “Técnica de la tortuga” diseñada por Schneider y Robin (Miranda Casas y Soriano Ferrer, 2010). En este caso sólo se utilizaba la estrategia de conteo mental en orden ascendente (del 1 al 10), sin el apoyo físico. También se ofreció una técnica de tempo fuera o aislamiento

Cuando comenzaban a aparecer los primeros síntomas de la conducta disruptiva, se enviaba al sujeto a sentarse en una silla alejada de la zona de trabajo (denominada “silla de pensar”), situada frente a un reloj, para que auto-observarse su conducta y la analizase. Después de dos o tres minutos, cuando el alumno ya había tomado conciencia de su conducta, realizábamos una reflexión conjunta acerca de aquellos factores que habían desencadenado la agresividad y analizábamos la reacción del sujeto. Se focalizaba la atención en que asumiesen responsabilidad en cuanto al control emocional y que tomaran conciencia de sus propios logros (autonomía en la utilización de las estrategias, grado de reflexión sobre la conducta, capacidad para no desencadenar el comportamiento agresivo y moderarlo en el momento inicial...).

En caso de que toda la semana hubiesen conseguido puntos verdes, se les otorgaba un refuerzo positivo (una pegatina o una gominola). De esta manera, adquirieron el hábito de reflexionar sobre su comportamiento un breve periodo de tiempo cada día y de expresar oralmente su opinión acerca de sí mismos. Así, además de una leve mejora en el comportamiento, se consiguió aumentar el vocabulario emocional y establecer unas pautas mínimas para la autorregulación y el autocontrol de sus emociones. Con el sujeto 4 se observó una pequeña mejora al finalizar el periodo de prácticas, ya que desarrolló autonomía en la autorregulación y acudía él solo, sin decírselo nadie, a la silla cuando se ponía muy nervioso para, posteriormente, compartir conmigo sus sensaciones y su punto de vista acerca de aquello que le había causado inestabilidad. De esta manera, se tranquilizaba y su comportamiento era menos violento que en las semanas previas.

Con respecto al lenguaje, aquellos alumnos con un desarrollo mayor, concedían explicaciones más amplias y describían las situaciones utilizando más términos

emocionales (*“se ha asustado, está orgulloso, se siente muy triste...”*). Las atribuciones causales de la emoción eran más lógicas, basadas en un análisis del escaso contexto con el que cuenta la imagen (por ejemplo el sujeto 6 *“este niño no quiere que le vean porque ha ido a la peluquería y le han puesto un peinado muy raro, pero raro del todo. Se siente mal siente que seguro que las demás personas no le quieren ni ver”*), y las experiencias personales las detallaban más que aquellos sujetos con dificultades en el lenguaje (por ejemplo el sujeto 2 *“Yo me he sentido así cuando nos fuimos a un río en mi cumple, a dormir allí dos días, a un camping con una furgoneta. Era fuera de Valladolid, en Madrid”*). Por el contrario, los alumnos con un desarrollo del lenguaje escaso, se limitaban a utilizar las palabras *“triste”, “contento”* o *“enfadado”*. Cuando se les pregunta por las situaciones personales, producen emisiones escasas, a veces de una sola palabra, y es necesario que el interlocutor conozca previamente la situación personal del alumno y la planificación diaria de éste (por ejemplo, el sujeto 1 contestó *“bus”* cuando se le interrogó acerca de situaciones personales de alegría. El interlocutor dedujo que estaba contento porque hoy se iban de excursión e iba en autobús; le ofreció esta explicación al niño y éste asintió). Igualmente, dadas las limitaciones cognitivas de éstos, tienen problemas para desarrollar habilidades empáticas y les resulta más difícil que al resto de sujetos identificar aquellas emociones más complejas, como pueden ser el asco y el miedo o las emociones secundarias. Estas dificultades surgen debido a que su edad mental se encuentra en un umbral inferior a la edad cronológica, y, por tanto, no han alcanzado algunos hitos propios de esta última, como es el caso de la teoría de la mente.

En muchas de las respuestas emitidas se puede observar el concepto de razonamiento trasductivo descrito por Piaget (Aguilar Villagrán et al., 2009). Este tipo de razonamiento, que va de lo particular a lo particular, lo utilizan frecuentemente en la explicación de las situaciones personales o de causas. No establecen relaciones deductivas o inductivas, sino que comienzan con una idea y finalizan el razonamiento con otra bastante alejada de la primera (por ejemplo, el sujeto 2 ha dado la siguiente respuesta a una imagen de culpa: *“él ha hecho algo malo, habrá robado algo y le habrá pedido el papelito ese, el divorcio, estará pensando qué pena mi hija y a lo mejor su hija habrá elegido a su mamá que es muy guapa y ya sabes. Su mujer dirá que si me estás pidiendo el matrimonio te voy a aceptar pero antes quiero unos zapatos y un*

bolso. Los zapatos tienen que ser azules con tacón porque si no no le va a querer y también un vestido”).

Así, es conveniente resaltar la importancia del desarrollo emocional en el ámbito educativo y en el personal. Después de llevar a cabo esta breve aproximación práctica, se pone de manifiesto una mayor influencia de la emoción en el desarrollo integral de los sujetos. Se puede constatar que, además, “la sociedad influye enormemente en el desarrollo de la persona, nos aporta instrumentos para interactuar con el mundo y moldea nuestra conducta” (Marbán et. al, 2009).

Finalmente, considero que sería enriquecedor incorporar estas experiencias de investigación a mi propio proyecto personal con vistas a mi futura actividad profesional. Este trabajo me ha concedido la oportunidad de seguir desarrollando competencias en el ámbito de la investigación, especialmente aquellas relacionadas con el tratamiento y la estructuración de la información.

7. AGRADECIMIENTOS

A mis profesores, esos profesionales que han transmitido todo su conocimiento y experiencia vital en cada clase. Ha sido la inculcación de sus valores y actitudes la que ha contribuido a mi desarrollo profesional y personal. Dentro de ellos, me gustaría mencionar de forma especial a la tutora de este trabajo, por su continua generosidad al compartir todo su saber, sin pausas, allanándome el camino en esta aventura que ha sido el Trabajo Fin de Grado, con la superación y el esfuerzo como estandartes. Además, agradezco su trato humano e individual, que me ha hecho sentir algo más que una oveja del rebaño.

A la Universidad de Valladolid, esta casa que ha convertido en realidad el sueño de mi futura profesión y que me ha ofrecido la posibilidad de acercarme a un aula y a una labor maravillosa.

A mis compañeros, porque el trabajo a su lado me ha transformado en una persona mejor, más tolerante y abierta a las opiniones de los demás; gracias por todos los momentos (curriculares y extracurriculares) que nos han ido sobreviniendo.

Gracias a mi pareja, que ha sido un cabo al que aferrarme en los momentos de soledad y desesperación. Ha sabido aguantar estoicamente las situaciones de tensión y siempre ha dibujado una sonrisa en mi rostro.

Y finalmente, gracias a mi familia, sin la que no sería la persona que soy hoy en día. Les agradezco que me hayan transmitido su humanidad y su interés por el saber todos los días de mi vida. Agradezco su apoyo incondicional, creyendo en mí cuando ni yo misma creía. Gracias por el pasado, el presente y por el futuro que nos queda por compartir.

8. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abe, J. A. e Izard, C. E. (1999). The developmental functions of emotions: An analysis in terms of Differential Emotions Theory. *Cognition and Emotion*, 13, 523-549

En Badenes, L. V., Serrano, J. E. A., & Estevan, R. A. C. (2000). La comprensión infantil de las emociones secundarias y su relación con otros desarrollos sociocognitivos. *REME*, 3(4), 6.

Aguado, A. M., y Heredia, L. N. (1995). La comunicación no verbal. *Tabanque: Revista pedagógica*, (10), 141-154.

Aguilar Villagrán, M. Carreras de Alba, R. Navarro Guzmán J.I. y Martín Bravo, C. Desarrollo cognitivo en educación infantil. En Martín Bravo, C y Navarro Guzmán, J. I. (coords.). *Psicología del desarrollo para docentes*. Madrid: Pirámide

American Psychiatric Association. (1994). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales* (4a. ed.). (p.392) Barcelona: Masson.

Benett, M., & Matthews, L (2000). The role of second-order belief-understanding and social context in Children´s self-attribution of social emotions. *Social Development*, 9,1, 126-130 En García Renedo, M, y Górriz Plumed, A.B. (s. f.). *Aspectos cognitivos implicados en la comprensión de las emociones secundarias*. (p. 8) [en línea].

Presentado en Jornades de Foment de la Investigació, Universidad Jaime I. Fecha de consulta 13/5/2013] Recuperado a partir de:

<http://www.uji.es/bin/publ/edicions/jfi6/emocion.pdf>

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.

Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. (2001). *Desarrollo psicológico y educación*. Vol. 2. Psicología de la educación escolar. Madrid: Alianza.

Chóliz, M y Gómez, C. (2002). Emociones sociales II (enamoramamiento, celos, envidia y empatía). En Fernández-Abascal, E., Palmero, F., y Martínez-Sánchez, F. y Chóliz, M. (coords.) (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. Madrid: McGraw-Hill.

Echebarría, I. (2008). Emociones sociales. En *Motivación y emoción* (pp. 275-314). España: McGraw-Hill.

España. Real Decreto 861/2010 de 2 de julio, que modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales en España.

Ekman, P. (1984). Expression an the nature of emotion. En Fernández-Abascal, E., Palmero, F., Martínez-Sánchez, F. y Chóliz, M. (coords.) (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. Madrid: McGraw-Hill.

Ekman, P. (1992a). An argument for basic emotions. En Fernández-Abascal, E., Palmero, F., Martínez-Sánchez, F. y Chóliz, M. (coords.) (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. Madrid: McGraw-Hill.

Ekman, P. (1992b). Are there basic emotion? Fernández-Abascal, E., Palmero, F., Martínez-Sánchez, F. y Chóliz, M. (coords.) (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. Madrid: McGraw-Hill.

Ekman, P. (1993). Facial expression of emotion. *American Psychologist*, 48, 384-392. En Fernández-Abascal, E., Palmero, F., Martínez-Sánchez, F. y Chóliz, M. (coords.) (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. Madrid: McGraw-Hill.

Fernández-Abascal, E., Palmero, F., Martínez-Sánchez, F. y Chóliz, M. (coords.) (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. Madrid: McGraw-Hill.

García Bacete, F. J., y Doménech Betoret, F (2000). Motivación, aprendizaje y rendimiento escolar [en línea]. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1. [Fecha de consulta: 5/5/2013]. Recuperado de: <http://reme.uji.es/articulos/pa0001/texto.html>

Gordon, S. (1987). The Sociology of Sentiments and Emotions. En Mora Mérida, J. A. y Martí Jorge, M. L. (s.f.) Análisis comparativo de los principales paradigmas en el estudio de la emoción humana. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción* [en línea]. Vol. 13 nº34. [Fecha de consulta: 03/06/2013] Recuperado a partir de: <http://reme.uji.es/articulos/numero34/article10/texto.html>

Izzard, C. (1977). Human emotion. En Fernández-Abascal, E., Palmero, F., Martínez-Sánchez, F. y Chóliz, M. (coords.) (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. Madrid: McGraw-Hill.

Jacobson (1938). La relajación muscular progresiva. En Chóliz, M. *Técnicas para el control de la activación: relajación y respiración* [en línea] 2005. [Fecha de consulta: 13/01/2013]. Recuperado a partir de: <http://www.uv.es/choliz/RelajacionRespiracion.pdf>

Lazarus, R. S. (2000). *Estrés y emoción: manejo e implicaciones en nuestra salud*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Lazarus, R. S. y Lazarus, B. N. (1994). *Pasión y razón: la comprensión de nuestras emociones*. Barcelona: Paidós, 2000.

Marbán, J. M., Robledo, P., Díez, C., García, J. N., y De Caso, A. M. Desarrollo emocional y social. En Martín Bravo, C. y Navarro Guzmán, J. I. (coords.) *Psicología del desarrollo para docentes* (p. 123). Madrid: Pirámide.

Martín Bravo, C. y Navarro Guzmán, J. I. (coords.). *Psicología del desarrollo para docentes*. Madrid: Pirámide

Martín Bravo, C. Calleja González, M. A. I y Navarro Guzmán, J.I. La naturaleza humana en la psicología del desarrollo. En Martín Bravo, C y Navarro Guzmán, J. I. (coords.). *Psicología del desarrollo para docentes*. Madrid: Pirámide

Mestre Novas, J. M. y Guil Bozal, R. (2012). *La regulación de las emociones: una vía a la adaptación personal y social*. Madrid: Pirámide.

Mora Mérida, J. A. y Martí Jorge, M. L. (s.f.) Análisis comparativo de los principales paradigmas en el estudio de la emoción humana. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción* [en línea]. Vol. 13 n°34. [Fecha de consulta: 03/06/2013] Recuperado a partir de: <http://reme.uji.es/articulos/numero34/article10/texto.html>

Palmero, F. (2003). La emoción desde el modelo biológico. *REME*, 6(13), 5[Fecha de consulta: 01/04/2013]. Recuperado a partir de: <http://reme.uji.es/articulos/numero34/article10/texto.html>

Palmero, F., Guerrero, C., Gómez, C., y Carpi, A. (2006). Certezas y controversias en el estudio de la emoción. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción* [en línea]. Diciembre de 2006. Vol.9 n° 23-24. [Fecha de consulta: 11/04/2013]. Recuperado a partir de <http://reme.uji.es/articulos/numero23/article1/article1.pdf>

Pascual, A., Etxebarria, I. y Pérez, V. (2007). Culpa y vergüenza: ¿Los límites entre ambas son los mismos en castellano, en inglés y en euskera? *EduPsykhé*, 6(1), 3-20.

Schneider y Robin (1990). Técnica de la tortuga. En Miranda Casas, A., & Soriano Ferrer, M. (2010). Tratamientos Psicosociales Eficaces para el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad. *Informació psicològica*, (100), 100-114.

Tirapu-Ustárrroz, J., Pérez-Sayes, G., Erekatxo-Bilbao, M, y Pelegrín-Valero, C. (2007). ¿Qué es la teoría de la mente? *Revista de Neurología* [en línea].16 de abril de 2007. Vol 44 nº 8 P. 479-489

Wenger, M. A., Jones, F. N. y Jones, M.H. (1962). Emotional behaviour. En Mora Mérida, J. A. y Martín Jorge, M. L (2001-2003). Programa de doctorado: *Psicología de la emoción: teoría y aplicaciones*. [En línea] [Fecha de consulta: 20/06/2013]. Recuperado a partir de: <http://www.biblioteca.uma.es/bbldoc/tesisuma/1685391x.pdf>

Zahn-Waxler, C. & Robinson, J. (1995). Empathy and guilty: Early origins of feelings of responsibility. En Palmero, F., Fernández-Abascal, E. G., Martínez, F., y Chóliz, M. (2002). *Psicología de la motivación y la emoción*. Madrid: McGraw-Hill/Iberoamericana de España.

Fuentes electrónicas

[Imagen de alegría] <http://blog.rtve.es/otrosacentos/2013/03/defender-la-alegr%C3%ADa.html>

[Imagen de tristeza] <http://twicsy.com/u/KodyHoweSwag>

[Imagen de ira]

<https://picasaweb.google.com/recursosparaelcole/20CARTASEXPRESIONESFACIALES>

[Imagen de miedo] <http://blog.beruby.com/beruby-contents-es/2011/03/23/un-bebe-se-muere-de-risa-y-miedo-cuando-su-madre-se-suen/>

[Imagen de tristeza] <http://culturewav.es/life/frowning>

[Imagen de culpa] <http://www.elconfidencial.com/alma-corazon-vida/2011/10/15/convirtiendo-la-culpa-toxica-en-culpa-saludable-85894/>

[Imagen de orgullo] <http://www.mirror.co.uk/news/uk-news/pride-of-britain-meet-the-inspiring-heroes-1405911?iframe=true&width=90%&height=90%>

[Imagen de orgullo] <http://cbloweranimation.blogspot.com.es/2012/10/character-animation-describing-pride-as.html>

[Imagen de vergüenza]

<http://elpsicoanalistalector.blogspot.com.es/2010/06/diana-cohen-agrest-la-derrota-de-la.html>

[Imagen de vergüenza] <http://desmotivaciones.es/657961/VERGUENZA...>

<http://www.elmundo.es/magazine/2004/264/1097864642.html>

[Imagen de asco] <http://www.clicpsicologos.com/blog/que-es-el-asco/>

[Imagen de culpa] <http://www.clinicapsicologialisboa.com.pt/2012/03/o-que-as-pessoas-fazem-para-evitar-a-ansiedade-social-fobia-social/>

[Imagen de culpa] <http://home.messiah.edu/~ah1403/pasn-socty.html>

[Imagen de orgullo] <http://www.zocalo.com.mx/seccion/articulo/analiza-regil-ofertas-de-trabajo-para-no-descuidar-carrera-en-mexico>

[Imagen de vergüenza]

http://www.paperkingdom.com/essays/five_favorite_fatherhood_songs.html

[Imagen de culpa] <http://www.vaseljenska.com/drustvo/vise-od-polovine-zrtava-nasilja-deca/>

[Imagen de orgullo]

http://www.idey.gob.mx/noticias/ampliar_imagen.asp?id=13968

[Imagen de vergüenza] [<http://wpmu.org/daily-tip-stop-yourself-from-looking-stupid-wordpress-rss-plugin/>

[Imagen de miedo] <http://www.netmovies.com.br/a-casa-silenciosa/filme/50275>

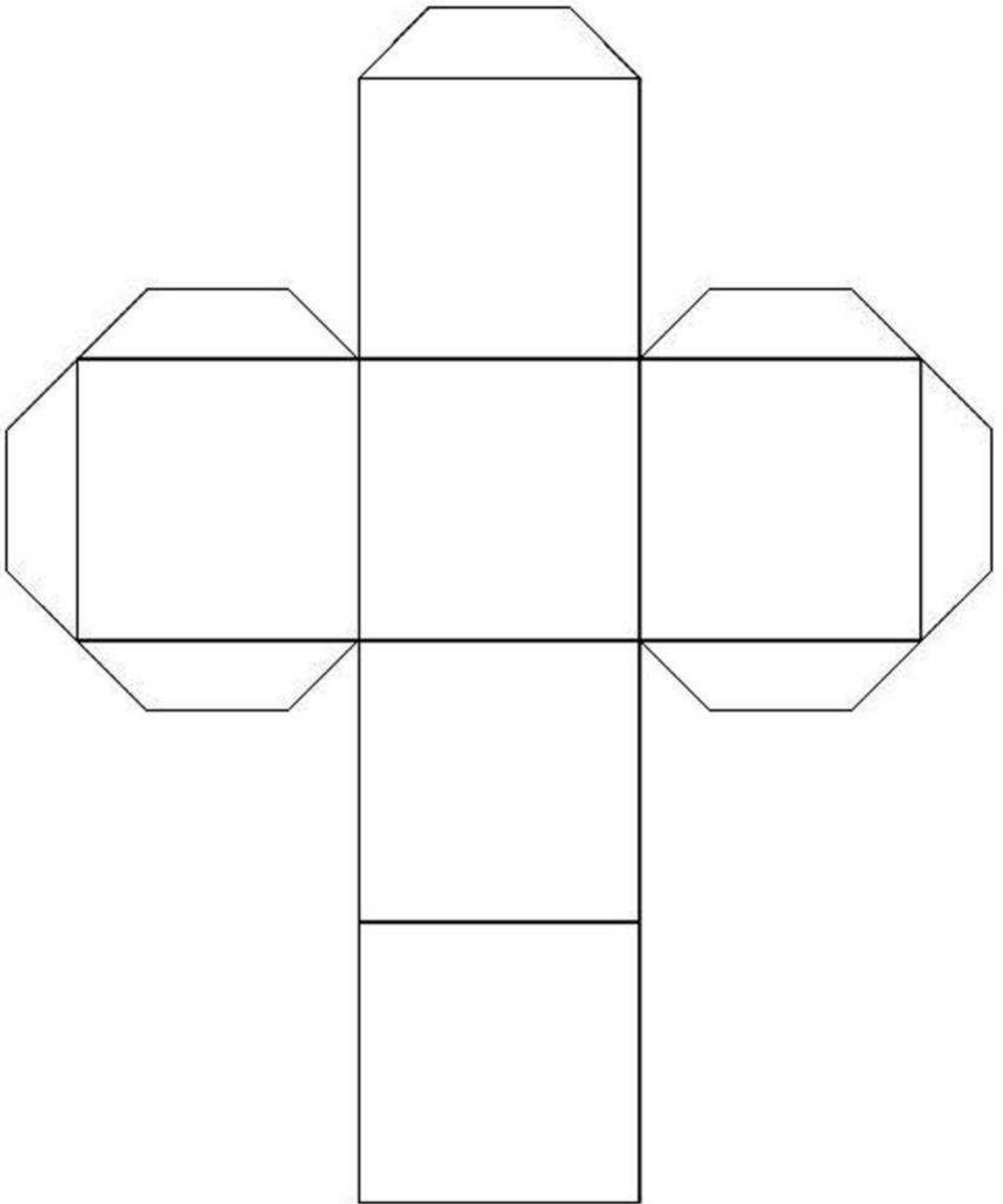
[Imagen de tristeza] <http://www.adoptar.org.ar/2010/06/>

[Imagen de alegría] <http://mrfrases.blogspot.com.es/>

[Imagen de enfado] <http://siguemeporaqui.blogspot.com.es/2012/10/la-mala-mujer.html>

[Imagen de alegría] http://greatergood.berkeley.edu/ei_quiz/

APÉNDICE 5 (Cubo emociones secundarias adultos)



APÉNDICE 6 (Hoja de registro).

	Preguntas 1 y 2	Pregunta 3	Pregunta 4	Pregunta 5
Sujeto 1				
Sujeto 2				
Sujeto 3				
Sujeto 4				
Sujeto 5				
Sujeto 6				

Preguntas:

1. ¿Qué siente el niño/adulto de la foto? ¿Qué crees que le pasa? ¿Qué está expresando?
2. ¿Por qué crees que se siente así? ¿Qué le puede haber ocurrido para sentirse así?
3. ¿Tú cuándo te has sentido así? ¿Qué había pasado antes?

4. ¿En tu cuerpo, dentro, qué pasaba? ¿Sentías algo en el cuerpo que fuera diferente de cómo estás normalmente? ¿Te dolía algo?
5. ¿Te gustó sentirte así? ¿Qué crees que deberías hacer para volver/no volver a sentir eso? ¿Y el niño/adulto de la foto?

APÉNDICE 7 (Casillero)

