

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

COLEGIO DE PSICOLOGIA

ALGUNOS ASPECTOS DE LA VIDA EMOCIONAL
UTILIZANDO LA PRUEBA DE IRA ISCOE



DONADO A LA BIBLIOTECA DE LA
FACULTAD DE PSICOLOGIA POR:

Julian Mac Gregor
FECHA: Mayo 2001

*No esta en
BASE;*

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

PSICOLOGA

P R E S E N T A

MA. ANGELINA REGIS LEEB



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

REGIO DE PSICOLOGIA

ACADIA DE FILOSOFIA Y LETRAS

ESTUDIOS ASPECTOS DE LA VIDA EMOCIONAL
EL ESTADO EMOCIONAL DE LA ESCUELA



DE LA
FOR

75053.08
UNAM.31
1967

M. 159490

Jps. 94

INDICE

	Páginas
CAPITULO I.-	
Introducción	1
CAPITULO II.-	
Consideraciones Históricas	5
Las Emociones en la Infancia	34
Algunos Estudios de las Expresiones Faciales	52
Fisiología de las Emociones	73
La Inteligencia	85
CAPITULO III.-	
Metodología	
Hipótesis de Trabajo	112
El Instrumento	113
La Muestra y el Método ...	123
CAPITULO IV.-	
Resultados	127
Interpretación y discusión	146
Conclusiones	152
APENDICES	155
BIBLIOGRAFIA	175

CAPITULO I

INTRODUCCION

1

La importancia de las reacciones emocionales y afectivas en la orientación de la vida del niño es algo que ha despertado nuestro interés. Un buen desarrollo emocional en el niño desempeña un papel decisivo en todo su crecimiento. Todos sabemos que la clase de estados afectivos, nacidos en el curso de las relaciones sociales, pueden alcanzar óptimos o pésimos resultados en la conducta general de un individuo.

Esto plantea un problema teórico esencial: ¿es verdad que el desarrollo psíquico depende tan profundamente de la vida afectiva? ¿en qué medida la inteligencia se asocia o se disocia con las reacciones emocionales? ¿debe subestimarse el papel iniciador del medio, considerando que no hay placer ni emoción, que no sean modificados por las relaciones humanas en cuyo seno se inscriben?

Para responder a estas preguntas hemos emprendido esta investigación, la cual es un intento para estudiar la evolución de la habilidad de los niños para manejar sus emociones así como para explorar algunas otras funciones que operen en forma subyacente en dichos procesos.

Hemos escogido en este trabajo la prueba de Ira Iscoe la cual ha sido estudiada en los Estados Unidos con grupos de esquizofrénicos, retardados mentales, estudiantes universitarios -

adultos normales, niños de 9 a 12 años y de 5 a 8 años.

La prueba nació del interés que despertó en Ira Iscoe, -
(1) la teoría de la "Desarticulación Social" de Cameron que explica la dificultad que tienen los esquizofrénicos para manejar situaciones fuertemente cargadas de emoción y con la hipótesis de que el desarrollo inadecuado o el deterioro de las funciones intelectuales es la causa por la cual éstos enfermos no exhiben en su funcionamiento diario una vida emocional congruente y apropiada como los normales, y, también, por lo que se muestran particularmente inhábiles para hacer finas discriminaciones, así como para dominar situaciones útiles de interacción social.

La literatura sobre las emociones es muy amplia, pero pocos estudios experimentales se han llevado a cabo en México dirigidos al conocimiento del desarrollo específico de una emoción determinada y su opuesto, como la felicidad y la infelicidad, el amor y el odio, la alegría y la tristeza, etc. Quizá esto se deba a que no hay instrumentos para medirla.

En nuestra consideración, la prueba de Iscoe ofrece amplias posibilidades de investigación, no solamente para el estudio de condiciones patológicas, sino también para el conocimiento de los procesos normales del desarrollo de los niños y su dependencia en otras variables complejas de tipo socio-económico; por lo tanto decidimos comparar 2 grupos que nos permitieran obtener

(1) Iscoe, 1963.

información acerca de factores tanto emocionales como intelectuales.

Escogimos un grupo de niños de la "Unidad Legaria", hijos de campesinos que ahora son obreros y cuyos padres, que ya -- tienen 7 años de vivir en la capital, confrontan un problema de -- cambio social al mutar sus previas ocupaciones por aquéllas otras derivadas de una sociedad urbana e industrial. El segundo grupo -- son hijos de familias de una clase social más alta y además muestran como característica, la de constituir grupos mucho más estables en el sentido de que han vivido siempre en zonas urbanas.

Por todas estas circunstancias nos hemos decidido a iniciar este trabajo, que quizá permita despertar el interés para -- ulteriores investigaciones.

Hacemos público nuestro agradecimiento a todas las personas que de una u otra forma nos ayudaron a la realización de -- este estudio: Al Dr. Guillermo Dávila y al Antropólogo Felipe Montemayor por su dirección y constante estímulo y de cuya ayuda no -- hubiéramos podido prescindir; al Dr. Santiago Ramírez, al Dr. --- Joaquín Mendizábal, Dr. Rafael Núñez, Dr. Abraham Fortes, Dr. Ira Iscoe por sus estimables indicaciones y atinados consejos; al Dr. Luis Lara Tapia por su apreciable colaboración y su valiosa recomendación que hizo posible que parte de este estudio se hiciera -- en el "Instituto México" y el "Instituto Miguel Angel", y en general a todos nuestros maestros.

Igualmente damos sinceras gracias al Dr. Eugenio Eche--
verría Administrador de la Unidad Legaria, al Dr. y Profesor Fé--
lix Sánchez Basurto, "Director del Instituto México" y a Sor Ma--
rfa Loyola, Directora del "Instituto Miguel Angel", quienes ----
fueron muy gentiles y me hicieron favor de otorgarme toda clase--
de facilidades para realizar esta investigación.

CAPITULO II

CONSIDERACIONES HISTÓRICAS

5

El hombre siempre se ha considerado a sí mismo como un apasionante motivo de estudio. Desde la medicina de las tribus primitivas, las brujas y la demonología, hasta las especulaciones filosóficas de los griegos, para llegar a los bien equipados laboratorios del siglo XX, y a las actuales técnicas e investigaciones psicológicas, constantemente se indaga y se estudia sobre la conducta humana en busca de una mayor comprensión y un mejor entendimiento del hombre en su naturaleza.

Los temas más persistentemente investigados a través de toda la historia han sido respecto a la inteligencia, la razón, la memoria, el aprendizaje, pero había faltado algo, y era precisamente lo más importante de todo lo indagado, el problema de la "dinamia". ¿Por qué el hombre actúa en la forma que lo hace? ¿Cuáles son los motivos, las emociones que lo impulsan a la acción?

Los griegos especularon sobre la existencia de un universo, o sea el de la mente y de las ideas, separando el mundo de las emociones y de los apetitos sexuales. Este dualismo ocasionó muchos problemas a la ciencia y evitó el avance del conocimiento de ciertos aspectos de la psicología.

La revolución intelectual de Descartes (1630) y el estudio de los animales por Darwin (1872), enfatizaron la importan

cia del fenómeno de la motivación, y además con la teoría psicoanalítica (Freud, 1900) se proporcionaron las bases para el desarrollo de la psicología dinámica. (1)

La psicología moderna sostiene que el hombre es una criatura de impulsos, que desea, demanda, teme, ama y odia. En forma secundaria es una criatura de inteligencia y razón.

El más grande, excitante y trágico problema de la psicología no es nuevo. Los más extraordinarios poetas y dramaturgos griegos exploraron los temas del amor, del odio, del miedo y los celos, tanto como los filósofos griegos estudiaron el conocimiento y el pensamiento. Un suceso desafortunado fué el que estas dos corrientes de conocimientos estuvieran separadas y se consideraran distintas. En la actualidad, la psicología se está recuperando de los funestos resultados de este divorcio y ahora se considera lo mental y lo físico como los dos lados de una misma moneda, el deseo interactuando con la razón y las motivaciones determinadas y dirigidas por el pensamiento. Al hombre se le concibe en la actualidad a través de la teoría personalística de STERN como una unidad bio-psico-social. En cuanto organismo no puede actuar por separado de su vida emocional ya que es un todo integrado, reaccionando y proyectando su conducta hacia su ambiente social.

Hacia fines del siglo XIX se tenían ya tales conocimientos básicos que llegaron a fundarse escuelas y laboratorios-

(1) Stagner y Karwosky, 1952.

de psicología primero en Alemania, más tarde en los Estados Unidos y después en todas partes. Investigadores activos y curiosos comenzaron a descubrir fenómenos y hechos con los cuales empezaron a postular y a desarrollar teorías sobre la conducta y la experiencia humana, es así que nacieron el estructuralismo, el gestaltismo, el funcionalismo, el conductismo, el psicoanálisis, etc., como escuelas que ponen énfasis en ciertos hechos y explican en diferentes formas las motivaciones subyacentes a los mismos. Estas escuelas, sin embargo, no son irreconciliables unas con otras; los hechos son aceptados por todas ellas aunque es distinta su interpretación.

LA DINAMICA.

Uno de los mas importantes problemas de la psicología es conocer qué fuentes de poder hay tras la conducta humana, qué impulsos hacen que el hombre actúe como lo hace. Cuando se pregunta el por qué de la conducta humana, se está buscando una respuesta "dinámica" en términos de hambre, amor, ansiedad, ambición u otro motivo humano poderoso.

Los factores dinámicos mas simples son aquéllos que se originan directamente de la naturaleza biológica del hombre. Estos son ciertos estados constantes que proporcionan el nivel de azúcar en la sangre, el balance del agua, la temperatura, etc., sin cuya uniformidad no se podría sobrevivir.

La conducta humana es de carácter dinámico, nuestros -

actos resultan de necesidades imperiosas. La conquista del alimento, la búsqueda de la seguridad y la persecución de altas aspiraciones ejemplifican la naturaleza motivada de toda actividad humana significativa.

La experiencia humana también es dinámica. Los motivos influyen en lo que vemos, lo que sentimos, las ideas que desarrollamos y las opiniones que tenemos.

La movilización de energía es de carácter químico, metabólico y psicológico. Esta no puede ser observada directamente, pero la movilización de energía se ejemplifica cuando vemos que un hombre hace un enorme esfuerzo por escapar de un edificio en llamas, o cuando trata de salvarse de cualquier otro peligro. Menos dramáticamente podemos reconocer el mismo fenómeno cuando observamos el esfuerzo de un niño por salir bien en sus exámenes, o el del adulto por hacer dinero, conseguir fama, luchar por el prestigio, la salud, el poder, etc.

El término motivación se deriva de la palabra "motivus o movere" (del latín); el diccionario nos dice que esto significa "incitación a la acción". De acuerdo a la teoría dominante,⁽²⁾ se dice que "todo comportamiento es motivado" y que "el objetivo o función de cada instinto, defensa, acción o hábito es reducir o eliminar la estimulación o la excitación dentro del sistema nervioso del cuerpo". Este punto de vista fue emitido por Freud en "La interpretación de los sueños" (1900) y la idea desarrolla

(2) Citado por Hunt, 1958.

da en forma madura aparece en su trabajo intitulado "Instinto y sus destinos" (1917).

Su estudio de la motivación en personas con trastornos mentales lo condujo a deducir la "teoría de los impulsos" y de la vida emocional de las personas normales. Freud expresó (3) -- que la distinción entre los estímulos instintivos o necesidades, y los estímulos externos estaba en que los primeros proceden del interior del organismo y los otros del mundo exterior. Estos últimos señaló - no plantean más problemas que sustraerse a ellos, cosa que se logra por medio de movimientos musculares (repeliéndolos o huyendo de ellos), y al repelerse el estímulo, estos movimientos acaban por alcanzar su fin y se convierten, en el movimiento más adecuado, quedando en disposición hereditaria; en cambio los estímulos instintivos o necesidades nacidos en el interior del soma, no pueden ser suprimidos por medio de este mecanismo, plantean exigencias perentorias al sistema nervioso, lo inducen a complicadísimas actividades, las cuales modifican el mundo exterior, hasta hacerle ofrecer la satisfacción requerida. Por lo tanto los impulsos instintivos y no los estímulos externos son los verdaderos motores o "motivadores" de la conducta.

(3) Freud, 1917.

Fenichel (4) explica, que tanto los estímulos del mundo externo como del propio cuerpo inician un estado de tensión, y el organismo busca una descarga secretora o motora que conduce a la relajación, pero que, muchas veces, entre el estímulo y la descarga intervienen fuerzas que se oponen a la tendencia de la descarga y esto "es sentido como antifuncional, es decir, como displaciente", y la lucha provocada por el bloqueo de las descargas necesarias constituye la base de los fenómenos psíquicos.

Esto no significa --continúa diciendo-- que la teoría --psicoanalítica atribuya una naturaleza instintiva a todos los fenómenos psíquicos, sino únicamente que los fenómenos no instintivos han de explicarse como efectos de los estímulos externos sobre las necesidades biológicas. La psicología analítica ha demostrado que los fenómenos psíquicos no instintivos derivan de fenómenos más primitivos de carácter instintivo. En el breve trabajo de "La Negación" Freud logró evidenciar cómo la función del juicio crítico, aparentemente muy alejada de la vida instintiva, deriva de los instintos. Sin embargo, debe aclararse, que la expresión "Trieb" utilizada por Freud, no significa exactamente lo mismo que la palabra "Instinto", que es como se la traduce habitualmente. El concepto del instinto lleva implícita la idea de que éste representa una pauta heredada e invariable; esta inmuta

(4) Fenichel, 1957.

bilidad no es inherente, en modo alguno, al concepto alemán de "Trieb". Por el contrario, los "Triebe" varían evidentemente, en su fin, y su objeto, por acción de influencias derivadas del ambiente, y Freud opinaba incluso que se originaba en esta misma influencia. Esta equiparación incorrecta de "instinto" y "Trieb" ha dado lugar a graves malentendidos.

Efectivamente este autor tiene razón. Allport (5) en su libro "Psicología de la Personalidad" refiriéndose precisamente a este tema escribe lo siguiente:

"La psicología dinámica que nosotros proponemos considera que los motivos adultos son infinitamente variados y representan sistemas contemporáneos sustentados en sí mismos, que surgen de sistemas antecedentes pero son funcionalmente independientes de éstos. Cada motivo tiene un punto de origen definido que puede estar en los hipotéticos instintos o, más probablemente, en las tensiones orgánicas y en la irritabilidad difusa del infante. Teóricamente se puede establecer el origen de todos los propósitos adultos en estas formas germinales infantiles. Pero al madurar el individuo, la vinculación se rompe. El enlace es histórico, no funcional.

"Resulta evidente que esta teoría es opuesta al psico-

(5) Allport 1961.

análisis y a todas las otras explicaciones genéticas, que dan -- por sentada la inflexibilidad de los propósitos e impulsos origi-- nales de la vida. Nuestra teoría no acepta el supuesto de que -- las energías de la personalidad adulta son de naturaleza infan-- til o arcaica. La motivación siempre es contemporánea. La vida - de un árbol tiene continuidad con la de su semilla, pero la se-- milla no sustenta y alimenta al árbol ya desarrollado. Los propó-- sitos de las épocas tempranas de la vida conducen hasta los pro-- pósitos posteriores, pero son abandonados en favor de éstos.

"William James (6) sostuvo una curiosa teoría que le - llamó "doctrina de la transitoriedad de los instintos". De acuer-- do a ésta, "un instinto no aparece más que una vez en la vida, - para desaparecer muy pronto transformado en hábitos". Si es que-- existen instintos, no se puede dudar de que éste sea su destino, ya que ningún instinto puede mantener intacta su fuerza motiva-- cional, después que ha sido absorbido y remodelado bajo la in--- fluencia transformadora del aprendizaje."

A esta teoría se la tuvo por extravagante en su tiempo pero "después de todo dice Allport (7) no es tan extravagante -- como se había creído". A nuestro juicio es muy interesante.

(6) Citado por Allport, 1961.

(7) Allport, 1961.

Sin embargo, y a pesar de todas las críticas y desacuerdos, los conceptos de Freud acerca de la motivación y del desarrollo de la personalidad ocupan un eminente lugar en los actuales estudios de la psicología. Los investigadores en criminología, sociología, psiquiatría, psicología experimental, psicología clínica y otras muchas disciplinas han intentado comprender los motivos humanos, la actuación de las gentes y hallar las causas que les obligan a actuar como lo hacen.

En general el método experimental de los psicólogos para el estudio de la motivación ha tendido al enfoque de los impulsos biológicos o "necesidades corporales". Subrayan el hecho de que gran parte de la conducta es motivada principalmente por estos impulsos, y que al hacerse más compleja una sociedad, los impulsos biológicos del individuo se complican y son cambiados o influidos por los procesos sociales. (8)

La psicología clínica, interesada ampliamente en el estudio de las motivaciones, pone en relieve la influencia de factores psicológicos como opuestos a los biológicos antes mencionados. No es que no conceda importancia a estos factores para determinar la motivación, sino que gracias al nivel psicológico, se puede controlar, influir y mejorar los prototipos de la motivación.

(8) Ferber y Wales, 1960.

Los psicoanalistas han dado relieve a estos problemas motivacionales. Señalan el conflicto entre los motivos y la conducta socialmente aceptada. Los conflictos entre los impulsos básicos y las normas de la sociedad ocasionan graves tensiones en lo individual. Freud señaló, que estas tensiones no pueden tolerarse indefinidamente, por lo cual se "reprime" el impulso obligándolo a no manifestarse en lo consciente. Entonces el conflicto permanece en lo inconsciente, pero aún allí el motivo tiene una tremenda fuerza que es desconocida para la persona. Los motivos reprimidos e inconscientes se manifiestan de manera peculiares y la labor del psicoanalista es descubrir y estudiar esos motivos que están bajo la superficie de la conciencia y que impulsan al sujeto a actuar de una manera inadecuada, logrando así que se canalicen por vías o conductas sublimadas.

CARACTERISTICAS DE LA CONDUCTA MOTIVADA

A través de la conducta del hombre, (9) se puede inferir en que medida éste está motivado. La motivación es proporcional a la energía desplegada en una situación determinada. Si Juan trabaja más energicamente que Pedro, se puede decir que su motivación es más fuerte. Por lo tanto es posible señalar tres características que se buscan para decidir en que medida la conducta del hombre está más o menos motivada. La primera es la "energía". Esta se observa en el esfuerzo que hace una persona para lograr su objetivo.

(9) Stagner y Karwosky, 1952.

La segunda es la "persistencia". El individuo motivado no se dará fácilmente por vencido e insistirá hasta lograr su cometido. La tercera es la "variabilidad". Esta está relacionada con el fenómeno de la persistencia. La persona fuertemente motivada no sólo persistirá por alcanzar su fin, sino que si falla, buscará diferentes caminos para lograr su satisfacción.

Variedades de la motivación.(10) Hay una amplia variedad de condiciones y circunstancias que pueden motivar a una persona. No hay acuerdo entre los psicólogos en cuanto al número de motivos, pero en general se puede hablar de tres: las necesidades biológicas, las emociones y los valores e intereses. Las primeras son las formas más elementales de movilización de energía, provienen de necesidades definidas del organismo como la sed, el hambre, la fatiga, la falta de oxígeno, etc. Las emociones (miedo, ira, alegría, amor, odio, disgusto, curiosidad...) implican la presencia de estados internos que nos llevan a una actividad más o menos vigorosa; difieren de las motivaciones biológicas en que están menos ligadas con las necesidades internas y más relacionadas con el mundo exterior. Son más flexibles y variables que las necesidades biológicas. Los valores e intereses son niveles más complejos en que podemos reconocer la conducta motivada por ideales y por apreciaciones más sutiles, por ejemplo, la reli---

(10) Guilford, 1962.

gión, la política, la justicia, la ciencia, el arte.

PRINCIPIOS BASICOS DE LA MOTIVACION.

Se considera que hay tres principios básicos de la motivación: 1) La homeostasis. 2) La dominación. 3) Los motivos secundarios.

Siempre que un estímulo o motivo rompe el equilibrio -- se provoca la movilización de energía y el organismo tiende a -- restablecer la "homeostasis". En el momento que algo perturba el balance, entran en juego varios sistemas que restauran el equilibrio. La movilización de energía comienza cuando un equilibrio -- interno se rompe y continúa hasta que éste se restablece. El organismo tiende a mantener y restaurar la constancia de ciertos -- estados esenciales. Esta puede ser la constancia de la temperatura corporal, o el nivel de azúcar en la sangre, o también puede significar el ambiente de seguridad, un status definido en la sociedad, o un equilibrio entre los ideales religiosos y sociales. No nos sentimos mejor cuando está obrando el metabolismo -- porque no nos damos cuenta de este proceso, a menos que se presente cualquier disturbio de homeostasis orgánica, entonces no -- sólo los centros reflejos intervienen sino también los centros -- complejos que están envueltos en el aprendizaje, el recuerdo, el pensamiento, el planeamiento, etc. Pero en estos casos complejos, estamos haciendo ajustes dinámicos, modificados por la experiencia que a menudo incluyen un cambio del medio ambiente.

El segundo principio es el de la dominación. Algunas veces se presentan en el individuo dos necesidades y éstas entran en "conflicto". A niveles biológicos el organismo optará por aquéllo que es más útil o necesario para asegurar la supervivencia. En niveles más altos, las necesidades biológicas entran en conflicto con las necesidades del medio ambiente y el Yo del individuo se verá obligado a "reprimir" aquélla que considere peligrosa para su estabilidad.

La teoría psicoanalítica distingue dos categorías de instintos. La primera está constituida por ciertas necesidades biológicas como el hambre, la sed, la defecación, la respiración, etc. El carácter de pulsión resulta especialmente visible cuando el curso normal de estas necesidades se ve obstaculizado. Dado que la satisfacción de estas urgencias es vital, los actos respectivos sólo pueden ser postergados por un tiempo muy corto y su finalidad no puede ser alterada. La segunda categoría es el grupo de los instintos sexuales. En contraposición de los imperiosos instintos de que acabamos de hablar, los instintos sexuales, cuando no pueden ser gratificados en su forma original, tienen la capacidad de cambiar, de alterar su objeto o su fin, o de someterse a la represión del Yo, para reaparecer más tarde, de diferentes maneras y bajo diversos disfraces". Pero si la libido o excitación sexual tiene el carácter de necesidad perentoria en el individuo y es rechazada por el Yo, o no utilizada por

él, encuentra una derivación directa en forma de angustia, o sea que la sexualidad frustrada se convierte en angustia o en síntoma neurótico". (11)

El tercer principio de la motivación son "los motivos o reforzamientos secundarios". El individuo aprende a percibir objetos reales específicos y normas de conducta como "valores positivos". El medio ambiente, entonces, adquiere un valor para reducir las tensiones. Los estímulos asociados adquieren a su vez una valoración positiva o recompensa secundaria. Por ejemplo: un individuo tiene hambre y puede reducir su tensión con el alimento (motivo primario), pero a medida que la persona madura va exigiendo otra clase de satisfacciones, no sólo alimento, sino una mesa bien servida, en un restaurante elegante o en un hogar confortable, una música suave y una compañía agradable (motivo secundario). Las cosas que al principio eran medios para ciertos fines, se convierten en fines por sí mismas, como el dinero, poder, prestigio, necesidad de alabanza, de superación, de dominio, etc. Son todas estas recompensas secundarias a que el hombre tiende a pesar de que no son imprescindibles para la supervivencia. Sin embargo los motivos secundarios instigan y regulan la conducta. La educación de los motivos del individuo ocurre, mientras permanece bajo las presiones sociales de la cultura en-

(11) Mandolini, 1959.

que vive. Por consiguiente, los motivos secundarios importantes, tienen implicaciones sociales, conducen a nuevas metas y representan un papel esencial en la dinámica de la psicología humana.

(12)

EMOCIONES.

Las emociones están presentes en cualquier circunstancia en que el individuo se sienta comprometido. Abarcan todas las manifestaciones de la vida. A todo estímulo se contesta con una emoción más o menos intensa. Las emociones brotan por cualquier factor que incite o acreciente la satisfacción de las necesidades del sujeto o que detenga la consecución de sus fines o amenace su orgullo personal.

Por la vertiente subjetiva, además, la emoción comporta generalmente percepción, o sea en tomar conciencia de acontecimiento o de las circunstancias que afectan al individuo y a las cuales atribuye sus estados afectivos. Es necesario emplear el término "habitualmente" porque los intensos estados emocionales pueden originarse sin una clara percepción de las causas que los producen. Esto es particularmente cierto en lo que respecta a los estados que se producen por motivos "ocultos" o conflictos "internos" y por otros factores subjetivos que el individuo no alcanza a aprehender con claridad. (13)

(12) Guilford, 1962.

(13) Jersild, 1964.

Las emociones tienen un enorme poder motivador, dice - Gildard son las "incitadoras" a la acción, son las que incrementan el nivel de activación de los organismos. El significado genérico que la palabra implica se refiere al hecho de "excitar" o "mover". Las emociones motivan la conducta.

Bajo el stress de un intenso miedo el hombre es capaz de hacer esfuerzos increíbles y soportar cosas que no haría en condiciones normales. La ira moviliza una gran cantidad de energía para combatir contra el enemigo. El amor hace prodigios, hace que se realicen hazañas insospechadas. (14)

Mucha de nuestra actividad está dirigida hacia el logro de objetivos más elevados que la simple satisfacción de necesidades biológicas, como por ejemplo las emociones y sentimientos, los motivos personales (ambición, prestigio, creatividad, libertad de expresión) los valores sociales (altruismo, goce estético, humanitarismo) y el interés en una gran variedad de campos específicos.

Las emociones muestran todas las características de la conducta motivada. La dirección hacia el objetivo se muestra claramente en fenómenos como el amor, el odio, el miedo porque en todas ellas se despliega una gran cantidad de energía hacia una persona determinada. La intensidad está en relación al estímulo-

(14) Gildard, 1960.

el cual puede provocar un simple gesto de disgusto o de alegría o un completo descontrol del organismo. Una de las tareas del psicólogo y del psicoanalista es examinar los determinantes de la intensidad emocional; el por qué, en algunas ocasiones, un estímulo aparentemente inocuo puede despertar una reacción emocional catastrófica.

El comportamiento emocional también revela características de persistencia y variabilidad. Si pensamos en ciertas emociones como el amor, el miedo o el coraje, vemos que la tensión persiste y empuja al individuo a la acción, pero si la técnica falla, el sujeto la cambia y continuará en el esfuerzo para lograr su finalidad.

En las emociones intensas hay una conmoción general del organismo, el corazón late fuertemente, se enrojece la piel, se contraen los músculos del cuerpo y de la cara, etc., pero es necesario notar que las emociones no se restablecen por cambios metabólicos internos como sucede con el hambre, la sed, la fatiga. Normalmente se desencadenan por una situación externa y esto hace que sean mas variables y flexibles de una persona a otra, en cambio los impulsos biológicos no pueden desviarse de los procesos señalados. Además, las emociones difieren de tiempo en tiempo en la misma persona, de acuerdo con la naturaleza de la situación y difieren de persona a persona de acuerdo a la clase de situación que ha desencadenado la respuesta emocional.

Las emociones tienen valor de supervivencia, tanto en el individuo como en la especie. Por ej., si un organismo no desarrolla el miedo o la agresión no podrá correr o defenderse ante el enemigo; el amor hace que la pareja permanezca unida y de protección y alimento a sus hijos; el coraje produce una movilización mayor de energía que se dirige hacia las personas o cosas que bloquean al individuo y de este modo logra vencer las dificultades o los obstáculos. La mayoría de las emociones forman parte de nuestra personalidad y se expresan a través de nuestra conducta y de nuestro equipo consciente que funciona para ayudar al hombre y a su especie a sobrevivir.

AFECTOS.

La condición biológica de desvalimiento del niño recién nacido conduce necesariamente a estados de intensa y dolorosa tensión. El dolor de los inevitables estados traumáticos -- más tempranos, aún indiferenciados, y que por ello no son todavía idénticos a los "afectos" ulteriores, definidos, constituye la raíz común de diferentes afectos, entre los cuales también, - desde luego, la angustia. Freud había encontrado que los síndromes aparentemente sin sentido en los ataques histéricos se hallan históricamente determinados - es decir, que habían obedecido a un propósito en cierta situación pasada - y su hipótesis se basaba en la idea de que los afectos normales podrían tener, de-

una manera análoga un origen histórico. (15)

Al parecer, la angustia más básica es la que se vincula a la incapacidad fisiológica, de parte del bebé, de satisfacer por sí mismo sus impulsos. Cuando el niño va aprendiendo a controlar su motilidad, las simples reacciones de descarga van siendo gradualmente, reemplazadas por actos dotados de un propósito. El niño puede prolongar ahora el tiempo que media entre el estímulo y la reacción y demostrar cierta capacidad de tolerancia a la tensión. La capacidad característica de "ir probando", - que de esta manera adquiere, modifica la relación entre el yo y sus afectos. Originariamente los afectos son síndromes arcaicos de descarga que en ciertas condiciones de excitación reemplazan a los actos voluntarios. Ahora, el Yo en crecimiento aprende a "amansar" los afectos y utilizarlos para sus propios propósitos de previsión. Esto es válido también para la angustia.

Con la imaginación anticipatoria, y el planeamiento de los actos adecuados subsiguientes, que de ello resulta, aparece por primera vez la idea de peligro. El Yo que juzga, declara que una situación que no es traumática puede transformarse en tal. Este juicio, evidentemente, pone en juego situaciones que son similares a las creadas por la situación traumática misma, pero mucho menos intensa. También es el sentido que el Yo se forma de la angustia. El primer temor es el temor de tener que experimen-

(15) Mandolini, 1959.

tar estados traumáticos futuros. La idea de que los impulsos ins
tintivos propios puedan ser peligrosos (que es la base última de
toda psiconeurosis) tiene su raíz en este temor. Esto conduce, --
tarde o temprano, al temor de que, en su debido momento, no apa-
rezcan los medios externos de satisfacción. Es el "temor a la --
pérdida de amor", o mejor dicho, el temor a la pérdida de la ayu
da y la protección. Este temor es mas intenso que si se tratara--
solamente de un juicio racional acerca de un peligro real, por--
que la autoestima primitiva se regula por medio de los suminis--
tros externos, de modo que una pérdida de ayuda y protección sig
nifica también una pérdida de autoestima. Un Yo que se siente --
amado se siente fuerte, un Yo que se ve abandonado es débil y es
tá expuesto al peligro. Un Yo que se sabe amado teme la posibi--
lidad de verse objeto de un abandono. Pero cuando el Yo tiene --
confianza en su objeto afectivo se siente protegido.

Tanto la angustia como el placer funcional de descarga
desaparecen cuando el Yo se siente seguro de sí mismo y ya no se
mantiene, a la espera de los hechos, en una actitud ansiosa especta
tiva. Pero cuando no se llega a sentir esta seguridad, las angus
tias siguen actuado, y los temores infantiles pueden verse per-
petuados por una defensa patógena.

Todas las explosiones repentinas de afectos revela, --
efectivamente, una estrecha relación entre esas explosiones y --
los sentimientos de inseguridad que producen angustia.

Las crisis afectivas consisten en a), movimientos y -- otras descargas fisiológicas, especialmente modificaciones en -- las funciones glandulares y musculares y b) sentimientos emoti-- vos.

Tanto los fenómenos físicos como los psíquicos son es-- pecíficos para cualquier afecto dado, y , sobre todo, es especí-- fica la correlación entre ambos tipos de fenómenos. Las crisis - emocionales tienen lugar sin el consentimiento o incluso contra-- la voluntad del sujeto; las personas que pasan por una cierta -- crisis emocional han "perdido el control". Algo de su naturaleza más arcaica ha sustituido al Yo normal.

Tales crisis tienen lugar como respuesta: a), a estímulo los extraordinariamente intensos cuya magnitud explica la insu-- suficiencia temporaria del aparato normal de control del Yo; en es-- te caso, los ataques emocionales parecen ser una especie de con-- trol de emergencia que ocupa el lugar del control normal del Yo; ó b), a estímulos ordinarios, cuando es la ira desplazada. Un le-- ve factor precipitante provoca un acceso de experiencia previa - que no proporcionó a esta tendencia un medio de expresión. En ge-- neral, el organismo tiende a las regresiones emocionales cuando-- se encuentra en un estado de tensión. Es por ello que una reac-- ción emocional indebidamente intensa debe considerarse, por lo ge-- neral, como un "derivado" de algo que fué previamente sofocado.- En resumen las crisis emocionales se producen cuando el control-

normal del Yo se ha hecho relativamente insuficiente, debido a: -
 1) un aflujo de excitación demasiado grande, 2) a un bloqueo pre-
 vio de la salida.

La impresión de que existe una semejanza general entre las crisis emocionales y las neuróticas indujo a Freud, después de haber descubierto el determinismo histórico del ataque histérico, a buscar también un determinismo histórico en el síndrome de angustia.

EQUIVALENTES DE AFECTOS.

Las expresiones físicas específicas de un afecto dado, cualquiera que sea, pueden producirse sin las correspondientes vivencias psíquicas específicas, es decir, sin que la persona se percate de su significación afectiva. La excitación sexual, así como la ansiedad, pueden ser sustituidas por sensaciones en el aparato intestinal, o en el aparato respiratorio o el circulatorio. Cierta porción de las afecciones que pasan por ser órgano-neurosis son, en realidad, equivalentes de afectos. Especialmente las llamadas neurosis cardíacas, que a veces son histéricas de conversión, a menudo parecen ser equivalentes de ansiedad. -- Hay también "equivalentes subjetivos de afectos". Una vez que -- una emoción ha quedado asociada, en la infancia, a una determinada actitud física, esta actitud puede ser usada más adelante como expresión (deformada) de la emoción en cuestión.

El hecho de que los equivalentes de afectos tienen un-

valor de descarga menor, en comparación con los afectos cabalmente experimentados, puede dar por resultado que las actitudes afectivas adquieran un carácter crónico (Breuer y Freud les dieron el nombre de "afectos estrangulados"). Los síntomas creados por las actitudes afectivas crónicas sin descarga adecuada pueden dejar de ser simples equivalentes de afectos para entrar a formar parte más bien de la categoría siguiente.

DEFENSAS CONTRA LOS AFECTOS.

Los mecanismos de defensa son en última instancia, una defensa contra los "afectos". "No quiero sentir ninguna sensación dolorosa", es el motivo inicial, y el motivo final, de toda defensa. En muchos casos la defensa no se dirige (o no se dirige solamente) contra los impulsos, sino contra el hecho de experimentar emociones vinculadas a los impulsos. Los instintos son rechazados no por ser instintivos sino por las reacciones de ansiedad, culpabilidad, etc. que provocan. A continuación expondremos los mecanismos de defensa que Fenichel (16) señala como los principales, que el individuo utiliza contra los afectos:

1) Represión o bloqueo de afectos. En líneas generales, el bloqueo de afectos es la represión actuando contra determinadas cargas afectivas. Produce rigidez emocional, ciertas formas de despersonalización y se delata en sueños, síntomas y formaciones --

(16) Fenichel, 1959.

sustitutivas. Estas últimas provocan inestabilidad afectiva.

2) Postergación. El bloqueo afectivo retiene pero no anula los -- afectos, de aquí que, consecuencia directa del bloqueo son las -- reacciones desproporcionadas al estímulo ya que estas se nutren - de los afectos reprimidos. La postergación es considerada un meca-- nismo de defensa desde el momento que la descarga postergada, --- alivia las tensiones internas y no ocasiona mayor angustia al Yo, porque lo que ocasiona la descarga, en realidad, no contiene ele-- mentos para ello. Por ejemplo: Freud relata que un paciente suyo-- permaneció impávido ante la muerte de su hermano y en cambio es-- talló en llanto ante la tumba de Pushkin.

3) Desplazamiento. La postergación no sería posible si los afec-- tos no se desplazaran. De aquí que la postergación no sea más que una formación de otro mecanismo: el desplazamiento, el cual, ade-- más, permite las descargas de tensiones por los más diversos ca-- minos.

El mecanismo consiste en el desplazamiento del afecto - de una idea a otra, pudiendo la segunda ser sustituto de la prime-- ra. El afecto experimentado hacia un objeto determinado se vuelca sobre otros. Tal es el caso de la solterona árida de afectos que, de pronto, vive para el gato o el loro. La fobia a los animales - se explica como el desplazamiento del temor a un objeto determi-- nado hacia los mismos.

El desplazamiento es específico de la histeria y de la-

de la neurosis obsesiva.

4) Equivalentes de afectos. Al estudiar las neurosis, vimos que es posible la sustitución de las experiencias físicas y motoras específicas de un instinto. La excitación sexual, por ejemplo, puede ser sustituida por sensaciones localizadas en los distintos aparatos que integran el hombre (digestivo, circulatorio, etc.) - Así, las perturbaciones cardíacas, propias de la llamada neurosis cardíaca, son sólo equivalentes de la ansiedad. Vale decir, los afectos cuando van a producir angustia pueden ser sustituidos por equivalentes de sensaciones orgánicas.

5) Formaciones reactivas contra los afectos. Finalmente, se pueden adoptar las siguientes formaciones defensivas:

a) Cambio de cualidad del afecto. Este mecanismo cambia la cualidad del afecto. Así, por ejemplo, la excitación sexual puede convertirse en angustia.

b) Aislamiento de afectos. Los afectos pueden ser aislados de sus conexiones psíquicas. Cuando esto ocurre, el sujeto puede recordar hechos, pero, desprovistos de las emociones que los acompañaron. Es una variación del bloqueo.

c) Proyección e introyección. Son los mecanismos ya estudiados en las defensas contra lo instintivo, pero que aquí actúan solamente con relación a los afectos.

d) Racionalización. Por este mecanismo, el sujeto se —

convence razonando consigo mismo, de los motivos que --
 tuvo para actuar de una determinada manera o para ex--
 plicarse las frustraciones provenientes del mundo ex--
 terno, con lo que, en ambos casos, "al darse la razón",
 elimina la angustia que tales hechos pueden provocarle.
 La racionalización se emplea constantemente. Como ejem
 plo, puede usarse la fábula dela zorra que al no poder
 alcanzar las uvas, decía: "No importa, todavía están -
 verdes". Durante un tratamiento analítico, la resisten
 cia adopta la racionalización para que un paciente ---
 abandone el mismo. Es cosa de todos los días que un en
 fermo, al cierto tiempo de tratamiento, comience a re-
 cordar todo lo negativo que se dice del análisis para-
 justificar su abandono del mismo.

e) Defensa contra los sentimientos de culpa. Contra es
 tos sentimientos el sujeto emplea distintas formas de-
 defensa como la: represión, racionalización, proyec---
 ción, aislamiento, etc.

RELACIONES AFECTIVAS.

Freud manifestó (17) que casi todas las relaciones ín-
 timas de una cierta duración que podríamos calificar de emociona
 les o afectivas, como el matrimonio, la amistad, el amor paterno,

(17) Citado por Mandolini, 1960.

el amor filial, etc., dejan un depósito de sentimientos hostiles que no se muestran gracias a la represión. Como ejemplo, Freud cita el caso de los asociados que se pelean constantemente; el del subordinado que vive enconado contra su jefe; el de las familias unidas por un matrimonio (cada persona se considera mejor que la otra), etc. Es inengable, concluía, que en los hombres hay una disposición al odio y a la agresividad, a las cuales podemos atribuir un carácter elemental, y que se debe al narcisismo, pero advertía que toda esta intolerancia desaparece en la masa y tal restricción del narcisismo sólo puede atribuirse a los lazos libidinosos establecidos entre los integrantes del grupo (la masa). No debe olvidarse -dijo- que la libido se apoya en la satisfacción de las grandes necesidades individuales y elige como primeros objetos, a aquéllos en que en ella intervienen. En el desarrollo de la humanidad y en el individuo, es el amor el principal factor de la civilización y, tal vez, el único que determina el paso del egoísmo al altruísmo. Además, cuando se habla de lazos libidinosos, tampoco debe dejarse de recordar que el psicoanálisis ha demostrado que hay instintos eróticos desviados de su finalidad sexual, pero que no pierden nada de su energía y esos instintos son los que actúan en la masa.

Entre los mecanismos de enlace afectivo que más importancia revisten para la coherencia de la masa, Freud menciona la identificación. Esta puede surgir siempre que el sujeto descubra

en sí un rasgo común con otra persona, aunque dicha persona no sea objeto de sus instintos sexuales. El enlace recíproco de los individuos de una masa se apoya en una tal identificación, desarrollada sobre una amplia comunidad afectiva. También afirmó que la masa es una reunión de individuos que han reemplazado el ideal del Yo por un mismo objeto, a consecuencia de lo cual se ha establecido entre ellos una general y recíproca identificación del Yo.

Con respecto al enamoramiento dijo: "del enamoramiento a la hipnosis no hay una gran diferencia. El hipnotizado, da con respecto al hipnotizador, las mismas pruebas de sumisión y ausencia de crítica, que el enamorado respecto a su amor. Compruébase asimismo, en ambos fenómenos, el mismo renunciamiento a toda iniciativa personal. Es indudable que el hipnotizador se ha situado en el lugar del ideal del Yo. El hipnotizador es para el hipnotizado el único objeto digno de atención y todo lo demás se borra para él; el Yo renuncia, asimismo, al ejercicio de la prueba de la realidad. La relación hipnótica es un abandono amoroso total, con exclusión de toda satisfacción sexual, mientras que en el enamoramiento, dicha satisfacción puede hallarse temporalmente excluida".

LAS EMOCIONES EN LA INFANCIA.

Por mucho tiempo los filósofos estuvieron ocupados en desentrañar los problemas del alma y poco se ocuparon, del alma del niño, de sus sentimientos y sus congojas. Hasta el siglo pasado se comenzó a dar atención respecto a su alimentación, destete, control de esfinteres, tendencias eróticas precoces y su bienestar afectivo.

Freud hizo notar que el niño viene al mundo menos maduro que el recién nacido de algunos otros animales y que este factor biológico de desamparo es el que da origen a la primera situación de peligro que crea la necesidad de ser amado y a la que el ser humano está destinado a no poder nunca renunciar. También concibió la idea de que los acontecimientos de la infancia tenían una relación básica con el bienestar emocional del individuo por el resto de su vida.

Se comenzó a observar la conducta del niño como si por primera vez hubiera existido, y los investigadores se dieron cuenta de su vulnerabilidad, de su completa dependencia, de su gran necesidad de que se le preste cuidado físico, alimentación, abrigo, etc. Se observó que sus necesidades más elementales están rodeadas de limitaciones y que son presa de un sinnúmero de disciplinas que se le imponen al niño antes de que sea capaz de captar el por-qué y mucho antes de haber alcanzado el nivel intelectual que le permita formular sus propias experiencias de acuerdo-

a un acto voluntario. A tan tierna edad es llamado a distinguir - entre lo prohibido y lo permitido. Puede, además, llegar a un hogar sin ser deseado, y deseado o no, se verá sujeto a la acción de choques emocionales en el seno de su hogar. Hay hogares, que, aunque en apariencia armónicos, están llenos de tensiones (ansiedad), presiones, incertidumbres, insatisfacciones, problemas y conflictos acumulados durante toda la vida, los cuales tarde o temprano, en forma directa o no, repercutirán sobre el niño. Por ejemplo, - tendencias de dominio de sus padres, o su propensión a sacrificar su espontaneidad a fin de adaptarse a las estereotipias culturales; las actitudes de auto-rechazo irracionales que mantienen --- ocultas con respecto a sus propias faltas o a las de sus antecesores; sus orígenes sociales, la educación que recibieron, ya sea - de rechazo o de sobreprotección; sus apetitos, sus necesidades no satisfechas; los rencores, las penas reconocidas o no; los esfuerzos irracionales e inconscientes para tratar de enmendar lo que - creen que han afectado sus vidas; el logro de un status superior, etc. (1)

Freud señaló en su tan discutida teoría que el niño alcanzaba su madurez si había pasado felizmente - sin fijaciones ni regresiones, - las etapas oral, anal, fálica y el gran paso, el - conflicto edípico.

Jersild (2) declara que infortunadamente muchos de los-

(1) Malriew, 1960.

(2) Jersild, 1964.

discípulos de Freud se inclinaron más a insistir sobre estas ---- ideas teóricas, que llegar a sustentarlas por medio de pruebas -- contundentes. Para este autor es más importante el "cómo" manejan los padres la relación con el niño que tiende a usar la succión y los mecanismos bucales con otros propósitos distintos de los de - tomar los alimentos. Es razonable presumir - dice - que la inter-ferencia a esta actividad del infante le ocasionará una frustra-- ción. El interponerse a la succión o a la actividad bucal es una- forma de bloqueo de su auto-expresión, o una forma de oponerse a- su ego. Si los padres desaprueban, castigan e imponen una restric- ción con objeto de que el niño frene su avidez por las activida-- des orales, en cierto grado se le está castigando, frustrando y - quizá hasta rechazando.

"La alimentación al pecho, quizá por lo que es más im-- portante, es porque por medio de este contacto, la madre comunica su actitud amorosa hacia el pequeño; si es tranquila, afectuosa y goza de su hijo, es positiva; pero si es una persona nerviosa y - angustiada es preferible el destete".

El control de esfínteres obedece a una maduración orgá- nica y es absurdo el adiestramiento de estos hábitos antes del -- tiempo normal, en que el niño ya es capaz de ejercer este control voluntario tanto vesical como rectal.

El desarrollo adecuado o inadecuado de un niño estará - en razón directa de las actitudes de los padres los cuales pueden

mostrarse ansiosos, impacientes, rigurosos, remilgados, inflexibles en el deseo de perfeccionamiento o bien ser tiernos, condescendientes y dispuestos a dejar al niño en libertad a que se desarrolle según su propio ritmo.

La compulsión de los padres puede ser una expresión de tipo apoderativo, o de tipo de rechazo; o bien, puede obedecer a una tendencia competitiva con otros padres, por ejemplo, si los niños comunmente a la edad de 2 a 3 años son capaces del control de esfínteres, de caminar, de comenzar a hablar, etc., su hijo deberá ganar en términos de tiempo a los demás.

Un estudio de Huschka (1942) (3) sobre niños difíciles, demostró que los niños que han sido adiestrados coercitivamente pueden presentar síntomas de constipación, miedo y rabia.

La importancia del amor materno ya la señaló Freud casi como una necesidad biológica. Levy (1936) usó la expresión de "hambre básica de afecto" para señalar la necesidad de amor maternal del niño y de otros sentimientos implicados en la relación madre-hijo. Ribble (1943) manifiesta que "la falta de amor materno puede tener lamentables consecuencias en la vida del infante.

Sullivan (4) considera que el amor constituye una poderosa influencia en el desarrollo del niño. Opina que las actitudes de la madre constituyen el clima emocional, el medio ambiente

(3) Citado por Jersild 1954.

(4) Sullivan 1948.

psicológico donde ocurre el proceso de auto-descubrimiento y de auto-desarrollo, y que el niño toma conciencia de las actitudes-- de aprobación y aceptación o desaprobación y rechazo de las personas que le rodean antes que sea capaz de percibir claramente lo que está ocurriendo a su alrededor y de esta experiencia el niño-- desarrolla su propia aprobación y aceptación. De acuerdo a este autor, la aprobación proporciona bienestar y satisfacción mientras que la desaprobación trae aparejadas incomodidad y ansiedad. El Yo estructurado por "evaluaciones reflejas" y las actitudes de las personas tienen una conexión crucial sobre sus actitudes y el desarrollo hacia sí mismo. La primera auto-evaluación del niño -- está en relación con lo que otros piensan de él. Si estas apreciaciones son principalmente derogatorias (como serán para un niño -- las actitudes de sus padres que le exigen en demasía, o lo rechazan, o lo ignoran) las actitudes de éste hacia sí mismo serán --- principalmente derogatorias, pero si él es aceptado y aprobado -- por personas de significación para él -- sus padres principalmente esto ejercerá influencia en la dirección de la auto-aprobación y estimación del propio valer.

A medida que el niño evoluciona (Maslow 1943) (5), adquiere una idea cada vez más diferenciada de sí mismo, y así como tiene la necesidad de ser amado, siente la necesidad de "pertene-

(5) Citado por Jersild, 1964.

cer a alguien o a algo", e igualmente la necesidad de un sentimiento satisfactorio de sí mismo; una auto-estimación, estable, firme y duradera. Cualquier cosa que lo persuada de su superioridad, despertará una satisfacción tal, que una vez experimentada, se convierte para siempre en algo tan ansiado, que de esta manera se constituye en una poderosa fuerza instintiva de la naturaleza humana. Si el medio no es coercitivo o frustrante, el niño desarrollará su auto-estimación en forma estable, firme y elevada, pero si experimenta una corriente contraria y hay amenaza de ella, puede causarle depresión, tristeza, "sentimiento de inferioridad", desaliento, miedo e inadaptabilidad.

Hay algo emocionalmente satisfactorio en el hecho de ser adecuadamente amado, y también hay algo muy práctico en ello. El niño que es amado, es libre de ser lo que es. Es libre, desde una temprana edad, para manipular, explorar, ensayar, descubrir sus recursos y limitaciones, probar su medio ambiente (incluso los límites de la paciencia de sus padres), tiene libertad para realizar cosas que conducen a un aprendizaje probar y ensayar, cometer errores, hacer niñerías y locuras, en fin, experimentar.

Cuando un padre es verdaderamente afectivo con sus hijos espontáneamente goza con ellos, como un camarada, habrá reciprocidad y participación mutua en actividades en las que el niño podrá descubrir sus propios recursos y limitaciones y no necesariamente con menos fricción, pero sí con menos necesidad de eva-

ción y ocultamiento del modo como afronta los problemas en la vida.

El afecto se ofrece no simplemente por arrullos, caricias y tiernos mimos, sino de maneras innumerables aunque sean -- prosaicas y prácticas. Un rasgo fundamental y muy sutil del amor paterno es que el niño es querido por sí mismo; que es considerado como algo valioso "per se"; que es respetado como una personalidad por derecho propio. Su personalidad es aceptada. Una característica sobresaliente del amor paterno es la de que éste no esté "condicionado", que el niño sea valioso para los padres tal -- cual es, que no sea amado por ser rubio o trigueño, por ser varón o mujer, por ser bueno o hermoso, por ser inteligente, obediente, estudioso, por ser un niño que probablemente agregará algo al --- brillo del nombre familiar.

Uno de los factores que ayudan más al desarrollo del niño y conocimiento de sí mismo, es el hecho de tener un padre que goza de libertad, principalmente libertad de ser auténtico en su papel de padre, porque éste no tendrá necesidad de enmascarar sus propios sentimientos, ni de actuar como si todas las cosas fueran fáciles y alegres, llenas de dulzura y de luz y con ilimitada paciencia e innagotable capacidad de control sobre su temperamento. No necesita torcer su personalidad, tratando de elevarse al ideal imposible de ser un padre perfecto. No tendrá un sentimiento de culpa por no satisfacer todos los caprichos del hijo o por no dar

le el gusto en todos sus deseos por miedo a poner en peligro la precaria relación entre él y su hijo, y además los padres deberán cuidarse de no hacer a sus hijos jueces de sus propios actos ya que esto no es mas que un mecanismo proyectivo matizado de culpa.

De acuerdo con Sullivan (6) un niño es capaz de respuesta emocional, por un proceso de empatía, a las actitudes de sus padres o de aquéllas personas que tienen un particular significado para él. La necesidad de aprobación y de ser considerado se superponen con las necesidades asociadas al concepto del Yo que el niño desarrolla durante su crecimiento.

Cuando el niño aprende a controlarse (7), las acciones-propositivas sustituyen gradualmente a las reacciones que tienen como única finalidad la descarga; el niño puede ahora prolongar el lapso entre el estímulo y la reacción y alcanzar cierta tolerancia para la tensión. La capacidad característica para "experimentar", que de este modo se obtiene, modifica las relaciones del Yo para con sus afectos. Estos son, originariamente, síndromes de descarga arcaicos, los cuales bajo ciertas condiciones de excitación suplantán a las acciones voluntarias. El Yo en crecimiento aprende a "domar" los afectos y utilizarlos para sus propios fines previsores.

Es obvio, que el adulto normal no carece de emociones.-

(6) Sullivan, 1948.

(7) Fenichel, 1957.

Pero no tiene etapas abrumadoras como los niños y las "personalidades neuróticas" como por ejemplo las personas que tienen muchas represiones y por consiguiente mayores tensiones. Esto se debe a que el Yo de la persona madura no se deja abrumar por algo ajeno a él sino que percibe cuando ese algo ajeno comienza a surgir y, simultáneamente, con ese descubrimiento, restablece su dominio ligando los afectos, utilizándolos para sus fines, "domándolos" por decirlo así. Con seguridad que aún el Yo realmente maduro solamente puede realizar esto hasta cierto grado. Demasiada excitación trastorna emocionalmente a cualquiera. Por lo tanto, tenemos que al primer estado, donde el Yo es débil y predominan los afectos, le sigue un segundo en el cual el Yo es fuerte y ya aprendió a utilizarlos para sus fines. Pero siempre es posible un tercer estado donde, la producción una vez más de un afecto elemental, puede abrumar al organismo.

Freud se expresa así: "Las exigencias instintivas acababan constituyendo un peligro (interno), debido únicamente a que.. su gratificación daría lugar a un peligro externo... por lo tanto este peligro interno representa uno externo, y este es el "conflicto" ante el cual se enfrenta el niño, y entonces una de las pulsiones se tiene que reprimir".

Freud consideró a la descarga afectiva como un producto dinámico: el del conflicto entre la tensión creciente y la reali-

dad que impide la descarga. (8)

Dice Rapaport: (9) El desarrollo de la jerarquía motiva
cional y de la afectiva, constituye un aspecto de la formación de
estructura y del desarrollo del Yo, en el curso del cual, el Yo -
que originalmente soportaba los afectos en forma masiva, obtiene-
control sobre ellos y llega a liberarlos bajo las formas "doma---
das" de señales anticipadoras. Los ataques afectivos masivos pue-
den producirse a causa de debilitamiento del control yoico o bien
con el "consentimiento" del Yo, constituyendo "regresiones al ser-
vicio del Yo.

Cuando más pobre es el desarrollo jerárquico de las dis
tribuciones energéticas contracatéxicas controladas, menor es la-
variabilidad y modulación y mayor la intensidad de estallidos ---
afectivos. Cuanto menos flexibles y mas excesivamente rígidos ---
sean estos controles, van haciéndose los afectos (emociones) mas-
pobres en intensidad, variabilidad y modulación; y como sucede --
tan a menudo en los fenómenos de la vida, lo óptimo no es lo máxi-
mo. Una vida afectiva rica y modulada parece ser el indicador de-
un "Yo fuerte.

El desarrollo de la jerarquía ascendente de las motiva-
ciones constituye un aspecto de la formación de la estructura ---
psíquica, es decir, de la diferenciación del Ello, Yo y Superyó.-

(8) Citado por Rapaport, 1962.'

(9) Rapaport, 1962.

En cada nivel, el aspecto dinámico de la formación del afecto está dado por el conflicto que presenta la descarga de las catexias con las contracatexias, o con la realidad. Los continuos conflictos entre el Ello, Yo y Superyó - los cuales obedecen a un sistema de organización, controlándose mutuamente - originan también tensiones y su correspondiente descarga, es decir, afectos que -- pueden hacerse continuos. Tales estados afectivos constantes no son, sin embargo, en su mayor parte el resultado de un conflicto en el interior de una, o bien entre dos o las tres instancias, -- sino que bastante a menudo se producen como integraciones de los complejos equilibrios y conflictos entre componentes de esas tres principales divisiones estructurales de la psiquis.

Para este autor una vida afectiva (emocional) saludable se logra: por el uso de los canales innatos como válvulas de seguridad e indicadores de la tensión impulsiva, por la modificación de sus umbrales mediante impulsos y motivaciones derivativas que no pudieron ejecutar la acción impulsiva y por la "doma" progresiva de los afectos, así como el creciente control de ellos por el Yo, en el curso de la formación de la estructura psíquica, los cuales se transforman así en "señales afectivas liberadas por el Yo".

SOBREPROTECCION Y RECHAZO.

El término de niño "sobreprotegido" ha sido usado para designar la actitud de algunos padres hacia su hijo en una forma-

de excesivo contacto y cuidado paternal (especialmente materno).- La expresión de niño "rechazado" se emplea para indicar una conducta contraria a la anterior, el niño no parece ser aceptado. -- Pero ambas actitudes no son en realidad tan opuestas, porque la -- sobreprotección está adornada de ansiedad y puede ser un síntoma de rechazo hacia el niño.

Una acción de rechazo hacia el hijo puede ser la agresividad abierta hacia éste (Knight, 1934) otra sería cuando se niega al niño el afecto, y esto provoca agresividad, inadaptabilidad, muchas alteraciones de la personalidad y puede ocasionar desarrollo de insania.

Muchos rasgos de la relación padres-hijos en el hogar -- se van a repetir en las relaciones del niño con adultos extraños (maestro, consejero, enfermera y aún con sus hermanos y compañeros). La actitud del niño rechazado o sobreprotegido provocará problemas en sus relaciones interpersonales que le impedirá su -- adaptación y su desarrollo.

Si el niño tiene que prosperar necesita ser criado en -- una atmósfera de afecto (real), pero si vive en un ambiente desprovisto de él, halla en esto un trágico obstáculo para llegar a su maduración.

Si las circunstancias ambientales son muy frustantes -- pueden dificultar su proceso de aprendizaje y su desarrollo emocional y el niño se volverá hostil, suspicaz y estará a la defen-

siva de todo objeto, o situación. Las circunstancias que ocasionan una reacción emocional traumatizante en la primera infancia, pueden, por sí solas o por los impactos acumulativos, producir un efecto profundo y persistente sobre el modo de vivir del niño y el modo de reaccionar al ambiente.

Los niños de orfanato que han tenido que valerse por sí mismos, careciendo de afectos y protección de los padres pueden adquirir actitudes de desconfianza y defensa aún con personas amigas y cuando son mayores demuestran gran dificultad para acostumbrarse a las nuevas oportunidades que les brinda un ambiente amistoso y gratificante. Cuando una actitud emocional se ha establecido (como el reaccionar ante los demás con hostilidad o miedo) es muy difícil modificarla, porque se establece un círculo vicioso: el niño desconfiado y hostil provoca emociones de rechazo y eso lo hará reforzar sus tendencias, sus racionalizaciones y sus defensas en contra de los demás.

En un estudio que efectuó Spitz (10) en bebés que sufrían de síndrome hospitalario encontró un rechazo consistente de éstos a cualquier persona que se les acercase y éste consistía primordialmente en una rotación de la cabeza alrededor del eje sagital. De su estudio dedujo que el movimiento de la cabeza que implica el "no" es innato y se relaciona con el rechazo hacia los otros.

(10) Spitz, 1966.

También encontró que los niños de orfanato emiten menor número -- de sonidos verbales, aprenden a hablar tardíamente, sonríen oca-- sionalmente y su contacto humano es limitado.

Jersild dice: (11) "Algunos autores señalan que las ne-- cesidades de amor, de afecto, de pertenecer a alguien o a algo, -- son necesidades intrínsecas en el individuo. Si éstas son básicas en el sentido de que el niño necesita amor como tal, o, si su ne-- cesidad por todo aquello que el amor ofrece y todo lo que ello -- implica surge de su desamparo inicial, o se desarrolla como un -- producto "condicionado" del trato que recibe de sus amantes pa--- dres, son problemas que deben encararse; pero cualesquiera sean - las condiciones o causas que inciten al niño a la necesidad de -- amor, él siempre manifiesta, en innumerables formas, durante el - proceso de su desarrollo su necesidad de afecto al que valorará - por sí mismo tal como sería el valor intrínseco de una moneda, -- sin considerar el origen de dicho valor. A medida que el niño ma-- dura, no solamente exhibe la necesidad de recibir afecto, sino -- también lo da y hasta lo prodiga a sus semejantes".

" Cuando el niño por su impulso afectivo lo demuestra en-- forma cariñosa hacia sus padres y es rechazado, reprimirá su afec-- to, que tenía una finalidad de placer, pero que tras el proceso - de represión, llevará la índole de dolor, y este acto de rechazo-

(11) Jersild 1964.

que causa frustración propiciará la angustia (que es considerada como fenómeno de regresión) y la agresión. Además, las frustraciones producen las fobias de la temprana infancia. Algunas de ellas el temor a estar solos, a la obscuridad, a las personas extrañas, etc. - pueden interpretarse como reacciones ante el peligro de -- la pérdida de objeto"(Freud) (12)

EL PAPEL DE LA MADURACION.

Se ha visto que el niño es vulnerable al cambio. El desarrollo de la capacidad de discriminación, la percepción y el -- aprendizaje hará que el niño responda a nuevas oportunidades placenteras y a estímulos a los cuales era impermeable cuando era -- más pequeño (cuando se trata de niños normales que no han sido le-- sionados en las raíces de sus sentimientos) y lo hará capaz de to-- lerar el retardo de la satisfacción de su necesidad.

Cuando el niño es pequeño sus emociones son provocadas -- por hechos tangibles que chocan con él. A medida que crece, aumen-- ta su capacidad para responder a signos y símbolos que prometen -- favorecer u obstruir su bienestar y sus deseos, y también aumenta su capacidad de reaccionar emocionalmente en relación a hechos an-- ticipados. Cuando el individuo se hace mayor, las emociones se -- asocian con un repertorio más amplio de actividades, de planes, y

(12) Citado por Rapaport, 1962.

de intereses y así deviene más capacitado para mantener miedos, - alegrías, resentimientos prolongados o periódicos.

Para el psicoanálisis clásico el individuo alcanza su - madurez si ha pasado adecuadamente las siguientes etapas o fases - de desarrollo: 1) Etapa oral. 2) Etapa sádico-anal. 3) Etapa fáli - ca y "para completar el cuadro de la vida sexual infantil (13), de - be añadirse que, con frecuencia o regularmente, tiene ya lugar en - los años infantiles una elección de objeto, tal y como sucede en - la fase de la pubertad; elección que se verifica orientándose to - dos los instintos sexuales hacia una única persona, en la cual -- desean conseguir sus fines. Esta es la mayor aproximación posible en los años infantiles a la constitución definitiva de la vida -- sexual posterior a la pubertad".

Para el varón su primer objeto de amor es la madre. En - la niña el proceso es más complicado, su primer objeto es también la madre, sentimiento que transfiere después al padre. Esta tran - sición ocurre entre los 3 y 6 años. Freud denominó a este amor -- (de tipo incestuoso) y su secuela de celos, odios, fantasías, --- etc. "el complejo de edipo" y dijo: "El complejo de edipo mascu -- lino se resuelve gracias al complejo de castración" con respecto - a la niña no especificó.

Más adelante expresa: "Si la ternura de los padres es -

(13) Freud, Traducción, 1948.

la adecuada y evita felizmente desarrollar de una manera prematura el instinto sexual del niño, -despertarlo antes de alcanzar -- las condiciones físicas de la pubertad - y despertarlo de tal manera, que la excitación anímica se habra paso hasta el sistema genital - ha cumplido su misión y el niño se dirigirá a la edad de la madurez en la elección de objeto sexual adecuado".

Para Freud pasar las etapas apropiadamente significa -- lograr el equilibrio entre las instancias psíquicas Yo, Ello y -- Superyó.

From manifiesta con respecto a nuestro tema: "La salud-mental se caracteriza por la capacidad de amar y de crear, por la liberación de los vínculos incestuosos con el clan y el suelo, -- por un sentimiento de identidad basado en el sentimiento de sí -- mismo como sujeto y agente de las propias capacidades, por la captación de la realidad interior y exterior a nosotros, es decir, - por el desarrollo de la objetividad y la razón". (14)

Serfa de esperar que el niño de mayor inteligencia tuviera una mayor madurez emocional (y esto también podría referirse a los adultos). En investigaciones llevadas a cabo por Holmes, (1935); Boston, (1939); Metltz (1937) se ha visto que los niños -- más inteligentes están en mejores condiciones de percibir lo trágico y el peligro que los tontos; que son capaces de adquirir un campo más-amplio de intereses; que pueden intuir o presagiar futu

(14) Fromm, 1960.

ras calamidades, etc., pero tanto los brillantes como los tontos son igualmente vulnerables con respecto a los conflictos emocionales.

Podría decirse que un individuo "maduro" no es aquél - que ha resuelto necesariamente todas las condiciones que originaron ansiedad y hostilidad, sino aquél que está en un proceso continuo de considerarse en una perspectiva más clara y está constantemente en pugna para obtener una buena integración del pensamiento, el sentimiento y la acción.

ALGUNOS ESTUDIOS DE LAS EXPRESIONES FACIALES.

Muchos investigadores se han ocupado en buscar la evidencia de patrones emocionales en la expresión facial. La musculatura y la piel de la cara son en extremo móviles. Ellas están asociadas con importantes órganos de los sentidos, con la respiración, con la ingestión de alimentos, agua, etc. Cualquier cambio facial que pueda estar asociado con estas funciones vitales debería ser expresado de tal manera que implicara los puntos de vista de los demás. Por lo tanto podríamos esperar que los cambios faciales por sí mismos fueran una forma de comunicación (1)

Los biólogos y los psicólogos que han trabajado en este campo, han estudiado cierto número de problemas, pero tal vez éstos deban agruparse bajo dos preguntas principales:

1) ¿Existen "patrones" específicos en las expresiones faciales? Dentro de esta interrogación aparecen otras que a nuestro criterio son las siguientes: ¿qué número de expresiones faciales pueden ser reconocidas? ¿qué tan consistentemente pueden ser estas juzgadas? ¿qué expresiones pueden ser confundidas?

Se ha notado que hay considerablemente menos patrones o diferenciación de patrones que lo que la gente cree en general, - que las expresiones burdas pueden ser reconocidas más fácilmente-

(1) Wolff, 1959.

que otras más sutiles, y no siempre los que juzgan son capaces de distinguir una expresión facial de otra, por ejemplo, la ira y el miedo frecuentemente las confunde un observador común.

2) La otra pregunta sería: ¿son los patrones de las expresiones faciales heredados o adquiridos?

Se ha visto que existen tantos elementos innatos como aprendidos en las expresiones faciales, casi como en cualquier otro tipo de conducta.

Examinaremos algunos de los estudios más típicos, pero debe recordarse que las expresiones faciales son más que "meras expresiones" de estados emocionales llamados ira, miedo, alegría, pues cada "expresión" es sólo una parte integral de un patrón complejo que incluye modulaciones de la voz, cambios posturales, neurales, musculares y glandulares que constituyen la emoción.

ANTECEDENTES.- Los psicólogos fueron precedidos en esta línea de estudios por los anatomistas, los pintores y los actores. Un gran anatomista, Charles Bell (1806-1844), (2) bien conocido por su descubrimiento de las distintas rutas sensoriales y motoras de los nervios espinales, hizo notar el valor de la anatomía para los pintores, y la especial importancia de conocer los músculos faciales que producen las diferentes expresiones.

El pensaba que los movimientos faciales eran primordial

(2) Citado por Woodworth and Schlosberg, 1954.

mente expresivos. "Cuando un perro se enoja, enseña los dientes.- Este es un movimiento expresivo" --señaló Bell. Fisiológicamente, los movimientos faciales, como aquéllos que se hacen al hablar, -- se conectan con la función general de la respiración, por lo tanto Bell creía que ciertos músculos peculiares al hombre, tales como los "corrugados" que fruncen las cejas o los "triangulares" -- que deprimen la comisura de la boca, no tienen otra función que -- manifestar los finos matices de la emoción.

El mas grande, y uno de los primeros estudiosos de las expresiones emocionales fué Carlos Darwin, (3) quién en 1872 dió a conocer su trabajo "Expresión de las emociones en el hombre y -- los animales". En desacuerdo con Bell, Darwin sostuvo que cada movimiento facial era principalmente "útil" y que su función expresiva se derivaba de la "función práctica" de acuerdo a uno u otro de estos tres principios:

1) El principio de dos "hábitos asociados útiles" que -- dice: "aquéllos movimientos que fueron útiles para gratificar algún deseo o para aliviar alguna sensación desagradable, se repiten y llegan a ser tan habituales que se ejecutan siempre que el mismo deseo o sensación es sentida, aún en un grado muy débil. Es -- tos movimientos pueden heredarse y en la descendencia aparecen -- como innatos. En un principio se ejecutaron para lograr un resultado eficaz y al reincidir se transformaron en hábitos automáti--

(3) Darwin, Edición 1956.

cos, pero fueron modificados en dos aspectos, por el lado de los estímulos, llegaron a asociarse con situaciones análogas a aquéllas que causaron la excitación original, y por el lado de las respuestas, se fueron debilitando y atenuando, hasta que sólo que daron vestigios del movimiento práctico que los ocasionó".

2) El principio de la "antitesis". "Los impulsos opuestos tienden a movimientos opuestos". Si ciertas acciones han sido realizadas regularmente, de acuerdo con el anterior principio, -- bajo una cierta estructura mental o una emoción, habrá una tendencia fuerte e involuntaria para la ejecución de acciones directamente opuestas, se necesiten o no, bajo la excitación de una emoción antagónica.

3) El principio de la "Acción directa de la excitación del sistema nervioso en el cuerpo", que es independiente de la voluntad y en gran parte, independiente del hábito. El temblor durante el miedo, puede ser un ejemplo.

El primer enunciado es el más característico de la --- teoría de Darwin. El gesto o manifestación de pena o sufrimiento en el adulto es, considerando este principio, la expresión modificada y atenuada del franco llanto del infante. La parte vocal del llanto - el chillido, el grito - es una llamada práctica para pedir ayuda, y la gesticulación facial es un reforzamiento. Esta expresión dice el autor - fué probablemente adquirida por nuestros antepasados cuando atravesaban por una situación que causaba mie-

do, ira o dolor y ha sido transmitida y aparece en el niño como expresión innata.

Cuando la boca se abre ampliamente durante los gritos del llanto, varios músculos se ponen en acción, entre ellos los que contraen las comisuras de la boca, este pequeño movimiento permanece como un signo de aflicción después que se ha eliminado el lloriqueo (expresión de "puchero"). Luego, a través de toda la vida, tan pronto como un pensamiento melancólico pasa por la mente, aparece una pequeña contracción en las comisuras de la boca y la expresión de sufrimiento queda descubierta.

En forma similar, la oclusión firme de la boca, en sus orígenes, fué un movimiento práctico de un esfuerzo muy grande o una gran tensión y permanece como signo de esfuerzo mental o de tomar una determinación.

Levantar el labio superior y enseñar los dientes cuando un individuo se enoja puede ser un vestigio del movimiento práctico de mostrar los dientes cuando nuestros antepasados entraban en combate.

Esta misma expresión, recordando el principio de la antitesis, explica la risa. Por lo tanto enseñar los dientes al reír o sonreír, es el movimiento opuesto de enseñar los dientes ante situaciones de conflicto.

La risa, señal de alegría, es lo opuesto de la cólera, miedo o aflicción (emociones que dice Darwin provienen del mismo-

tronco), y sus manifestaciones también son completamente distintas. La expresión placentera de la risa o la sonrisa, se caracteriza por la elevación de los rasgos de la cara, en cambio las expresiones dolorosas de las otras emociones se distinguen por el alargamiento de la cara y la laxitud que sufren todas las facciones.

Con respecto al tercer principio, todos sabemos que es el campo más investigado por fisiólogos y neurólogos.

Piderit (1859) (4), anatomista alemán, escribió sobre las expresiones faciales antes que Darwin. Había observado que en muchas pinturas faltaba armonía en la expresión facial y esto lo estimuló para hacer un análisis de la expresión total de la cara. Estudió los gestos más elementales y examinó los principales rasgos de la fisonomía del rostro y pensó que en la combinación de tales elementos se podía asegurar una armonía completa.

Ilustró su análisis por medio de dibujos. Con unas cuantas líneas trazaba un perfil o una cara de frente y proporcionó muchas combinaciones de rasgos fisonómicos que pueden entrar en la expresión de una emoción. Opinaba "que los ojos abiertos expresan atención; las cejas levantadas indican sorpresa; extremadamente levantadas, amenaza, los ojos medio cerrados, indiferencia; la boca abierta al estar escuchando, atención, etc."

(4) Citado por Woodworth 1954.

JUICIOS DE LA EXPRESION FACIAL.- Los psicólogos experimentales -- consideraron las indicaciones de Darwin y Piderit. El mismo Dar-- win introdujo uno de los más típicos experimentos para saber si - las gentes pueden reconocer las expresiones emocionales de los de-- más. Obtuvo algunas fotograffas de personas que representaban dis-- tintas emociones y se las mostró a sujetos de experimentación pa-- ra que "sin una palabra de explicación" juzgaran la emoción expre-- sada. De los 20 individuos escogidos encontró que habfa acuerdo - en sus juicios respecto a emociones gruesas y desacuerdo en otras expresiones más sutiles. Darwin manifestó que la falla podfa de-- berse a que eran fotograffas posadas y no demostraban una verda-- dera emoción, sino que ésta era ficticia. Sin embargo, el experi-- mento lo llevó a concluir que no es posible juzgar una reacción - emocional si no se conoce el estímulo que lo ha ocasionado y por-- tanto, lo "sugerido" es un factor importante para leer la expre-- sión facial. Terminó diciendo que algunas emociones son innatas, - pero que el conocer las expresiones de los demás es cosa que se - aprende por medio de la experiencia.

Utilizando las "caras de Piderit y la técnica empleada-- por Darwin (reconocer la expresión facial por medio de fotogra-- ffas o de dibujos de caras, y el método de "sugestión o sugerencia" en que el investigador daba una lista de nombres de emocio-- nes como ayuda para que el sujeto dijera la expresión proyectada-- en la lámina que se le presentaba), otros estudiosos en este cam--

po investigaron: Boing y Titchener (1923); Buzby (1924); Fernberger (1928); Arnheim (1928) etc. Los resultados obtenidos en estos trabajos fueron pobres.

Otros, siguiendo la misma ruta de exploración, formaron su propia colección de fotografías posadas (de hombres y mujeres) que expresaban distintas emociones y trabajaron con el mismo procedimiento: Rudolph (1903); Feleky (1914-1922); Ruchmick (1921-1928); Froiss-Wittmann (1930); Hulin y Katz (1955). No encontraron que hubiera un acuerdo consistente entre los sujetos que habían juzgado el material. (5)

Otra investigación perfeccionada por Allport (1924) (6), la realizó a través de "instrucción y adiestramiento". Escogió un grupo de 12 estudiantes de preparatoria y les mostró 14 de las mejores fotografías de Rudolph para que juzgaran la emoción que proyectaban. Logró un promedio de 49 % de respuestas correctas. Después utilizó su nuevo método. Les hizo una breve pero comprensiva explicación a las muchachas, en referencia a los rasgos faciales específicos que denotan una emoción particular; los músculos que intervienen en la mímica y la contribución de cada parte de la cara que tipificaba más cada expresión emocional como: aflicción, sorpresa, miedo, enojo, disgusto, placer, determina---

(5) y (6) Op. Cit.

ción, etc. Después de esta instrucción, los mismos cuadros fueron presentados de nuevo y el promedio de respuestas apropiadas se elevó a 55 %.

Allport (7) concibió este método porque supone que la habilidad para interpretar expresiones faciales se adquiere por medio del aprendizaje y que no es facultad innata, y expresa: "Los jueces difieren mucho en capacidad, pero cualquiera sea el grado de habilidad que les sea inherente, para rendir al máximo todo juez necesita: a) Instrucción acerca de la naturaleza de las variables, b) Instrucción en el sentido de que cada evaluación debe ser un juicio nuevo e independiente, libre de prejuicios provenientes de los juicios precedentes, d) Contacto adecuado con los sujetos, e) Suficiente experiencia en el trato con la gente en general para tener un punto apropiado de referencia para sus juicios, y e) Suficiente tiempo, paciencia e incentivo para trabajar cuidadosa y honestamente".

Guilford en 1929, repitió el mismo experimento de Allport con 96 poses de Rudolph y logró 41 % de aciertos. (8) "La cara humana, dice, es uno de los instrumentos más expresivos del individuo. Está ricamente provista con músculos en la frente, alrededor de los ojos, la boca y la nariz. Hay un lenguaje casi convencional de la cara con el que mucha gente conviene, sin embargo

(7) Allport, 1961.

(8) Guilford, 1962.

hay mucha "diferencia individual" en el uso de estos músculos y - en los modelos que se siguen con cada emoción, así como también - se encuentran enormes diferencias en los juicios de las expresiones emocionales. A mi modo de ver, el problema radica en la forma de percibir la cara: como "un todo" o "en sus partes".

EXPRESION FACIAL EXPONTANEA.- Schulse (1912) presentó a un grupo de niños unos cuadros de pintura con que se proponía despertar -- distintas emociones. Mientras las examinaban fueron fotografiados sin que se dieran cuenta. Luego las fotos se presentaron a los -- jueces y hubo bastante acuerdo en sus juicios). (9)

Carney Landis (1924) tomó una serie de fotografías de - sus sujetos mientras atravesaban por varias situaciones estimulan- tes que provocaban distintas emociones. Las más notables fueron: - toques eléctricos intensos; meter la mano dentro de un recipiente que contenía ranas vivas; cortar la cabeza de una rata blanca; mi- rar dibujos pornográficos. Después hizo un estudio objetivo y ana- lítico para determinar cuales eran los músculos que actuaban en cada expresión y encontró que algunos movimientos musculares ca- - racterizaban a ciertas emociones, pero llegó a la conclusión de - que ninguna experiencia emocional daba un "patrón" uniforme de -- expresión facial (10)

(9) Citado por Garret, 1958.

(10) Citado por Gildard, 1960.

Dunlap 1927, obtuvo fotografías de expresiones faciales no posadas, aplicando a los sujetos de laboratorio estímulos calculados para despertar risa, sorpresa, disgusto, etc. Su interés especial era la expresión de los ojos y la boca en cada emoción despertada. Posteriormente cortó las fotos horizontalmente y combinó la parte superior de una persona con la parte inferior de otra. Encontró que la expresión facial es dominada por la boca. Las caras arregladas con ojos de disgusto, sorpresa o pena y con boca sonriente, invariablemente eran juzgadas como alegres y viceversa. (11).

Sherman (1927), tomó películas de recién nacidos al ser estimulados para que sus expresiones fueran reconocidas por un grupo de estudiantes de medicina y psicología, sin ser visto el estímulo. No hubo concordancia en las respuestas y como muchos otros investigadores, señaló que no es posible calificar una conducta sin conocer el estímulo que lo ha ocasionado. (12)

Las experiencias hechas con niños que fungen como jueces (Gates, 1923 , Ruckmick, 1928) han demostrado que la edad es significativa, y que los niños reconocen más las expresiones agradables y sencillas que las desagradables y sutiles. (13)

ESCALAS PARA JUZGAR EXPRESIONES FACIALES.- Frois-Wittmann (14) (1930) utilizó un método estadístico para encontrar una relación-

(11) (12) y (13) Munn, 1951.

(14) Citado por Woodworth, 1938

entre varias expresiones y descubrió que la ira estaba íntimamente vinculada con el horror, y el enojo con el odio.

Woodworth (15) al considerar el hecho de que unas expresiones son más semejantes que otras, pensó que este parecido podía estar en conexión con niveles de emoción, y que construyendo una escala en sucesión o continuidad de expresiones emocionales el sujeto tendría más oportunidad de hallar la respuesta adecuada y tener menos fracasos. "El hecho de que unas expresiones son más similares que otras -dijo- sugiere que todos los errores no son iguales. Lo que se necesita, es una escala que le dé crédito al sujeto para estar "cerca del error".

La escala fué construída por medio del examen cuidadoso de las distribuciones de los juicios de 100 sujetos en 86 poses, - que habían sido publicadas en detalle por Feleky en 1922. Después de algunos ensayos y errores, encontró la siguiente escala que le pareció satisfactoria:

- 1.- Amor, Felicidad, Alegría
- 2.- Sorpresa
- 3.- Miedo, Sufrimiento
- 4.- Enojo, Determinación
- 5.- Disgusto
- 6.- Desprecio.

Esta tuvo éxito porque determinaba más o menos, una su--

(15) Woodworth, 1938.

cesión de emociones y porque a una pose que la mayoría de los sujetos la juzgaban como "miedo", podía parecer a unos cuantos que representaba una emoción más o menos circundante como la respuesta de "sorpresa", pero sólo remotamente se respondió como "disgusto".

Con la escala bruta la correlación entre pose y juicio llegó a .92, lo que significa haber logrado mucha mayor precisión en el juicio de las expresiones faciales que la obtenida en trabajos anteriores.

Schlosberg (16) trabajó con esta escala de Woodworth pero recolectando él mismo los datos. Escogió 72 poses de Frois --- Wittmann y aplicó la prueba a 45 sujetos. Notó que había cierta confusión en las orillas de la escala, porque algunos sujetos intercambiaban con frecuencia las caras que expresaban "desdén o -- desprecio" por las de "alegría" e intentó mejorarla. En lugar de seguir una escala lineal y progresiva como lo había hecho ----- Woodworth arregló su escala dentro de una superficie circular, -- pensando que de este modo todas las fotografías de expresiones -- emocionales podían quedar incluidas. Se trata de una circunferencia cruzada por 2 ejes principales. Al vertical lo denominó: placer-displacer, y al horizontal: aceptación-rechazo. En su opinión, cualquier dibujo o fotografía que exprese alguna emoción puede --

(16) Schlosberg, 1941.

ser colocado en su superficie de acuerdo a como el sujeto haga su juicio en relación a estas dos dimensiones. (En la superficie del círculo aparecen las mismas palabras emocionales utilizadas por Woodworth. Arriba las positivas y abajo las negativas.

EXPRESIONES FACIALES PARA EXPLORAR PROCESOS EMOCIONALES.

Muchas tentativas se han llevado a cabo desde el punto de vista cualitativo para llegar a un análisis adecuado de las expresiones faciales. Hasta hace poco se pensó en los aspectos cuantitativos.

Ahora examinaremos otra área de investigación. Wexler (1955) (17), considerando la dificultad que tienen los esquizofrénicos para manejar situaciones emocionales y afectivas quiso investigar su comportamiento frente a un material que despertara su emotividad. Escogió una serie de caras que expresaban fuertes emociones y otra que calificó de estímulos neutrales, las presentó a un grupo de esquizofrénicos y a otro de personas normales para que las juzgaran y encontró, como esperaba, que los psicóticos cometieron más errores que los normales, sobre todo en el material de tonos emocionales.

Levy, Orr y Rosensweigh (1960) (18), pensaron en la conveniencia de explorar este campo utilizando una escala aproximativa. Seleccionaron 48 grabados de caras que arreglaron en una se

(17) Citado por Iscoe, 1963.

(18) Levy, L.H. Orr, T.B. Rosensweigh, M.R. 1960.

cuencia emocional que partía de felicidad a infelicidad. Formaron tres grupos de personas: esquizofrénicos, retardados mentales y - estudiantes de universidad. Entregaron a los sujetos, los graba-- dos en forma desordena, y se les pidió acomodaran las caras en -- sucesión emocional. El estudio reveló que los dos grupos clínicos eran significativamente más heterogéneos que el grupo de los nor-- males, pero además significativamente diferente uno del otro.

Ira Iscoe, interesado en este tipo de investigaciones, - formó en 1962 una ingeniosa prueba utilizando sólo 7 dibujos de - caras, las cuales eran una escala emocional que partía de lo fe-- liz a lo infeliz. Con ella trataba de detectar niveles de desarro-- llo emocional y la capacidad de reaccionar ante procesos emocio-- nales internos. Pero, además, su objetivo principal era probar la hipótesis de que los esquizofrénicos probablemente tendrían más - dificultad para arreglar las láminas en una continuidad que los - normales e incluso que los atrasados mentales, por la incapacidad que tienen éstos para manejar aspectos emocionales.

Este interés estaba en relación a que Cameron sostenía-- que la falla de los esquizofrénicos se debe simplemente a dete--- rioro de las funciones intelectuales ó a un deterioro general --- causado por un desarrollo inadecuado.

En un estudio piloto Iscoe aplicó esta prueba a un gru-- po de esquizofrénicos, retardados mentales, personas normales --- adultas y niños de 9 años. Los puntajes obtenidos por los enfer--

mos fueron muy inferiores a los de los otros grupos. Los resultados que obtuvo, indicaron que los esquizofrénicos y los retardados mentales incurrieron en muchos más errores que los normales, y aún que los niños, por lo que pensó que quizá la inteligencia podría ser un factor de significación.

Iscoe y Mc. Cann (19) hicieron una nueva investigación. Utilizaron un grupo de retardados mentales de nuevo ingreso, otro, integrado por atrasados mentales pero que estaban internados desde hacía bastante tiempo y el último era de esquizofrénicos. Encontraron que los del primer grupo cometieron menos errores en el arreglo de las caras que parte de felicidad a infelicidad que los del segundo grupo, y que los esquizofrénicos habían obtenido los puntajes más bajos.

Iscoe y Veldman (20) llevaron a cabo otro estudio con esquizofrénicos agudos, esquizofrénicos crónicos, adultos normales y niños de 5 a 8 años. Los resultados fueron los siguientes: Los adultos normales casi no tuvieron errores; los esquizofrénicos agudos lo hicieron mejor que los crónicos y los niños de 5 años cometieron aproximadamente el mismo número de errores que los enfermos crónicos.

Iscoe, I., y Veldman, D. (21) realizaron otro ensayo empleando un juego de estímulos en forma más esmerada y ampliada

(19) Iscoe y Mc Cann, 1962.

(20) Iscoe y Veldman, 1963.

(21) Iscoe y Veldman, 1963.

(9 dibujos de caras). Escogieron un grupo de esquizofrénicos, débiles mentales, adultos normales (estudiantes universitarios, enfermeras, empleados de hospital, sujetos de investigación) y niños de 9 a 12 años y de 5 a 8 años. Las calificaciones que lograron los enfermos y los niños pequeños fueron de nuevo muy inferiores en comparación con los otros grupos.

Después se hizo otro estudio (con las mismas personas), pero esta vez utilizando la prueba como proyectiva. Se formó una lista de 13 palabras. Los sujetos deberfan señalar la cara que de algún modo se relacionara con una de las palabras que el investigador iba pronunciando. Las mismas nueve caras fueron dibujadas en tres cartulinas grandes, las cuales aparecían en tres distintos ordenamientos.

Las palabras que se utilizaron para esta prueba fueron seleccionadas en razón de especulaciones teóricas que se referían a la etiología de la esquizofrenia, especialmente en cuanto a figuras de autoridad y de relaciones interpersonales. La prueba se calificó utilizando una norma de puntaje.

En esta prueba de asociación entre las palabras y las caras, dos palabras "madre" y "maestra" produjeron respuestas de infelicidad en los esquizofrénicos en forma estadísticamente significativa, resultados que no aparecieron en los demás grupos.

Las conclusiones a que llegó Iscoe en lo que se refiere a estos estudios fueron las siguientes:

"El hecho de que los esquizofrénicos no tengan habilidad para diferenciar una continuidad emocional podría conducir a la predicción de Cameron de que esto se debe al deterioro de la inteligencia. Pero otra explicación podría darse, como ya la había encontrado Wexler en 1955, y sirve para sostener nuestra hipótesis, que la naturaleza emocional que interviene en el momento de la inspección de las caras, es el factor principal y responsable del fracaso de los esquizofrénicos.

"Nuestros resultados presentes pueden considerarse tan constantes como tales puntos de vista (Wexler) pero no ofrecen respuesta clara a la hipótesis de Cameron ("la falla para arreglar los estímulos correctamente se debe, simplemente, al deterioro de funciones intelectuales de los esquizofrénicos ó a un general deterioro de sus funciones"). Muchos de los esquizofrénicos utilizados en este estudio eran pacientes privilegiados y se les permitía ir a la ciudad, manejar su dinero, y tenían una educación bastante amplia, o por lo menos primaria. A algunos de ellos se les daba permiso para ir a su casa de tiempo en tiempo. Por lo tanto es difícil atribuir el que su pobre ejecución se deba sólo al deterioro de las funciones intelectuales".

"Para aclarar ésto, se hizo una encuesta a los enfermos, acerca de las bases que usaron para el arreglo de las láminas y se reveló que algunos, tendían a hacer su trabajo con bases completamente desatinadas, de tal manera que hacían su selección en-

relación al grueso de los labios o en atención a la amplitud de la boca, por lo tanto, esto nos hace inferir que los esquizofrénicos por la naturaleza de su inhabilidad son incapaces para tratar con cambios sutiles e ingeniosos en una continuidad emocional, y si esta dificultad surge como resultado del ataque de la enfermedad o procede de su evolución es algo que debe someterse a investigaciones posteriores".

"Otro aspecto significativo en nuestras indagaciones -- fué el hecho de que los niños de 5 años no demuestran tampoco mayor habilidad que los esquizofrénicos en la ejecución de esta --- prueba. Las respuestas de los niños mayores fueron claramente superiores a las de los enfermos".

"En trabajos subsecuentes, en que se utilizaron un gran número de niños pudimos notar que todos los niños y las niñas, -- pudieron ejecutar la tarea del arreglo de las caras sin errores, - siempre y cuando ellos hubieran llegado a la edad de 10 años, sin embargo, a partir de los 6 años las respuestas de los niños ----- fueron marcadamente superiores a las de los esquizofrénicos".

"Partiendo del concepto psicoanalítico en que se considera que las madres de los esquizofrénicos juegan un papel muy -- importante en la etiología de sus desórdenes, de nuestros resultados se deriva en forma indirecta, pero bastante interesante, un - factor singular : las palabras "madre y maestra" produjeron mayores respuestas de infelicidad en los pacientes que en los norma--

les y en los niños. "Madre y maestra" son figuras de autoridad y figuras femeninas, por lo tanto el que las perciban infelices aboga en forma indirecta pero bastante significativa, en favor de la prueba. Se esperaba que la palabra "padre" también rindiera una diferencia marcada entre los esquizofrénicos y los normales, pero esto no ocurrió. Los padres son también figuras de autoridad, pero parece ser que hay algo que sostiene las relaciones interpersonales entre padre-hijo en los esquizofrénicos".

"Por otra parte, la palabra "madre" y "maestra" representan muy bien las experiencias amenazantes en la vida infantil de los pacientes. Esto podría explicarse adicionalmente, porque las otras palabras de la prueba no produjeron resultados marcadamente diferentes entre los otros grupos".

A partir de estas investigaciones, Iscoe y su grupo, hicieron nuevos estudios empleando las dos pruebas en una escala más grande de población, con las características ya dichas.

En los trabajos realizados con niños y niñas encontraron que éstos desarrollan la tarea del arreglo de las caras a partir de los 6 años y sin errores hasta los 10 años. En lo que se refiere a la parte proyectiva de la prueba, los investigadores informaron que los niños y las niñas hasta la edad de seis años ven al padre y la madre "felices", y a partir de los 7 años ocurre un cambio en ambos sexos. Perciben a la madre como "feliz" y al padre como "infeliz". Explican estos resultados diciendo que

la madre es la compañera más constante de los niños y que el padre se convierte, por regla general, en el que lleva la disciplina estricta. A medida que los niños van creciendo los padres juegan menos con sus hijos, los castigan más y les dan menos regalos, por lo tanto el cambio en la actitud de los niños hacia el padre puede deberse al cambio de la conducta de éste.

A partir de estos resultados muchas y nuevas investigaciones se han hecho en los Estados Unidos, con la prueba de Iscoe, y se ha comprobado que el test es útil para detectar niveles de desarrollo emocional y capacidad de reacción ante procesos emocionales internos, es decir, se ha comprobado que es válida para determinar "madurez emocional".

FISIOLOGIA DE LAS EMOCIONES.

El t6pico de las emociones -dice Rapaport- ha sido quizá el que ha despertado mayores e in6tiles controversias entre psic6logos y fisi6logos.

Las emociones implican un importante grupo de fen6menos, los cuales es necesario investigar. La literatura tanto antigua como moderna se ha ocupado en describir diversos estados emocionales. En esas descripciones podemos encontrar tres diferentes aspectos de la emoci6n. En primer lugar, el hombre enojado se comporta de un modo particular, sus acciones son burdas y poderosas; a menudo, por un est6mulo aparentemente leve, y que no requiere tal situaci6n responde como si tuviera " la fuerza de un demonio " o " como si estuviera ciego de coraje ". En segundo lugar, el sujeto manifiesta s6ntomas claros de sus cambios internos fisiol6gicos: un aumento en la respiraci6n, enrojecimiento de la cara etc. En tercer lugar, tiene caracter6sticas experiencias introspectivas que puede reportar. Muchas de estas "experiencias introspectivas", hace ya mucho tiempo que han sido se6aladas como cambios fisiol6gicos, como el r6pido movimiento del coraz6n, la sequedad de la boca, la respiraci6n entrecortada, etc.

EXPERIENCIAS INTROSPECTIVAS

Los primeros intentos sistem6ticos para describir las experiencias emocionales introspectivas parten de la teor6a de --

James-Lange (W. James, de Harvard, 1884; C. Lange, de Copenague, - 1885). (1)

La teoría de James-Lange tiene una importancia histórica por el hecho de que en un período de la psicología puramente mental, ellos enfatizaron la influencia fisiológica de los procesos emocionales. (2).

Según Rapaport la definición de James era la siguiente: "Los cambios corporales siguen directamente a la percepción del hecho excitante y nuestro sentimiento de estos cambios en el momento que ocurren, es la emoción"; pero dejemos que William James se exprese por si mismo:

" El sentido común nos dice que hemos perdido nuestra fortuna, entonces nos ponemos tristes y lloramos; cuando encontramos un oso nos asustamos y corremos; si somos insultados por un rival nos enojamos y le pegamos. La hipótesis que defendemos nos dice que esa orden de secuencia es incorrecta, porque un estado mental no es inducido de inmediato por el otro, ya que las manifestaciones corporales deben interponerse entre ellas, y que el estado más racional es ese, en el que nos sentimos tristes porque lloramos, enojados porque pegamos, con miedo porque temblamos, y no que lloramos, pegamos o temblamos porque estamos tristes, enojados o con miedo ".

(1) y (2) Citado por Rapaport, 1950.

" Sin los estados orgánicos que siguen a la percepción, lo último sería puramente cognitivo, pálido, descolorido, despojado del calor emocional. Podríamos ver un oso y juzgar si es mejor correr; recibir un insulto y juzgar si tenemos derecho a golpear, pero no podríamos sentir, miedo o coraje ". (3)

Para James los cambios orgánicos no son el efecto de la emoción sino el fenómeno esencial y causal que constituye la emoción misma. Su teoría implica que la experiencia emocional es la reverberación de los cambios corporales en la corteza. Para James la única explicación posible es periférica: las emociones las expresamos antes de sentir las. El excitante exterior conmueve nuestro organismo y produce dos clases de reacciones: las externas de la mímica y del gesto y las internas de la conmoción visceral, vaso-motoras, etc., y la "conciencia" de estas reacciones constituye la emoción."

Lange considera que la emoción es la percepción que el individuo hace de los cambios sensoriales provenientes de las reacciones glandulares, musculares y circulatorias de su propio cuerpo. " Suprimid - dice - los síntomas somáticos de un individuo medroso, déjesele que su pulso verifique sus ritmos acompasadamente, que su mirada sea firme, su color normal, sus movimientos prestos y confiados, su hablar seguro y su pensar claro ¿ y qué queda de su miedo ? ".

Para Lange, lo primero era la percepción del peligro, -

(3) Citado por Gildard, 1960.

después la reacción de escapada y luego el sentimiento del miedo.

Walter B. Cannon (1925) interesado en las reacciones y experiencias emocionales, había estudiado con mucho cuidado el papel desempeñado por el sistema nervioso autónomo en la actividad emocional y se percató de que el simpático actúa en las emociones intensas desagradables (ira, miedo, dolor), mientras que el sistema parasimpático predomina sobre el simpático durante estados emocionales agradables (alegría, digestión placentera, conducta sexual, etc.). Pero esto no parecía suficiente para explicar la conducta emocional, y procedió a investigar sobre el tálamo y el hipotálamo. Después de muchos trabajos, de investigación, Cannon y Bard presentaron su "teoría hipotalámica". (4)

Según esta teoría, cuando hay una excitación emocional, el tálamo recibe estímulos aferentes y excita a su vez a los músculos esqueléticos y a las vísceras mediante una descarga descendente, en tanto que, el componente subjetivo, el afecto, está dado por una descarga ascendente hacia la corteza cerebral. O sea que la experiencia emocional y la conducta consciente son interdependientes, pues ambas son provocadas por descargas nerviosas del hipotálamo.

Cuidadosos estudios posteriores sobre los datos disponibles en patología clínica demostraron que la evidencia involucrada por Cannon y Bard tampoco era concluyente.

4.- Citado por Garret, 1958.

En 1939, Kübler y Bussy (5), iniciaron el estudio de esta parte del cerebro y señalaron que el "Sistema límbico o rino-encefalo es el centro o la base de los estados afectivos y de los cambios mentales en las emociones, y no el hipotálamo como creyó Cannon".

En 1963, Magoun en su libro "El Cerebro Despierto" escribe: "... el afecto y la emoción reinan ahora en el cerebro límbico, en vez de en el corazón..." .

Durante más de 20 años estas teorías fisiológicas llenaron la literatura de las emociones. Después los psicólogos comenzaron a interesarse más en la conducta y en la motivación de la conducta emocional, y llevaron su investigación a otros campos.

FISIOLOGIA DE LA EXPRESION.- Cuando un determinado estímulo provoca una reacción emocional, sobre todo si es muy intensa se presentan importantes cambios fisiológicos y movimientos expresivos tanto corporales como faciales.

Como los movimientos expresivos dependen de las funciones orgánicas, debemos anteponer sumariamente una idea general sobre los fundamentos fisiológicos del gesto.

Las expresiones son un medio simbólico de comunicación del individuo con su medio, pero en algunos casos son manifestaciones, hasta cierto punto incontroladas a causa de una emoción muy fuerte. Cuando éstas se presentan, todo el organismo interviene

5.- Citado por - De la Fuente, 1967

ne: el sistema nervioso (cerebro-espinal y autónomo), las glándulas (de secreción interna y externa), los órganos, el sistema respiratorio, la estructura muscular, etc.

EL SISTEMA NERVIOSO.- La corteza cerebral representa:-

- a) un órgano receptivo donde llegan las impresiones sensoriales y alcanzan el nivel de la conciencia. b) un órgano motor donde las impresiones sensoriales se convierten en impulsos motores. -
- c) un órgano creador del pensamiento y la imaginación. (6)

Las funciones mentales más elevadas son singularmente "inexpresivas". Solo el pensamiento imaginativo, cuando tiene algún colorido emocional, se acompaña de gestos, pero en realidad es muy poco lo que hacemos que no esté ligado con emociones y sentimientos.

Cuando un individuo es víctima de un disturbio emocional, por medio de una compleja red de nervios, los sistemas autónomos relacionan la totalidad de los órganos internos con el tálamo, hipotálamo, hipofisis, rinencéfalo, etc. y de ahí como ya lo observamos en los estudios de Cannon y Magoun, parten hacia la corteza cerebral y la emoción se hace conciente.

Como el sistema nervioso cerebro-espinal está destinado principalmente a establecer contacto entre el hombre y el mundo exterior, restringe las emociones haciéndolas menos primarias y restablece el equilibrio.

(6) Wolff, 1959.



El sistema nervioso actúa como un freno de la emoción - pero a su vez recibe de ésta, la inspiración y energía para el -- pensamiento y la acción.

De la conexión entre las emociones y la conciencia, resulta la variedad de sentimientos y la riqueza de los pensamien-- tos y estos se manifiestan por medio de la conducta expresiva.

El diencéfalo, o cerebro medio (7) está compuesto del - epitálamo, tálamo e hipotálamo. El primero controla el tono muscu-- lar que determina el vigor de los movimientos y es el centro de - la coordinación motora, controla también los movimientos reflejos, que están bajo control conciente por estar asociados con movimien-- tos voluntarios originados en la corteza. Este centro dirige asi-- mismo los movimientos reflejos del miedo y las expresiones facia-- les como la risa y las lágrimas. Representa, por tanto, una de -- las fuentes de las expresiones emocionales primarias.

Pero la región del tálamo tiene aún mayor relación con-- nuestro tema. Esté estrechamente ligado con el sistema nervioso - autónomo y a él llegan los impulsos nerviosos procedentes de los-- sistemas respiratorio y circulatorio, así como de las gl. de secr. interna y externa. "El hipotálamo" controla la vida vegetativa y - la emocional. Las vías nerviosas unen la región hipotalámica con-- la corteza y el cerebelo. Estas vías entre el hipotálamo y la cor-- teza están dispuestos en un doble sentido y ponen en acción un me-- canismo completo que une la vida emocional con la conciencia. Así

(7) Wolff, 1959.

el amor físico o la afección maternal se convierten en emociones más amplias y generosas y permiten relaciones humanas.

Las conexiones nerviosas entre la región del tálamo y el cerebelo explican la influencia de las emociones y los sentimientos en las actitudes físicas y en el sentido del equilibrio.

En la región del hipotálamo, están representados los nervios simpáticos y parasimpáticos, produciendo las influencias recíprocas entre las sensaciones orgánicas y las emociones. Además de la relación con el sistema nervioso autónomo hay otra conexión importante entre el hipotálamo y la hipófisis, debido a su proximidad. El hipotálamo, los nervios simpáticos y parasimpáticos y la glándula hipofisiaria forman un conjunto funcional completo con repercusiones definidas en el comportamiento emocional y sexual. La moderna Endocrinología atribuye a esta glándula un lugar principal en las funciones endócrinas. Sabemos que la tiroides y las glándulas suprarrenales están en estrecha relación con la hipófisis y esta relación repercute naturalmente también con las funciones del hipotálamo. (8)

Las glándulas suprarrenales juegan además un papel especial en el comportamiento emocional por su influencia directa en la actividad de los nervios simpáticos. Las glándulas suprarrenales no sólo poseen las características de las glándulas internas, sino también las de la sustancia nerviosa. Son como un cerebro -

(8) Wolff, 1967.

en miniatura unido a los nervios simpáticos y compuestos de corteza y médula, cuyas células tienen cierta semejanza con las células nerviosas.

La hormona de las suprarrenales produce los mismos efectos que la actividad de los nervios simpáticos. No es exagerado - decir que el hombre de tipo emocional está regido por su hipotálamo, que registra todos los cambios de tensión emocional y de tono afectivo.

El cerebelo es particularmente importante para los movimientos expresivos, no sólo controla las expresiones más elementales, aquéllos gestos que conservan más o menos un carácter reflejo, sino que también controla algunas funciones orgánicas vitales, como la respiración y las reacciones vaso-motoras, que juegan una parte importante en la expresión emocional. (9)

EL SISTEMA NERVIOSO AUTONOMO.- La actividad del sistema nervioso autónomo tiene un papel muy importante en la expresión facial y corporal. Durante una excitación emocional, especialmente intensa (ira, miedo, dolor, risa, llanto, etc.) la rama simpática es la que interviene.

Las neurosas de este sistema van a los ojos y producen la dilatación de las pupilas y la brillantez de los ojos, que es un síntoma típico del stress en la emoción; también inervan al corazón, produciendo taquicardia; a los vasos sanguíneos para que halla mayor afluencia de sangre hacia la cabeza (vasodilatación) - lo que ocasiona el enrojecimiento de la cara y el cuerpo; al apa-
(9) Wolff, 1959.

rato respiratorio, provocando la respiración entrecortada o jadeante; a los órganos vocales, relajándolos, lo que produce el timbre profundo de la voz; a las glándulas sudoríparas, originando la secreción del sudor; a los aparatos sustentadores del pelo, provocando el erizamiento del cabello; a los nervios esplénicos, los cuales inician movimientos paristálticos; a lo largo del tubo gastro-intestinal, inhibiendo la actividad digestiva; debilitando la acción de los conductos genito-urinaricos, también afectando al hígado, el cual libera grandes cantidades de combustible almacenado y estimulando la secreción rápida de las cápsulas suprarrenales, que vierten adrenalina en la sangre. (10)

El sistema parasimpático actúa, a veces colaborando con el simpático, pero generalmente actúa como antagonista. Su mecanismo en conjunto, es de tipo inhibitor y funciona más bien durante estados emocionales placenteros (alegría o estado eufórico, conducta sexual, etc.) Atenúa el ritmo cardiaco y retarda el pulso; disminuye la presión sanguínea; origina la contracción de la pupila; regula la digestión, provocando secreción salival abundante, afluencia de jugo gástrico, tonicidad muscular necesaria para los movimientos del tubo digestivo y está relacionado con las gónadas para la actividad sexual. Es la base del bienestar orgánico.

Sin embargo, el miedo, es una emoción parasimpática. En la acción paralizante del miedo, hay constricción de los vasos sanguíneos y esto provoca la palidez; se reduce el riego sangui-

(10) Gildard, 1960.

neo de los músculos y es lo que conduce a la debilidad y a la atonía muscular; la pupila se contrae, y los ojos aparecen opacos y fríos; atenúa el ritmo cardiaco, a tal grado que parece que se va a paralizar al finalizar la emoción; como los nervios autónomos se superponen, se produce una relajación vasomotora por influencia de los nervios simpáticos que pueden manifestarse en un cambio de la actitud del cuerpo y del color.

LAS GLANDULAS. Hay dos clases de glándulas. Las de secreción externa e interna. Las primeras vierten sus productos al exterior: piel, mucosas digestiva o respiratoria, etc. Las segundas suelen llamarse glándulas endócrinas, (11). Hay glándulas mixtas como el páncreas que segregan el jugo pancreático en el duodeno y la insulina en la sangre.

Las glándulas de secreción interna intervienen como mecanismos fundamentales de correlación humoral entre diferentes partes del organismo y además regulan importantes funciones biológicas por medio de sustancias químicas que producen y segregan, las cuales se llaman "hormonas".

Hemos señalado en párrafos anteriores, la estrecha relación entre los nervios autónomos y las glándulas endócrinas. La más importante es la hipófisis, aunque de hecho todas las hormonas de estas glándulas son importantes. Todas estimulan al sistema nervioso autónomo.

11.- Houssay, 1958

Estas glándulas de secreción interna, se consideran como un sistema separado que desencadenan energías vitales, y actúan en forma rítmica, como todas las fuerzas biológicas, y representan uno de los principales fundamentos de los movimientos expresivos.

LOS MUSCULOS. Estos cumplen dos funciones al mismo tiempo: acción y expresión. Tanto en los movimientos intencionales como en los inconcientes o reflejos, los músculos tienen un valor expresivo, sobre todo los que sirven para la gesticulación de la cara.

INTELIGENCIA.

Las opiniones con respecto a ¿qué es la inteligencia?— están hasta el presente todavía muy divididas. Y esto se explica porque la inteligencia no es medible ni determinable. Lo medible es sólo la actuación del individuo, el modo como enfrenta los diferentes problemas de la vida, la conducta y sus formas de reac- ción ante el mundo.

Los psicólogos han ofrecido varias definiciones de in- teligencia. Hay dos conceptos que son los que con más frecuencia reaparecen entre las muchas definiciones que éstos han propuesto. Primero, que se caracteriza como la aptitud de tratar con símbo- los y relaciones abstractas. Segundo, que es la capacidad para - adaptarse a situaciones nuevas o de aprovecharse de la experien- cia. La mayor parte de las definiciones tienen la debilidad de - que, en su esfuerzo por abarcarlo todo, en realidad dicen muy -- poco. (1) Entre las más notables mencionaremos las siguientes:

"La inteligencia de un individuo se halla en propor--- ción a su capacidad para pensar en abstracto" (Terman) (2). "Es- la capacidad de dar buenas respuestas desde el punto de vista de la verdad". (Thorndike) (3). "Es la capacidad general del indivi- duo para ajustar (adaptar) concientemente su pensamiento a nue-- vas exigencias. Es una capacidad de adaptación mental general a- nuevos deberes y condiciones de vida". (Stern). (4)

(1) Anastasi, 1964.

(2) (3) y (4) Citado por Székely.

Hebb se expresa así: (5) "Podríamos decir que la inteligencia es una capacidad para resolver problemas", y entonces sólo necesitaríamos un grupo de acertijos o rompecabezas y usarlos como test" o podríamos decir "inteligencia es la capacidad de adaptarse al medio ambiente" de este modo solamente tendríamos que poner a nuestros sujetos en situaciones extrañas para medir su inteligencia", o si decimos que "Es la capacidad para aprender", sólo tenemos que medir su habilidad para memorizar una lista de sílabas sin sentido "por lo tanto, encontramos que estas definiciones teóricas no resuelven todo el problema. Sin embargo debemos considerar que investigadores como Binet, Terman, Raven etc., han aportado un material útil para detectar distintos procesos de inteligencia y que cuando un niño o adulto logran un elevado C.I. en el test, éstos lo demostrarán en su conducta en la escuela o en su vida particular. Es cierto que éstas predicciones no son infalibles pero sí pueden vaticinar un cierto nivel de ejecución y de capacidad intelectual".

Rapaport (6) expone sus hipótesis sobre la inteligencia:

1.- Todo individuo nace con una capacidad latente para el desarrollo intelectual que en adelante llamaremos "dotación natural". Esta capacidad latente se materializa desenvolviéndose a través de un proceso de maduración, cuyos límites se hallan fijados por la calidad de la "dotación".

(5) Hebb, 1966.

(6) Rapaport, 1960.

2.- Este proceso de maduración es favorecido o restringido por la riqueza o pobreza del estímulo recibido en el medio educacional, durante los primeros años de formación.

3.- El proceso de maduración es un aspecto del desarrollo de la personalidad y es guiado y coartado por el desarrollo emocional experimentado por el individuo. En aquel tipo de desarrollo emocional en que cada conocimiento nuevo comporta una "amenaza", la "dotación natural" puede inhibirse, tornándose refractaria a asimilar conocimientos nuevos; en el extremo opuesto, el desarrollo emocional puede ser de tal naturaleza que acelere la asimilación de todos los conocimientos posibles, como protección contra el "peligro".

4.- En el curso del desarrollo se diferencian, dentro de la "dotación natural", diversas funciones, susceptibles de ser sondeadas por los tests de inteligencia, pues en estas dichas "funciones" participan como factores del rendimiento.

5.- Los desórdenes emocionales o las lesiones cerebrales pueden provocar una disminución, detención o regresión del proceso madurativo de la "dotación natural".

6.- Las funciones que se desarrollan sin ningún género de trabas, recogen y asimilan automáticamente del medio educacional hechos y relaciones, y los organizan dentro de un marco de referencias para nuevas experiencias y producciones.

7.- La instrucción alimenta a estas "funciones" con un-

material de exposición sistemática, enriqueciendo el repertorio de hechos y relaciones a disposición del individuo.

8.- La riqueza de la experiencia vital de la última -- época de la adolescencia y de la edad adulta pueden enriquecer -- ulteriormente dicho repertorio.

9.- Una predilección cultural específica puede llevar -- al individuo a fuentes más ricas de información sobre los hechos y relaciones.

"El examinador de la inteligencia que busque estable-- cer un C.I. deberá emprender la tarea de encontrar un resultado-- global indiferenciado mediante un número, y éste es el C.I. En -- cambio, el examinador que procure trazar un "diagnóstico" de la -- inteligencia se esforzará por extraer todas las inferencias posi-- bles del material de la prueba, con respecto a la calidad de la -- "dotación natural", la riqueza del medio educacional, la influen-- cia de la instrucción y de las experiencias de la vida y la fuer-- za de las predilecciones culturales específicas del individuo".

FACTORES DE LA INTELIGENCIA. .

Uno de los problemas más difíciles de la psicología es describir y entender en qué se parecen los sujetos (lo que es -- constante en la naturaleza humana) y en qué son diferentes (cómo cada individuo es único). (8)

(8) Stagner y Karwosky, 1952.

Todos los individuos obedecen a ciertas leyes, pero demuestran amplias variaciones en relación a ciertos parámetros. - Hay muchos aspectos que intervienen en las diferencias individuales: herencia, medio ambiente, desarrollo de crecimiento, percepción, motivación, emoción, aprendizaje, habilidades, etc. La habilidad se relaciona con muchas funciones específicas del individuo: conocimiento, modo o forma del pensamiento, aprendizaje, aptitudes y logros en el área general de la competencia, etc. -- Cuando se confronta con el problema de valorar las habilidades de una persona se debe hacer la distinción entre la capacidad de -- aprender y la habilidad consumada en forma adecuada.

Hay pruebas que miden capacidades, éstas se usan para predecir lo que se puede realizar por medio de la instrucción o el adiestramiento y se conocen como Test de Aptitudes. Hay otras que indican lo que el individuo es capaz de hacer, estas se llaman pruebas de Ejecución. Ambas son pruebas de habilidades y se les conoce como Tests de Inteligencia.

Cuando se mide lo que una persona puede hacer, se obtienen muestras o tipos de su conducta presente. Por ej. Juanito es el corredor más rápido y que además puede dar los saltos más largos. Tomás es el más inhábil en ambas pruebas. De ello se deduce que hay una dimensión general para medir las habilidades -- atléticas. Si en el correr y el saltar hay una misma variación y una relativa duración se infiere que debe haber una habilidad --

que determine ambas funciones,

Por lo tanto los items que componen todos los tests de habilidades son necesariamente muestras de actos ejecutados, muestras de lo que una persona puede hacer aquí y ahora.

Los tests de aptitudes - por definición - predicen funciones todavía no alcanzadas (logradas). Pero los items en la prueba deben consistir en muestras de actos ejecutados, realizados por otros sujetos (grupos-control) y que puede llevarlos a cabo el sujeto a quien se le aplica la prueba.

A título de hipótesis de trabajo, los investigadores suponen que la inteligencia está integrada por un conjunto de habilidades, y éstas a su vez, por factores. La postulación de estos factores no resulta de la observación y medición directas sino de un proceso de educación lógica basado en las correlaciones entre las habilidades. El supuesto lógico en cuestión que sirve de fundamento al concepto de factor, es que si en alguna medida, en esa misma medida ambas han de estar en dependencia de un factor común; si dos habilidades están correlacionadas entre sí en cierta medida, cada una de ellas ha de incluir dos factores: un factor común a ambas (que determina la correlación entre esas habilidades) y un factor específico de cada una (que determina la diferenciación entre esas habilidades).

Esos factores de la inteligencia no deben entenderse, pues, ni como entidades sustanciales, elementos reales, procesos,

fenómenos o funciones psíquicas en el viejo sentido de aptitudes, poderes o rasgos - pues se trata de un concepto completamente -- nuevo - ni tampoco como abstracciones matemáticas carentes de to da significación psicológica: estos factores tienen una existencia formal dada por las correlaciones deducidas entre las habili dades mediante un análisis estructural objetivo. Pero esa corre lación entre habilidades solo prueba una relación recíproca y no necesariamente una relación causal - el factor no desempeña, --- pues, papel alguno a los fines de una explicación causal. El mé- todo empleado en esa determinación de los factores se llama aná lisis de los factores, o más brevemente, "análisis factorial" (9).

ANALISIS FACTORIAL.

Se denominó Análisis Factorial al método objetivo y em pírico basado en la observación exterior y la estadística, intro ducido por Spearman en 1904 (10), y empleado con gran fecundidad por la psicología contemporánea para la determinación de los fac tores de la inteligencia tal como se evidencian en los tests.

El análisis factorial trabaja, sobre los materiales re cogidos por los tests de inteligencia: compara los diferentes ti pos de actuaciones que demandan los tests, establece las semejan zas y relaciones funcionales entre esas actuaciones, efectúa un- análisis interno de la correlación entre las variables acusadas- por los tests y así prócura descubrir los factores subyacentes -

(9) Pieron, 1956.

(10) Citado por Bernstein, 1961.

con la intención última de reducir aquellas múltiples actuaciones dadas a un mínimo de factores mentales significativos.

Spearman se expresa así: (11)"Todas las habilidades --- del hombre tienen un factor común, un factor general a todas ---- ellas que le denominaremos "factor g", y un factor específico a - cada una de ellas: "factor e". En toda habilidad se dan los dos - factores, "g" y "e", pero dichos factores no desempeñan el mismo- papel en todas las habilidades; en tanto en algunas habilidades - el "g" es el factor principal en otras lo es "e".

El factor "g" es un factor cuantitativo de la intelligencia. Solo un factor, pero el común y fundamental de todas las funciones cognoscitivas del mismo individuo. Su magnitud es intraindividualmente constante e interindividualmente variable: constan- te en todas las habilidades de un mismo individuo y ampliamente - variable de un individuo a otro. "g" significaría, pues, aproxima- damente, lo que en la práctica se llama inteligencia general, -- pero, por lo que ya se dijo sobre el factor en general, se com--- prende que no debe asimilársele a ella ni tampoco a función parti- cular alguna, como la abstracción o la atención.

Para explicarlo cualitativamente, Spearman recurre a la hipótesis de la "energía mental": "g" sería la energía subyacente (y constante) a todas las operaciones psíquicas. Con arreglo a --

(11) Spearman, 1955.

las leyes de neogénesis, "g" estaría implicado en la segunda y --
tercera ley: establecer relaciones y dada una relación y un ítem,
educir otro ítem.

El factor "e" es un factor cuantitativo variable intra e interindividualmente: variable tanto de una a otra habilidad de un mismo individuo, como de uno a otro individuo. Por tanto, "e" es propio de cada habilidad particular y no depende ni se correlaciona con "g" ni con los otros "e". Cualitativamente los "e" son las máquinas, dispositivos o instrumentos ("engines") a través de los cuales actúa y opera la energía mental (g). A cada habilidad-corresponde una "engine".

Aunque su teoría se denomina "bifactorial", investigaciones ulteriores demostraron la existencia de otros factores, a los que llamaron "factores de grupo", o factores comunes, que se encuentran en gran parte de un conjunto de habilidades afines.

Spearman ha identificado, entre otros, los siguientes factores de grupo: 1) V. Verbal. (Sinónimos, opuestos, vocabularios, analogías, etc.). 2) M. Mecánico, espacial. (relaciones espaciales). 3) N. Numérico (aptitud para operaciones numéricas). 4) Memoria (que probablemente incluye varios otros). 5) Lógico (deducción e inducción). 6) V. Voluntad, introducido por Weble y aceptado por Spearman, como factor de persistencia. 7) H. Habilidad. ("cleaverness factor") capacidad de cambiar rápidamente de tarea mental a otra distinta, postulado por Garnett y aceptado --

por Spearman como factor importante de rapidez, originalidad, humor. 8) P. Perseverancia. Factor opuesto al anterior, que se expresa en la tendencia a la inercia, a perseverar, etc.

Postulando estos factores, Spearman cree haber dado la teoría ecléctica que logra la conciliación armónica buscada entre la teoría (monárquica) de la inteligencia general (factor g) la teoría (oligárquica) de las facultades (factor de grupo) y la teoría (anárquica) de las aptitudes (factor e). En suma este autor considera que la "inteligencia" está determinada por un alto número de factores especializados (uno para cada función), por un número limitado de factores de grupo (que intervienen en cierto número de funciones) y por un factor general (común a todas las funciones).

TEORIA DE LOS FACTORES MULTIPLES O ANALISIS MULTIFACTORIAL.

Thurstone (12) psicólogo norteamericano - y con él Hull y Kelly - consideran la inteligencia como un compuesto de "habilidades primarias" (factores comunes o de grupo) como la suma de todas las habilidades.

La existencia de factores de grupo se impone, evidentemente, y Kelly (1928) intentó situar su importancia junto al factor general - considerado como una maduración - y a factores específicos, utilizando una técnica de análisis a partir de las ecua-

(12) Anastasi, 1964.

ciones tétradas. Pero Thurstone (1931), utilizando un método más directo de investigación, encontró que todos estos no cubrían nunca más que un número limitado de operaciones. "Las habilidades -- dijo- existen en número limitado y son relativamente interdependientes entre sí. Hallándose los factores primarios correlacionados, se implica la existencia de un factor general, de un factor más general que los demás".

Thurstone (1928), aplicando 57 tests a 240 estudiantes- de los cuales 218 se mantuvieron hasta el final, y siguiendo su método, sacó de los 3,192 coeficientes de correlación obtenidos, una identificación de cierto número de factores. De su investigación dedujo que había 7 habilidades primarias.

1°.- Factor S. De visualización espacial. 2°.- Factor N. Numérico (razonamiento aritmético). 3°.- V. Factor de Comprensión verbal, concerniente a la lógica verbal, facilidad en el uso de conceptos verbales. 4° W. Factor de facilidad verbal. 5° H. Habilidad mnemónica. 6° I. Factor de inducción. 7° P. Este es un factor desprendido de las investigaciones sobre la percepción: el de la velocidad de "closure", expresión muy poco satisfactoria, que implica la idea de cierre, y que de hecho se traduce con la rapidez con que pueden reconocerse formas, imágenes, palabras, según datos incompletos.

Thurstone en 1945 señaló esta misma estructuración perceptiva, como un octavo factor con respecto a su plasticidad ----

("flexibility of closure") que permite disociar en grupos de rasgos una figura aparente para reconstruir una estructura diferente en un cierto grupo. Según este autor, estos ocho factores intervienen en el juego de la inteligencia.

"Hay ciertas razones para pensar, dice Stagner (13) que el factor "g" de Spearman es más adecuado y más seguro para la descripción de la organización mental de los niños y el análisis multifactorial de Thurstone es más correcto para adultos. No sería sorprendente encontrar que la inteligencia de los niños es más indiferenciada, y que a medida que crecen adquieren experiencia, manipulan símbolos, hacen nuevos juicios, etc. y por lo tanto, es posible que a los 17 o 18 años, el concepto de factor "g" ya no sea tan apropiado".

En la práctica, Thurstone ha tenido que aceptar que es posible que haya un factor general del segundo orden, de significación análoga al "g" de Spearman.

Pierón (14) opina que debe desconfiarse de los ensayos de demostración por el análisis factorial de concepciones teóricas sobre la inteligencia. Dice: "Frente a los problemas, puede haber diferencias individuales en las actitudes mentales, en los -

(13) Stagner Karwosky 1952.

(14) Pierón, O. Cit.

modos de pensamiento, más abstractos o más concretos, más críticos o más asimiladores, sin que esas influencias sean suficientemente fuertes y sistematizadas, para aparecer en los análisis estadísticos, necesariamente aproximativos y groseros, en razón de las causas de error y de las fluctuaciones fortuitas".

"Y esas actitudes dependen de la naturaleza de los problemas planteados, en los que los hábitos adquiridos, la acción educativa, los problemas emocionales, etc., pueden ocasionar modificaciones notables. En todo caso, los métodos empíricos serán -- aún necesarios, durante mucho tiempo, para guiar las aplicaciones individuales de los datos psicológicos".

PRUEBAS DE INTELIGENCIA.

Binet (15) con la colaboración de Simón publicó la primera escala para la medición de la inteligencia general mediante una serie de pruebas en 1905, la cual fué corregida y aumentada en 1908 y por última vez en 1911 poco antes de la muerte prematura de Binet.

La formulación de la escala Binet-Simón señala el comienzo real de la estimación de la inteligencia por medio de test. A pesar de las muchas críticas que se le han hecho, es todavía el prototipo de las mejores pruebas modernas para medir la inteligencia general, en tanto que la concepción de la intelligen

(15) Citado por Garret, 1958.

cia de Binet está en notable acuerdo con las opiniones de los -- psicólogos de nuestros días.

Para medir la inteligencia -dijo Binet- debemos tomar en cuenta los "procesos mentales superiores" tal y como se revelan en el razonamiento, la imaginación y el juicio, puesto que es -- más probable que se manifiesten aquí las diferencias en cuanto - a la capacidad intelectual. Para Binet, la atención y la adap-- tabilidad, junto con un buen juicio, eran los contribuyentes más importantes de la inteligencia. El intelecto, expresaba, está -- compuesto de "juicio, sentido, común, iniciativa y capacidad de adaptación". Asimismo de la "conciencia" de las propias capacida des (notoriamente ausente en los débiles mentales), de la capaci dad de adaptar de inmediato la propia conducta a una meta o fin-- definidos, y la persistencia en la ejecución de una tarea una -- vez que se ha emprendido.

Binet distinguió claramente la inteligencia de la informa ción adquirida en la escuela o en un buen hogar, aunque insistió en que la persona inteligente, a menos de que se la separe de ac tividades normales por circunstancias fortuitas, sabrá siempre - más que la no inteligente.

Binet no intentó descomponer por análisis el intelecto en partes y luego idear pruebas sencillas para medir esos elementos. Por el contrario, propuso, como una manera más prometedora enfo-- car el problema, estimar el nivel de inteligencia, midiendo los-

efectos combinados de la atención, la imaginación, el juicio y el razonamiento, tal y como se ve en la ejecución de tareas bastante complejas.

La primera escala de Binet consistió en 30 preguntas o problemas cuidadosamente seleccionados. Estos se dispusieron en un orden de dificultad que se determinó probándolos en unos 50 niños normales de edades diferentes. Después de varios ensayos Binet (16) propuso este postulado: "La inteligencia tiende a aumentar año por año a través de la niñez a la adolescencia. Hay excepciones, pero como promedio el niño de 4 años es más inteligente que el de 5 y el de 12 años más inteligente que el de once."

Construyó su escala de edad mental (E.M.) considerando que si en las pruebas 75 % de los niños pasaban con éxito los items, éso daba la E.M. del grupo al que se le había aplicado la prueba. Si los ítems de un test indicaban la E.M. de 8 años, que ría decir que el promedio era típico para niños de 8 años. Si Juanito - de edad cronológica de 7 años es capaz de ejecutar los trabajos característicos de niños de 8 años, tiene una edad mental de 8 años con una edad cronológica de 7.

Para sacar el coeficiente intelectual se propuso una expresión matemática. Se divide la edad mental (E.M.) por la edad cronológica y al cociente de esta división se le denomina cocien

(16) Citado por Wolff 1967.

te intelectual (C.I.) $\frac{EM}{EC} = C.I.$

La escala de 1911, fué la forma final en que Binet dejó - sus pruebas y en esa escala hay 54 pruebas dispuestas en grupos - de edad.

Terman, Merrill (17) y estudiantes de la Universidad de -- Stanford, revisaron y mejoraron la prueba de Binet, y se le dió - un nuevo nombre: "Stanford-Binet Test", que hasta la fecha es -- una prueba muy eficiente para medir inteligencia en los niños. - Contiene figuras geométricas y de personas; nombrar objetos de - memoria; identificar objetos; encontrar similitudes; detectar ab - surdos verbales; definir palabras abstractas; repetir dígitos en forma inversa; copiar diamantes, etc.

A partir de entonces se han hecho muchas pruebas de inte - ligencia tanto para niños como para adultos (Catell, Porteus, - Raven, Wechsler-Bellevue, Goodenough, etc.) que se estiman úti -- les para indagar distintos aspectos de la inteligencia y tenien - do en consideración el tipo de cultura de las personas a quienes se aplica.

COEFICIENTE INTELECTUAL.

Se considera que el niño al nacer no tiene inteligencia. - Las potencialidades básicas están ahí pero hasta que tiene algu - nas experiencias, no puede conducirse en forma inteligente.

(17) Citado por Stagner and Karwosky, Op. Cit.

Gesell ha publicado la clase de funcionamiento motor que se espera de un infante para definir su edad cronológica, pero estos actos no predicen el C.I. El niño comienza a lograr ciertas reacciones inteligentes hasta que empieza a manejar el lenguaje.

Thurstone (18) ideó un método estadístico para análisis de la inteligencia. Utilizando pruebas y puntajes para la niñez, logró unidades matemáticas absolutas de scores (en lugar de años, edad mental). Trazó la curva de crecimiento de inteligencia de seis años, regresando a dos y encontró que parecía una línea de recta y proyectó esta todavía más lejos y advirtió que se inter cruzaba en la línea basal (nivel cero) a tres meses antes del nacimiento o seis meses después de la concepción.

Es interesante observar que es más o menos el tiempo en que la madre puede notar que el infante hace movimientos. Si este razonamiento es sólido se tendría que concluir que el neonato es inteligente y que el crecimiento intelectual comienza 3 meses antes de nacer, pero hasta el momento nada se puede saber de cierto.

PROCESO DEL CRECIMIENTO INTELECTUAL.

El concepto de edad mental supone un crecimiento paralelo con la maduración física. La curva de crecimiento de Thurstone

(18) Citado por Hilgard, 1962.

demonstró también que el proceso de desarrollo intelectual es continuo. Los niños tienden a permanecer en su posición relativa de C.I., desde la edad de 5 años hasta los 16 en condiciones normales (después de cuya edad se deja de usar el C.I. como medida de condición intelectual).

Las enfermedades, condiciones escolares o familiares --- traumáticas, problemas emocionales, etc., pueden hacer fluctuar el C.I. Esto sucede a menudo cuando intervienen problemas emocionales, desventajas nutricionales, deficiencias tiroideas o cualquiera otra situación que involucre el retardo. Por el contrario si ha habido un cambio favorable en el hogar, en la escuela, --- etc., esto puede ayudar y manifestar una "inteligencia más efectiva" si existía esta inteligencia en potencia.

El crecimiento intelectual se detiene a los 16 años. Es posible que un joven de esta edad tenga un C.I. más desarrollado que muchos adultos, pero para usar su capacidad en forma ventajosa, necesitará una extensión mayor de experiencia, con la gente, con los hechos y las relaciones interpersonales que no logrará más que con los años.

De hecho muchas personas detienen su crecimiento intelectual antes de los 16 años y no se sabe con exactitud, la edad -- tope de crecimiento de la inteligencia.

Terman y Merrill (19 dicen a este respecto: "Desafortunada

(19) Citado por Guilford, 1962.

mente la determinación precisa de la edad en que termina el desarrollo se complica por el hecho de que es extremadamente difícil conseguir un grupo suficientemente grande de personas más allá de Preparatoria (High School) para poderles aplicar pruebas. Es difícil encontrar pruebas con ítems que sean justos para personas que se han especializado en diferentes campos ó ocupaciones."

DISTRIBUCION DE LA INTELIGENCIA.

La aplicación de pruebas de inteligencia a gran número de niños y adultos ha establecido con bastante claridad el grado de inteligencia que puede esperarse de la población en general. --- (20). En lenguaje estadístico, se dice, que la inteligencia está "distribuida normalmente" esto es, de acuerdo a la curva normal de probabilidad.

Una distribución normal de la población en lo tocante a algún rasgo, como la estatura, la rapidez o la capacidad general, significa simplemente que si la mitad de la población cae en los límites de un C.I. de 90 a 100, puede considerarse como grupo "normal". El número de individuos superiores y brillantes está compensado con un número parecido de torpes e inferiores. Aproximadamente el 80 % de la población tiene un C.I. entre 80 y 120; y el 99 % entre los 50 y 140.

De acuerdo con la revisión de la escala de Stanford-Binet

(20) Garret, 1958.

en un estudio que se hizo en los Estados Unidos (21), cerca del 65 % de la población general queda clasificada en la categoría de inteligencia normal; el 15 % posee una inteligencia más alta que la normal y el otro 15 % una inteligencia menor que la mediana; en tanto que un 2 % son muy superiores y un 3 % son insuficientes mentales.

El nivel de inteligencia en función del C.I., se puede expresar de la siguiente manera: Se califican como "normales" a aquéllos individuos que obtienen en las pruebas de inteligencia, como ya dijimos, un C.I. de 90 a 109; "brillantes", cuando su C.I. es de 110 a 119; "superiores o muy brillantes", con un C.I. de 120 a 139; "muy superior" a personas que alcanzan 140 en su C.I. y más allá del 140 se les denomina "genial". Con respecto al C.I. por debajo de los normales, se les denomina "débiles mentales". Cuando alcanzan un C.I. de 80 a 89 se les califica como "débil mental superficial, retardado mental o subnormal", y luego sigue el grupo de "débiles mentales, o insuficientes" el cual se subdivide en tres sub-grupos: "idiota", "imbécil" y "torpe" o "tonto".

Los idiotas, que son los de intelecto inferior, tienen un C.I. (cuando puede medirse) de menos de 25 y una edad mental inferior a tres años. Los idiotas se distinguen por su inhabilidad

(21) Citado por Garret, Op. Cit.

para vestirse, asearse y comer por sí mismos; para rehuir peligros comunes como sería el fuego, el agua, etc.; usan unas cuantas palabras y deben ser atendidos en una institución o en el hogar por personas responsables. El C.I. de los imbéciles oscila entre los 25 y los 50 y su edad mental entre 3 a 7 años. Estas personas aprenden a hablar, tienen capacidad para leer prosa sencilla; pueden evitar peligros comunes; cuidar de sus aseos personales elementales, pero carecen de la capacidad de prever y planear y sólo son aptos para realizar las tareas rutinarias más sencillas y esto bajo vigilancia. Los tontos o torpes, que representan el nivel superior de la debilidad mental, tienen un C.I. de 50 a 70 y su edad mental oscila entre 8 a 10 años. A los tontos se les puede enseñar, a menudo, numerosas tareas útiles como coser, trabajos domésticos, tareas mecánicas sencillas. Pueden algunos llegar a mantenerse solos y tener un ajuste adecuado en un medio simple, pero en la ciudad, si no se les vigila de cerca, si la supervisión familiar no es adecuada, probablemente entrarán en dificultades. Careciendo de comprensión simbólica de las situaciones no son capaces de prever, ni enjuiciar las situaciones que sus actos erróneos les acarrearán y pueden convertirse en un grave problema social.

Bajo la influencia de personas viciosas o maleantes, el muchacho tonto robará y cometerá crímenes todavía más graves y la muchacha tonta a menudo es conducida a la delincuencia sexual.

Las pruebas originales de Binet se elaboraron con el propósito expreso de identificar al débil mental, y durante mucho tiempo se consideró que ésta era la función principal de las pruebas de inteligencia por lo que la gente tenía cierta prevención contra éstas. Pero con la creciente importancia de las pruebas mentales como medio para descubrir el niño superior que debería recibir atención especial, la desconfianza por la medición de la inteligencia ha llegado a desaparecer.

Creemos que es importante conocer el promedio o rango de inteligencia que corresponde a los niños, porque la presión que ejercen padres y maestros, por ignorancia, con niños retardados no los va a hacer más inteligentes, pero sí pueden frustrarlos y aumentar su incapacidad por bloqueo, o hacer que se desarrolle mucha agresión que los convertirán en un serio problema de conducta y en individuos antisociales.

Los niños superiores así como los débiles mentales encuentran muchos obstáculos en su ajuste. Lo que esperan los padres de los hijos es un niño promedio. El niño muy brillante puede encontrar resistencia cuando desea leer en lugar de jugar, y puede ser excluido del trato de sus compañeros porque su proceso de pensamiento es muy diferente al de ellos. A menudo estos chicos perturban a su maestro o a sus padres con su mente indagadora y su extraordinaria inteligencia, y tal vez se sienten humillados los adultos porque estos niños saben más en algún campo -

específico que ellos, por lo que pueden provocar su hostilidad. - El muchacho brillante, no reconocido, puede convertirse en una personalidad mal ajustada y en un niño con problemas de conducta. El mal ajuste emocional, unido a la superioridad intelectual es una amenaza para toda la sociedad, porque el niño superdotado -- que llega a ser antisocial, puede hacer más daño que un deficiente mental.

LA INTELIGENCIA HEREDADA.

Se ha dicho que la herencia contribuye más que el ambiente a las diferencias individuales de inteligencia, sin embargo, las diferencias de inteligencia entre grupos raciales o nacionales, se atribuyen tanto a la herencia como al medio.

"Examinando la inteligencia como energía interna, dice Szekely (22) y no como dinamismo externo, quizá lleguemos a dilucidar el problema de la inteligencia heredada.

La experiencia significa, también, economía de energía. Cuando realizamos una tarea y la basamos en experiencias, gastamos menos energías que si no contáramos con esas experiencias. - Lo cual es válido también para la actividad de la inteligencia.

Cabe preguntarse: ¿qué sucede con las experiencias que la humanidad ha ido acumulando de generación en generación? ---- ¿Aprovecha un pueblo las experiencias adquiridas por sus antece-

(22) Székely, Op. Cit.

sores? En otros términos: ¿se puede heredar la inteligencia?.

A propósito de esto, es de especial interés citar la siguiente opinión de Freud: "La herencia arcaica de los hombres encierra - no sólo predisposiciones sino también huellas de recuerdos de sucesos vividos por nuestros primeros antepasados".

Vimos ya que la Naturaleza trata de economizar en lo - posible sus energías; la herencia tiende a facilitar esa econo-- mía. El niño trae consigo disposiciones psíquicas y mentales de- tal naturaleza -inteligencia innata- que le facilitan las activi- dades mentales, a las que luego, con un sentido más amplio llama- mos "inteligencia". Esta facilidad lograda significa una econo-- mía en el uso de las energías. Cuanto mayor es la inteligencia-- innata del niño, más eficazmente aprovechará sus energías dispo- nibles. Hablando en sentido figurado, podemos decir que el niño- trae consigo un capital de inteligencia heredada, cuyos intere-- ses le es dable aprovechar luego, sin mayores dificultades en la adquisición de nuevos valores de inteligencia.

En toda inteligencia debemos suponer, pues un elemento hereditario, especie de resumen de las experiencias de los ante- cesores, y que, en un sentido más amplio, podríamos llamar "inte- ligencia colectiva". A la dilucidación y descripción científica- de este problema, se dedica actualmente gran atención. Esta inte- ligencia colectiva es quizá la parte más importante de la "gene- ral ability" que Spearman denominó con la letra G."

HERENCIA Y MEDIO AMBIENTE.

El nivel intelectual en los niños está determinado por la herencia y ésta está sujeta al mejoramiento que pueda ocasionarles su medio ambiente.

Siempre los dos aspectos están en interacción. Gaston- (23) (1869) reportó que la persona talentosa o genial tendía a tener entre su familia muchas otras personas eminentes.

Goddard (24) (1914) publicó un trabajo en el que informa que los padres débiles mentales dan una amplia descendencia de deficientes mentales, dependientes, maleantes, criminales y prostitutas.

Mc Pherson (25) (1936) estudiando familias cuyos padres eran débiles mentales llegó a la misma conclusión que Goddard. Sin embargo parece ser evidente, que si los niños investigados por estos autores, se les hubiera colocado a edad temprana en un medio favorable, en donde se sintieran positivamente estimulados, su nivel intelectual habría mejorado considerablemente y tal vez se habría logrado que lejos de ser una lacra social, se hubieran transformado en hombres de bien, útiles a sí mismos y a la sociedad.

Un muchacho que viva en un medio como los descritos por estos autores no puede desarrollar hábitos de honestidad, ni

(23) (24) y (25) Citado por Mumm, 1938.

de industriosisidad, ni se le puede confiar trabajo alguno. Por lo tanto se les cierran las puertas por todos lados.

Se puede decir que la mezcla de factores desconocidos hereditarios y de medio ambiente son determinantes en los resultados que se obtienen en las pruebas mentales.

Un aspecto que debe enfatizarse es que el factor herencia no cambia y en cambio el medio ambiental sí, y éste puede -- ser frustrante o satisfactor y ser la causa de los resultados obtenidos en un test de inteligencia.

Cuando se hacen tests y retests en los muchachos y se ve que hay diferencias, éstas deben atribuirse a factores ambientales exclusivamente. La declinación en el C.I. debe asociarse a los años en que el sujeto ha vivido en un medio depresivo o destructivo o viceversa.

Para demostrar ésto, Skodak (1939) escogió un grupo de 154 bebés de una "casa de cuna" (orfanato). Sólo 88 madres fueron localizadas e investigadas. Su promedio de C.I. fué de 85 -- significativamente menor que el término medio. Cuando los niños tuvieron dos años se les aplicaron las pruebas de inteligencia y su promedio fué de 116, indudablemente superior al de las madres.

Aunque el medio de su orfanato no es ideal, de cualquier manera había sido un hogar substituto mucho más favorable que el de sus verdaderos padres. Con esta información también se ratifican las afirmaciones anteriores que de padres débiles men-

tales pueden surgir hijos más inteligentes sobre todo si se les da la oportunidad de un ambiente adecuado.

STATUS SOCIAL Y ECONOMICO EN RELACION CON LA INTELIGENCIA.

La creencia general es que las personas que gozan de una situación socio-económica superior (Gerentes, Profesionistas Industriales, Políticos, etc.) tienen un nivel intelectual superior o muy Superior.

Se sabe que la habilidad individual es uno de los factores que influyen en el tipo de trabajo en que las personas se desenvuelven, pero también se sabe que la oportunidad situacional, de relaciones, de educación, el empuje de la familia y otras consideraciones pueden intervenir en el Status alcanzado. Cuando se han estudiado grupos de adultos de distinto nivel socio-económico se confirma que aquéllos de Status superior logran más altos puntajes en pruebas de inteligencia. Se ha hecho también el estudio en los hijos de estas personas investigadas y se ha demostrado que el C.I. de los hijos de las personas de rango más alto y de situación socio-económica más ventajosa obtenían resultados muy parecidos a los de sus padres, y aquellos niños hijos de personas con niveles bajos en los tests de inteligencia (obreros, labradores, trabajadores en distintos oficios y ocupaciones) obtenían también un C.I. muy bajo y semejante al de sus propios padres.

CAPITULO III

METODOLOGIA.

HIPOTESIS DE TRABAJO.

Se proponen como hipótesis para el presente trabajo investigar:

- 1) Si la edad es un determinante importante en el progreso de la madurez emocional, e intelectual.
- 2) Si el incremento de la experiencia emocional se relaciona con el crecimiento de la inteligencia.
- 3) Si las niñas son mas precoces que los varones en el desarrollo de la vida emocional.
- 4) Si los niños en niveles pre-escolares y escolares califican mas alto en pruebas de inteligencia que las niñas.
- 5) Si el nivel socio-económico se asocia con diferencias tanto en el desarrollo emocional como en el intelectual.
- 6) Si se encuentran diferencias entre los grupos en cuanto a las asociaciones hechas por los niños con respecto a los símbolos: madre, padre, maestra y Dios.

EL INSTRUMENTO

1) LAS PRUEBAS.

Los experimentos utilizando caras, ya sea fotografía--
das o dibujadas que muestran distintas emociones, las cuales se--
presentan a personas que fungen como jueces para que declaren la
expresión que perciben han sido realizados por muchos investiga--
dores distinguidos desde hace más de un siglo.

En el capítulo anterior expusimos algunas de ellas y -
la trayectoria que se ha seguido para llegar a la prueba de Is--
coe. Señalamos también los resultados positivos que se han logra--
do con esta prueba en numerosos estudios llevados a cabo en los--
Estados Unidos, por lo que se considera que es útil y válida pa--
ra determinar "madurez emocional".

Como nuestro intento es investigar esta área en niños--
de 5 a 9 años, nos pareció que este test era el adecuado para --
nuestros propósitos. Estimamos que su prueba ofrece amplias posi--
bilidades para lograr una investigación interesante, ya que al -
señalar el niño simplemente una cara u ordenando éstas en una se--
cuencia que parte de la felicidad a la infelicidad, está respon--
diendo no sólo a "lo que ve" sino a "lo que siente", porque el -
niño comprometido por la emoción obedecerá a un impulso o tenden--
cia activa (reconocida o ignorada, conciente o inconciente), y -
su respuesta estará de acuerdo con motivos o necesidades inter--
nas y a un proceso de adaptación que estará en relación con las--

posibilidades que su estructura psicológica y su ambiente le permitan. Las respuestas del niño a estímulos aparentemente tan simples (las nueve caras), están denotando, además, su aptitud de asociación de los rasgos de las caras y el análisis de los gestos; su capacidad de abstracción, de percepción y de diferenciación; la valoración emocional conectada con la memoria de sus experiencias pasadas, y sus relaciones interpersonales con figuras paternas y de autoridad.

Como otro de los puntos de nuestra investigación es indagar si el mayor o menor desarrollo de la inteligencia afecta el proceso de maduración emocional, escogimos el test de inteligencia de Goodenough para correlacionar los resultados de ambas pruebas.

Elegimos este test porque ha sido ampliamente investigado, incluso en nuestro país, y se ha demostrado que es válido y confiable (el índice de confiabilidad suscrito por Terman oscila entre los 80 y 90 para los niños entre 4 y 10 años), además despierta interés, es simple, económico y eficiente.

La prueba consiste en dibujar una figura humana. La evaluación se reduce a computar el número de detalles acertados que exhibe la figura realizada y se termina convirtiendo el puntaje en edad mental, y ésta en cociente intelectual. Goodenough partió de una hipótesis muy sencilla: Cuando el niño dibuja una figura humana, declaró, no efectúa un trabajo estético sino intelec

tual ofrece no una expresión de su capacidad artística, sino de su repertorio "conceptual". El volumen de este repertorio perceptual, de este "saber" crece con la edad mental, y este progreso se refleja en el dibujo que ejecuta. Pero además al estar dibujando una persona está activando diversos recursos mentales: asocia los rasgos gráficos con el objeto real; analiza los componentes del objeto; valora y selecciona los elementos más característicos; analiza las relaciones espaciales (posición); formula juicios de relaciones espaciales (proporcionalidad); reduce y simplifica las partes del objeto en rasgos gráficos; coordina su trabajo visomanual y adapta el esquema gráfico al concepto que tiene de la figura humana.

En síntesis, el test de Goodnough al medir el valor de un dibujo, mide el valor de las funciones de observación analítica, de discriminación, memoria de detalles, sentido espacial, juicio, abstracción, coordinación visomanual y adaptabilidad.

2) NIVELES SOCIO-ECONOMICOS.

Se escogieron para este trabajo dos grupos de niños y niñas de dos clases sociales diferentes, de 5 a 9 años de edad.

Los niños seleccionados deberían tener estas características: Ser hijos de padres mexicanos; vivir en el Distrito Federal; pertenecer al mismo estatus socio-económico, (cada grupo) y haber cumplido la edad exacta requerida para la investigación.

El primer grupo (75 varones y 75 niñas, 15 de cada edad) viven en la "Unidad Legaria". A este grupo se le calificó como -- clase baja-media, o simplemente "baja".

La "Unidad Legaria" es uno de los primeros multifamiliares que construyó el Instituto Mexicano del Seguro Social. Hay 3-tipos de edificios, clasificados como chicos, medianos y grandes. Los primeros constan de 12 departamentos, los otros de 18 y los -- últimos de 24, y están divididos en secciones. Cada sección de de partamentos tiene un jardín central o campo de juegos para los -- niños y cada edificio a su vez está rodeado de prados y plantas -- que los mismos inquilinos cuidan. En total son 624 departamentos, que constan de una récamara pequeña, una estancia, cocina y baño. Todos son iguales. Se pagan \$ 50.00 mensuales por el alquiler.

Los edificios fueron construidos con el propósito de -- ayudar a familias que fueran pobres procedentes del campo y que -- ahora son obreros. Estas familias vivían en casuchas hechas con -- trozos de madera o piedras o se guarecían en agujeros que tapaban con tablones. Es requisito indispensable, que todo inquilino de -- muestre que trabaja de obrero en alguna fábrica.

El Dr. Dávila ha llevado una investigación desde el mo- mento en que estas familias tomaron posición de sus nuevos depar- tamentos. Trata de investigar la evolución que se efectúa al cam- biar de una situación tan rudimentaria a una más estructurada. -- La Unidad Legaria tiene Jardín de Niños y a dos cuadras de distan-

cia equidistante se encuentran dos Escuelas Primarias de la Secretaría de Educación, que son matutinas, vespertinas y nocturnas para adultos.

La media de escolaridad de los padres de los niños investigados es de 4o. año de primaria y de las madres es 3er. año de primaria. Ahora, todos los hijos de estas familias asisten a la Escuela. La media de hijos por familia, son 8 niños por cada hogar. Otra característica que nos llamó la atención, es que ninguna de las madres de los niños investigados en Legaria trabaja fuera del hogar, todas se dedican al cuidado de sus hijos y a los trabajos domésticos.

El otro grupo calificado como clase media-alta fué seleccionado de dos Escuelas, ubicadas en la Colonia del Valle. Pertenecen al "Instituto Mexico" que es exclusivamente para varones; se escogieron 75 niños (15 de cada edad) y del "Instituto Miguel Angel" al que asisten únicamente niñas se eligieron también 75, 15 de cada edad, a partir de los 5 a 9 años.

Estas Escuelas están a dos cuadras de distancia una de la otra, y asisten niños de la misma clase social y económica, y a veces hasta del mismo hogar. Son hijos de profesionistas o dueños de industrias, casa comerciales, laboratorios, políticos, etc. La escolaridad, educación y cultura de los padres de estos niños es amplia. En su mayoría estas familias tienen casa propia, comodidades, automóvil, algunas veces tienen otras propiedades.

Gozan de viajes a Europa u otras partes del mundo, es decir, viven con holgura sin ser demasiado ricos. Son gentes que trabajan, luchan y van hacia metas que logran con esfuerzo. Sus hijos asisten a estas escuelas que son de paga mensual, las cuales manejan "hermanos maristas" y "religiosas". Los niños no sufren de incomodidades. La media de hijos por familia es de 4 por hogar. En este grupo encontramos que muchas de las madres son también profesionistas y ejercen su profesión, o trabajan en algún negocio propio o ayudan a sus maridos en su Comercio o su Industria. Algunas se dedican al hogar y a compromisos sociales que generalmente están involucrados con las necesidades socio-económicas del marido.

3) EL MATERIAL.-

La prueba de Iscoe, consiste en "nueve caras de luna" -- ideadas por él en 1954, que revelan una dimensión emocional que -- parte de lo más feliz (o más alegre) a lo más infeliz (o enojado). Cada cara es un círculo de 7 1/2 cms. de diámetro dibujada en una tarjeta de 13 cms. de largo por 10 cms. de ancho cada una.

La serie está graduada en rangos desde la más feliz (S-4) a la neutral (N) y luego la más infeliz (F 4). Las letras en realidad significan "smiling", sonrientes, y "frown" que significa enojado, fruncir el entrecejo.

Las láminas se presentan a cada niño arregladas sobre una mesa grande en este orden:

S₁ , F₂ , S₄ , S₃ , N , F₃ , F₄ , S₂ , F₁

En la segunda parte de esta prueba se presentan tres -- láminas grandes de 35 cms. de largo por 28 cms. de ancho, en donde aparecen las mismas "nueve caras de luna" arregladas en tres -- distintos órdenes, con objeto de reducir los efectos de una misma posición.

La prueba de Goodenough estriba en dibujar la figura de una persona. Se entrega a los niños un lápiz y una hoja de papel.

"PROCEDIMIENTO DE APLICACION". A los sujetos se les --- aplicaron las pruebas en forma individual.

Tanto en la Unidad Legaria, como en las Escuelas "Instituto México" e Instituto Miguel Angel" nos permitieron usar un -- salón para que se efectuaran las pruebas en donde había una mesa grande y dos sillas.

Al llegar el niño, para establecer un buen raport, se ha -- ce, una entrevista sencilla que nos sirve también para indagar -- nombre, edad, año escolar, ocupación del padre, de la madre, cuán -- tos hermanos tiene, que lugar ocupa entre los hermanos, grado de -- escolaridad del niño, de los padres. etc. Cuando percibimos que -- el niño ya está tranquilo (aunque encontramos que la mayoría --- de los niños eran muy desenvueltos, nada inhibidos, especialmente

los de la "Unidad Legaria"), se les entrega un lápiz y una hoja de papel y se les dice: "En esta hoja me gustaría que dibujes una persona. El dibujo más lindo que puedas hacer. Trabaja con mucho cuidado y emplea todo el tiempo que necesites. Me gustaría que tu dibujo sea tan bueno como los de los niños de otras escuelas. Si lo haces con entusiasmo verás que lindos dibujos sa bes hacer".

Después de haber terminado elogiábamos su trabajo de modo que el niño se sintiera seguro de sí mismo y con sentimiento de éxito. Inmediatamente después, íbamos colocando sobre la mesa las 9 láminas de caras de luna en la forma desordenada que mencionamos con anterioridad (las cuales ya estaban preparadas en ese orden) y comenzábamos con las instrucciones: "Como ves, estas son unas caras, unas son muy felices, otras poco felices, algunas son un poco felices y otras son muy infelices. Me gustaría que las pongas en orden, de manera que vayan en sucesión, de la cara más feliz a la más infeliz. Pon la cara más feliz aquí-- (se le señala el lado derecho de la mesa), luego vas poniendo la cara un poquito menos feliz y a medida que las vayas poniendo en orden (y se les señala una raya imaginaria con el dedo para que el niño vea la forma en que debe ir las colocando) irán siendo me nos y menos felices hasta que empiecen a ser infelices". Cuando se dice que van haciéndose más y más infelices, se señala el lugar donde deberían ser colocadas las láminas.

Si se nota que el niño no ha entendido bien, se le induce a que tome las láminas en su mano y se le dice: "escoje la más feliz y la pones aquí, luego escojes otra un poquito menos feliz, hasta que sea muy infeliz" y al decir esto se va apuntando de nuevo el lugar en que cada lámina deberá ser colocada.

No se dá más ayuda; no se impone tiempo límite. Después que el niño ha hecho el arreglo, se anota el orden en que dejó las caras arregladas en la hoja de datos y se recojen las tarjetas.

A continuación se colocan sobre la mesa los 3 tarjetones grandes, donde están dibujadas en cada una, las 9 caras de luna, en distintos órdenes y se dictan las instrucciones: "Ahora voy a decirte unas palabras, después de que te diga cada palabra, mira a todas las caras. Como tú ves, todas son diferentes. Señálame con tu dedo, la cara que más se parezca a la palabra que digo. Puedes señalarme la cara tantas veces como tu quieras.

Las palabras son las siguientes:

- | | | | |
|------------|----------|----------|------------|
| 1. enojado | 4. Dios | 7. madre | 10. hambre |
| 2. maestra | 5. nieve | 8. malo | 11. padre |
| 3. comida | 6. feliz | 9. amor | 12. payaso |
| | | | 13. sueño. |

Fueron leídas una a una, a cada niño. Cada respuesta se anotaba en la hoja de datos y se procedía a decir la siguiente palabra. No hay tiempo límite tampoco para esta tarea.

SISTEMA DE CALIFICACION.- La prueba de Goodenough fué calificada de acuerdo con las instrucciones del Test, o sea verificando en el dibujo la presencia o ausencia de cada uno de los items de la escala y acreditándole un punto por cada ítem cuando los requisitos se satisfagan: desde el primero, en que se otorga un punto por la mera presencia de la cabeza, hasta el último, en que se reclama ya, la difícil representación de un perfil correcto. Sacado el puntaje total, éste se convierte en "edad mental" utilizando el baremo de Goodenough, y el "cociente intelectual" se logra dividiendo la E.M. por la E.C. y se divide entre cien. Luego, por medio de la "Tabla de niveles de inteligencia", se convierten los cocientes intelectuales en "niveles de inteligencia".

La prueba Iscoe.- El arreglo de las caras se calificó en dos formas. La primera en las categorías: A, B, y C.

A = para arreglo perfecto.

B = Cuando se intercambiaban dos láminas adyacentes.

C = Cuando había un mayor grado de discrepancia con el arreglo perfecto.

El segundo sistema de calificaciones se verificó su --mando el número de aciertos en que en la "serie de felicidad infelicidad" cada cara se había colocado en el sitio adecuado. El puntaje total correspondía al número de respuestas apropiadas.

La segunda parte de la prueba de Iscoe, que se llama --"Face choices", o sea la parte proyectiva en que se solicita que

señalen una cara cuando se pronuncia la palabra-estímulo, se calificó, sumando las respuestas positivas "S" a las que les dimos el signo + (mas), y las respuestas negativas "F", a las que les dimos el signo - (menos), en referencia a los 4 ítems que seleccionamos y que exploramos: PADRE, MADRE, DIOS, MAESTRA.

LA MUESTRA Y EL METODO.

Se realizó un premuestreo con 5 niños y niñas de 5 a 9 años de edad para tener una idea de la variabilidad en el puntaje de la prueba de Goodenough y de la de Iscoe. Esto permitió estimar, dada la naturaleza exploratoria de este trabajo, que 15 sujetos eran suficientes para cada grupo experimental de acuerdo con el sexo, la edad y el nivel socio-económico.(1)

La muestra para el nivel socio-económico considerado como "bajo", se hizo en la Unidad habitacional de Legaria perteneciente al Seguro Social, utilizando una muestra aleatoria maestra elaborada por especialistas de la Secretaría de Industria y Comercio para diversos fines de investigación. (2) De esa muestra por familias, se sacaron los nombres de los niños y niñas de cinco a nueve años de edad a quienes se les aplicaron las pruebas mencionadas.

La muestra del nivel socio-económico considerado como "alto" se hizo, para los niños, en el Instituto México y para las niñas, en el Instituto Miguel Angel. En ellos se sortearon 15 sujetos por cada grupo según su edad y en los grupos "B", considerados por los directivos de los planteles, como intermedios entre los A y C de acuerdo con la clasificación pedagógica de cada escuela.

(1) Moroney, 1958.

(2) Por la probabilista Ana María Flores y colaboradores, Jefa de muestreo de la Secretaría de Industria y Comercio.

EL DISEÑO DEL EXPERIMENTO QUEDO ESTABLECIDO EN LAS -
SIGUIENTES CONDICIONES, PARA CADA UNA DE LAS PRUEBAS.

N I Ñ O S

N I Ñ A S

EDAD	LEGARIA	I. MEXICO	LEGARIA	I.M. ANGEL	TOTALES
5	15	15	15	15	60
6	15	15	15	15	60
7	15	15	15	15	60
8	15	15	15	15	60
9	15	15	15	15	60
TOTALES	75	75	75	75	300

Con 15 sujetos en cada una de las 20 situaciones experimentales.

De lo anterior se obtiene lo siguiente:

Las pruebas de Goodenough y de Iscoe fueron administradas a 150 niños y a la misma cantidad de niñas.

El nivel socio-económico bajo estuvo representado por 150 niños y niñas de la Unidad Legaria y por igual cantidad del Instituto México e Instituto Miguel Angel.

Los grupos de edad de cinco a nueve años contaron con 75 - sujetos cada uno, mitad masculinos y mitad femeninos.

Una vez calificadas las pruebas, a base de puntajes positivos y siendo el objeto de este trabajo el de observar cómo se comportan los puntajes de una prueba exploratoria de inteligencia y otra para signos emocionales, ya sea entre ellas mismas o ante -- factores como el sexo, la edad y dos niveles socio-económicos, se procedió al análisis estadístico de las mismas.

EL ANALISIS ESTADISTICO.

Las calificaciones obtenidas en las pruebas fueron sometidas a los siguientes tratamientos estadísticos: (*)

1.- El análisis de la Variancia en cada una de las pruebas para determinar cuales de las fuentes de variación es decir, sexo, edad y nivel socio-económico, eran significativas.

2.- Cálculo de las medias aritméticas y sus errores estándar para pruebas, sexos, edades y niveles socio económicos.

$$\bar{X} = \frac{\sum X}{n} \pm \frac{S}{\sqrt{n}}$$

3.- Cálculo de las desviaciones estándar y sus errores para los mismos grupos experimentales.

$$S = \sqrt{\frac{\sum (x - \bar{X})^2}{n - 1}} \pm \frac{s}{\sqrt{2n}}$$

(*) Los procedimientos estadísticos detallados pueden verse en -- cualquier texto de estadística.

4.- Estimación de diferencias entre las medias según el caso, por medio de la distribución "t" de "Student" para muestras chicas.

$$t = \frac{|\bar{X}_1 - \bar{X}_2|}{\sqrt{s_w^2 \left(\frac{2}{n}\right)}} \quad \text{donde} \quad s_w^2 = \frac{n_1 s_1^2 + n_2 s_2^2}{n_1 + n_2 - 2}$$

5.- Determinación del coeficiente de correlación lineal y de las ecuaciones de regresión correspondientes entre las pruebas de Goodenough e Iscoe para sexos, edades y niveles socio-económicos y entre las mismas y los grupos de edad.

$$r = \frac{\sum (X - \bar{X})(Y - \bar{Y})}{\left[\sum (X - \bar{X})^2 \right] \left[\sum (Y - \bar{Y})^2 \right]}$$

6.- Cálculo del coeficiente de asociación de Yule y su grado de significación por medio de χ^2 entre los grupos experimentales y las asociaciones con la parte proyectiva de la prueba de Iscoe.

$$Q = \frac{A D - B C}{A D + B C} \quad , \quad \chi^2 = \frac{(A D - B C)^2 N}{n_1 n_2 n_3 n_4}$$

CAPITULO IV

RESULTADOS

El análisis de la Variancia de la prueba de Goodenough arrojó los siguientes resultados.

PRUEBA DE GOODENOUGH

ANALISIS DE LA VARIANCIA

Fuente de variación	Grados de libertad	Suma de cuadrados	s^2	F	F tabular al 5 %	F tabular al 1 %
Entre sexos	1	4.56	4.56	0.31	3.84	6.63
Entre niveles socio-económicos	1	1129.36	129.36	++ 8.86	3.84	6.63
Entre edades	4	4771.61	1192.90	++ 81.70	2.37	3.32
Error	293	4278.27	14.60			
TOTAL	299	9183.80				

Es decir que las fuentes de variación altamente significativas son los niveles socio-económicos y las edades.

Para poder estimar estas diferencias se procedió al cálculo de las medias aritméticas y las desviaciones estandar para cada grupo de 15 sujetos.

PRUEBAS DE GOODENOUGH

NIÑOS.

	Legaria	Instituto México
5 años	$\bar{x} = 0.93 \pm 0.44$ $s = 1.70 \pm 0.31$	$\bar{x} = 1.66 \pm 0.66$ $s = 2.41 \pm 0.44$
6 años	$\bar{x} = 2.73 \pm 0.57$ $s = 2.24 \pm 0.40$	$\bar{x} = 4.26 \pm 0.86$ $s = 3.36 \pm 0.61$
7 años	$\bar{x} = 9.53 \pm 1.10$ $s = 4.29 \pm 0.78$	$\bar{x} = 7.33 \pm 0.91$ $s = 3.55 \pm 0.64$
8 años	$\bar{x} = 8.13 \pm 1.00$ $s = 3.88 \pm 0.71$	$\bar{x} = 13.73 \pm 1.34$ $s = 5.21 \pm 0.95$
9 años	$\bar{x} = 10.06 \pm 1.44$ $s = 5.61 \pm 1.02$	$\bar{x} = 14.40 \pm 1.48$ $s = 5.74 \pm 1.04$

Como se observa a simple vista el valor y el incremento del puntaje en los niños de Legaria es menor y más lento que en los del Instituto México. Además los niños de Legaria de 8 años aparentemente presentan un retroceso, sin embargo esta diferencia de 1.93 con respecto a los de 9 años no es significativa estadísticamente ($t = 1.06$, $P > 0.5$). Con respecto a si -

existen diferencias significativas entre las medias de los niños de Legaria y los del Instituto México; a continuación se presentan los valores de "t" calculados para cada grupo de edad.

5 años $t = 0.91$; $P > 0.10$

6 años $t = 1.41$; $P > 0.10$

7 años $t = 1.47$; $P > 0.10$

8 años $t = 1.42$; $P > 0.10$

9 años $t = 2.02$; $P > 0.05$

A excepción de la "t" para nueve años que queda casi en los límites de significación al 5 %, ninguna de las diferencias de puntaje entre los niños de Legaria y los del Instituto México son significativas, aunque las medias de los primeros son uniformemente inferiores.

Tampoco tomadas en conjunto, es decir la media de todos los niños de Legaria (6.27) y la de los del Instituto México (8.27) resulta diferencia estadísticamente significativa: $t = 0.57$; $P > 0.10$

Aunque el análisis de la variancia indica que las fuentes de variación en la prueba de Goodenough se localizan en los niveles socio-económicos y las edades, las diferencias entre las medias de esos grupos no son estadísticamente significativas.

PRUEBAS DE GOODENOUGH

NIÑAS.

A continuación se presentan las medias y desviaciones estandar en grupos de 15 niñas cada uno, en ambos estratos socio-económicos.

	Legaria	I. Miguel Angel
5 años	$\bar{x} = 0.80 \pm 0.57$ $s = 2.24 \pm 0.40$	$\bar{x} = 2.06 \pm 0.96$ $s = 3.72 \pm 0.68$
6 años	$\bar{x} = 3.73 \pm 0.53$ $s = 2.05 \pm 0.37$	$\bar{x} = 5.46 \pm 0.67$ $s = 2.61 \pm 0.47$
7 años	$\bar{x} = 5.20 \pm 0.64$ $s = 2.51 \pm 0.45$	$\bar{x} = 7.40 \pm 0.83$ $s = 3.24 \pm 0.46$
8 años	$\bar{x} = 10.93 \pm 0.58$ $s = 2.24 \pm 0.41$	$\bar{x} = 9.20 \pm 1.12$ $s = 4.36 \pm 0.97$
9 años	$\bar{x} = 14.06 \pm 1.21$ $s = 4.71 \pm 0.86$	$\bar{x} = 15.20 \pm 0.81$ $s = 3.14 \pm 0.57$

Aquí también como en el caso de los niños, el incremento de acuerdo con la edad es más alto y uniforme en las niñas del Instituto Miguel Angel que en las de Legaria. La significación de

las diferencias por grupos de edad se presenta a continuación.

5 años $t = 1.10$; $P > 0.10$

6 años $t = 1.96$; $P > 0.10$

7 años $t = 2.00$; $P > 0.05$

8 años $t = 1.33$; $P > 0.10$

9 años $t = 0.77$; $P > 0.10$

Una vez más se ve que no existen diferencias estadísticamente significativas entre las niñas de Legaria y las del Instituto Miguel Angel. Tampoco la diferencia entre las medias de cada grupo en total, 6.94 y 7.86 respectivamente es significativa, ---
 $t = 0.25$; $P > 0.50$.

En resumen, en la prueba de Goodenough los niños de ambos sexos pertenecientes al nivel socio-económico "alto" manifiestan consistentemente un puntaje más elevado que los grupos de Legaria, sin que esta diferencia sea lo suficientemente grande para tener significación estadística. Entre sexos no se esperaban diferencias de acuerdo con el resultado del análisis de la Variancia.

El análisis de la Variancia de la Prueba de Iscoe ---
arrojó los siguientes resultados.

PRUEBA DE ISCOE

ANALISIS DE LA VARIANCIA.

Fuente de variación	Grados de libertad	Suma de cuadrados	s^2	F	F Tabular al 5 %	F tabular al 1 %
Entre sexos	1	1.08	1.08	0.17	3.84	6.63
Entre niveles socio-económicos	1	341.34	341.34	** 54.00	3.84	6.63
Entre edades	4	454.83	113.71	** 18.00	2.37	3.32
Error	293	1852.75	6.32			
TOTAL	299	2650.00				

Donde se observa que como en la prueba anterior es en los -
niveles socio-económicos y en las edades donde se manifiesta una he--
terogeneidad significativa de la variancia. Como en el caso anterior,
se presentan en seguida las medias aritméticas y las desviaciones es--
tandar por grupos de edad y escuelas.

5 años	t = 1.93;	P > 0.05
	*	
6 años	t = 2.14;	P < 0.05
	* *	
7 años	t = 3.43;	P < 0.01
	* *	
8 años	t = 2.92;	P < 0.01
	*	
9 años	t = 2.09;	P < 0.05

Como se observa, en esta prueba si hay diferencias significativas a favor de los niños del grupo del Instituto México, especialmente en los grupos de 7 y 8 años y en menor grado en los de 6 y 9. A los 5 años la diferencia, aunque existe, no es significativa estadísticamente.

Tomados los grupos en conjunto, la media de Legaria es $\bar{x} = 3.62$ y la del Instituto México: $\bar{x} = 6.10$.

La diferencia entre ambas es significativa al 5 %, ---
t = 2.45; P < .05.

La estimación de las diferencias entre grupos de edad es la siguiente:

5 años	t = 1.86;	P > 0.05
6 años	t = 0.64;	P > 0.10
7 años	t = 1.12;	P > 0.05
	*	
8 años	t = 2.35;	P < 0.05
	* *	
9 años	t = 4.09;	P < 0.01

PRUEBA DE ISCOE

NIÑAS

Los resultados de la prueba de Iscoe en los grupos de edad, de 5 niñás cada uno, para dos niveles socio-económicos son los siguientes:

	Legaria	I. Miguel Angel
5 años	$\bar{x} = 2.33 \pm 0.54$ $s = 2.09 \pm 0.38$	$\bar{x} = 3.73 \pm 0.48$ $s = 1.86 \pm 0.34$
6 años	$\bar{x} = 3.00 \pm 0.68$ $s = 2.64 \pm 0.48$	$\bar{x} = 4.53 \pm 0.84$ $s = 3.26 \pm 0.57$
7 años	$\bar{x} = 4.40 \pm 0.71$ $s = 2.77 \pm 0.50$	$\bar{x} = 5.60 \pm 0.74$ $s = 2.89 \pm 0.52$
8 años	$\bar{x} = 4.00 \pm 0.71$ $s = 2.75 \pm 0.50$	$\bar{x} = 6.26 \pm 0.60$ $s = 2.34 \pm 0.42$
9 años	$\bar{x} = 5.40 \pm 0.61$ $s = 2.39 \pm 0.43$	$\bar{x} = 8.06 \pm 0.38$ $s = 1.48 \pm 0.27$

En este caso también las niñás de legaria alcanzan menor puntaje en todos los grupos de edad y como en el caso de los niños de esta Unidad, también parece haber un estancamiento, en la edad de 8 años, en el incremento del puntaje, pero la diferen-

cia de 1.40 con el grupo de 9 años no es significativa:

$$t = 1.44; P > 0.10.$$

La diferencia entre los dos grupos de varones es significativa en favor de los niños del Instituto México, como se puede ver a través de los resultados. Comparando los dos grupos de niñas encontramos lo mismo; los puntajes de las niñas de Legaria son significativamente menores y esta diferencia se acentúa a la edad de 8 años y a los 9 mucho más.

LAS CORRELACIONES.

Se calcularon los coeficientes de correlación lineal entre los puntajes individuales en ambas pruebas, en grupos de edad, sexo y estado socio-económico. En la siguiente tabla se consignan dichos coeficientes con su error estandar, y con asteriscos, su grado de significación. Las gráficas y las ecuaciones de regresión respectivas aparecen en el apéndice de este trabajo.

Coeficiente de correlación entre las pruebas de Goodenough e Iscoe.

N I Ñ O S

	Legaria	Instituto México
5 años	$r = 0.08 \pm 0.25$	$r = 0.25 \pm 0.24$
6 años	$r = 0.19 \pm 0.24$	$r = 0.002 \pm 0.25$
7 años	$r = 0.08 \pm 0.25$	$r = 0.23 \pm 0.24$
8 años	$r = 0.50 \pm 0.19$	$r = 0.03 \pm 0.25$
9 años	$r = 0.08 \pm 0.19$	$r = 0.14 \pm 0.25$

Como se puede observar, no existe correlación entre los puntajes individuales de ambas pruebas.

Coeficientes de correlación entre las pruebas de Goodenough e Iscoe

N I Ñ A S

	Legaria	Instituto Miguel Angel
5 años	$r = 0.15 \pm 0.25$	$r = 0.42 \pm 0.21$
6 años	$r = 0.31 \pm 0.23$	$r = 0.05 \pm 0.25$
7 años	$r = 0.21 \pm 0.24$	$r = 0.20 \pm 0.25$
8 años	$r = 0.03 \pm 0.25$	$r = 0.31 \pm 0.23$
9 años	$r = 0.06 \pm 0.25$	$r = 0.11 \pm 0.25$

Tampoco entre los puntajes correspondientes a las niñas existe correlación entre las pruebas.

Para redondear este aspecto también se calcularon los coeficientes de correlación entre grupos de edad y las dos pruebas.

MEDIAS ARITMETICAS.

Prueba de Iscoe.

Edad	NIÑOS Legaria	NIÑOS I. M.	NIÑAS Legaria	NIÑAS I.M.A.
5	$\bar{X} = 2.26$	$\bar{X} = 3.46$	$\bar{X} = 2.33$	$\bar{X} = 3.73$
6	$\bar{X} = 3.20$	$\bar{X} = 5.66$	$\bar{X} = 3.00$	$\bar{X} = 4.53$
7	$\bar{X} = 3.33$	$\bar{X} = 6.60$	$\bar{X} = 4.40$	$\bar{X} = 5.60$
8	$\bar{X} = 3.86$	$\bar{X} = 7.17$	$\bar{X} = 4.00$	$\bar{X} = 6.26$
9	$\bar{X} = 5.46$	$\bar{X} = 7.60$	$\bar{X} = 5.40$	$\bar{X} = 8.06$

MEDIAS ARITMETICAS

Prueba de Goodenough.

Edad	NIÑOS Legaria	NIÑOS I. M.	NIÑAS Legaria	NIÑAS I.M.A.
5	$\bar{X} = .93$	$\bar{X} = 1.66$	$\bar{X} = .80$	$\bar{X} = 2.06$
6	$\bar{X} = 2.73$	$\bar{X} = 4.26$	$\bar{X} = 3.73$	$\bar{X} = 5.46$
7	$\bar{X} = 9.53$	$\bar{X} = 7.33$	$\bar{X} = 5.20$	$\bar{X} = 7.40$
8	$\bar{X} = 8.13$	$\bar{X} = 13.73$	$\bar{X} = 10.93$	$\bar{X} = 9.20$
9	$\bar{X} = 10.06$	$\bar{X} = 14.40$	$\bar{X} = 14.06$	$\bar{X} = 15.20$

Los puntajes positivos, como se puede observar en las medias correspondientes, se van incrementando con la edad.

COEFICIENTES DE CORRELACION
ENTRE PUNTAJES Y GRUPOS DE EDAD

PRUEBA DE GOODENOUGH

NIÑOS

LEGARIA
 $r = 0.89 \pm 0.023$

INSTITUTO MEXICO
 $r = 0.97 \pm 0.006$

NIÑAS

LEGARIA
 $r = 0.98 \pm 0.004$

INSTITUTO MIGUEL ANGEL
 $r = 0.97 \pm 0.006$

PRUEBAS DE ISCOE

NIÑOS

LEGARIA
 $r = 0.93 \pm 0.015$

INSTITUTO MEXICO
 $r = 0.94 \pm 0.013$

NIÑAS

LEGARIA
 $r = 0.93 \pm 0.015$

INSTITUTO MIGUEL ANGEL
 $r = 0.98 \pm 0.004$

En estos casos las correlaciones son altamente significativas indicando el crecimiento de la inteligencia y de la discriminación emocional. (1)

(1) Domínguez Toledano, A., 1945.

EL COEFICIENTE DE ASOCIACION DE YULE

La prueba de Iscoe, como ya se dijo, comprende un aspecto proyectivo para el que se usan los rostros con diversas expresiones emocionales. Se usan 13 palabras estímulo y se pide a los niños que señalen una de las caras que se asocie a la palabra pronunciada. Los estímulos de significación para la prueba son MADRE PADRE, MAESTRA Y DIOS.

El método para determinar las asociaciones de estos símbolos: padre, madre, maestro y Dios fueron tratados por medio del coeficiente de Asociación de Yule (2) con sexo y nivel socio-económico, se ilustra en el siguiente ejemplo. Los signos "+" (más) se refieren a expresiones "felices" que proyectan las caras de las láminas de la prueba. Los signos "-" (menos) conciernen a los rostros "infelices". Dentro de cada casilla están las frecuencias reales y entre paréntesis las teóricas.

	Estrato "bajo" (Legaria)	Estrato "alto" (I.M. e I.M.A.)	Totales:
Madre +	A (74) 64	B (97) 107	$n_3 =$ 171
Padre +	C (54) 64	D (71) 61	$N_4 =$ 125
Totales	$n_1 = 128$	$n_2 = 168$	$N = 296$

(2) Ver todos los procedimientos del cálculo en Blalock.
Domínguez Toledano, A, 1945.

Como se sabe el significado de la magnitud de la diferencia entre ambas frecuencias determinada por χ^2 , permite saber si son atribuibles al azar, o en este caso, probablemente al nivel socio-económico.

En este ejemplo, el coeficiente de Asociación de Yule, - de acuerdo con la fórmula ya enunciada. arroja los siguientes resultados:

$$Q = \frac{AD-BC}{AD+BC} = \frac{(64)(61) - (107)(64)}{(64)(61) + (107)(64)} = \frac{2944}{10752} = 0.27$$

Este coeficiente se interpreta como indicador de la intensidad de la Asociación o Disociación en el cuadro de doble entrada. Cuando las frecuencias reales son mayores que las teóricas puede interpretarse como una "asociación" entre los atributos conjugados en el casillero correspondiente. Por lo contrario, cuando las frecuencias teóricas, es decir las que se esperan por el sólo efecto del azar son mayores que las reales, entonces se habla de una "Disociación". En el ejemplo presentado se observa lo siguiente:

En el casillero A las frecuencias reales (64) son menores que las teóricas (74) y en el casillero C, sucede lo contrario, ya que las frecuencias reales (64) son mayores que las teóricas (54). Esto conduce a inferir que los grupos de Legaria se asocian más con el padre que con la madre, y que en los grupos de --

nivel "alto" sucede lo contrario (ambos aparecen con signo positivo).

Sin embargo, el valor de Q y la dirección del comportamiento de las frecuencias reales y teóricas no son suficientes -- por sí mismas. Es necesario tener una idea de si estos resultados no se deben al azar, para lo cual se calcula el valor de -----

$$\chi^2 = \frac{(AD - BC)^2 N}{n_1 n_2 n_3 n_4} \quad \text{que en el caso de este ejemplo es ----}$$

$$\chi^2 = 5.58 < .01$$

La probabilidad de que este valor ocurra por el puro -- efecto del azar es menor de uno en cien casos, entonces se tienen los elementos estadísticos de juicio para poder decir que:

- 1.- Los grupos de Legaria (de ambos sexos) se asocian -- con el padre).
- 2.- Los grupos del Instituto México y el Instituto Mi-- guel Angel lo hacen con la madre.

Aunque el Coeficiente de Asociación de Yule se calculó para todas las combinaciones posibles entre todos los grupos experimentales, sólo se consignan, por razones de brevedad, aquéllos que resultaron significativos, dando las dobles clasificaciones y poniendo en los casilleros respectivos "A" o "D", según se trate de asociaciones o disociaciones; el valor de Q; el de χ^2 y la probabilidad de que el valor de esta última ocurra por el sólo efecto del azar.

Se comienza, para que sirvan como punto de referencia - los resultados del ejemplo arriba presentado.

1.

	Legaria	I.M. e I.M.A.
Madre +	D	A
Padre +	A	D

$$Q = 0.27$$

$$x^2 = 5.58; \quad p < 0.01$$

Los grupos de Legaria se asocian con el padre y los de los Institutos con la madre.

2.

	Legaria	I.M. e I.M.A.
Madre -	A	D
Padre -	D	A

$$Q = 0.57$$

$$x^2 = 17.63; \quad p < 0.01$$

Cuando los estímulos padre y madre van con signos negativos sucede lo contrario, lo cual hace que los 2 resultados anteriores concuerden.

	Legaria	I.M. e I.M.A.
Madre +	disociación	asociación
Maestra +	asociación	disociación

$$Q = 0.21$$

$$x^2 = 4.38; \quad p = 0.05$$

Aquí la disociación del grupo de Legaria es con la madre y la asociación con la maestra, cuando tienen signo positivo, pero sólo es significativa al 5 %. En los grupos de los Institutos el comportamiento es contrario, pero con el mismo valor estadístico.

4.

	Legaria	I.M. e I.M.A.
Madre -	Asociación	Disociación
Maestra -	Disociación	Asociación

$$Q = 0.48$$

**

$$x^2 = 7.33; \quad p = 0.01$$

En el caso de que los anteriores estímulos tengan signo negativo, las asociaciones o disociaciones son más bien definidas, el valor de x^2 más significativo y ambos resultados concordantes.

5.

	Legaria	I.M. e I.M.A.
Madre +	D	A
Dios +	A	D

$$Q = 0.26$$

$$\chi^2 = 5.96; \quad ** \quad p < 0.05$$

Una vez más los niños de Legaria se asocian con el estímulo madre en comparación con el de Dios y lo contrario sucede con el grupo "alto". Esto es sólo significativo al 5 %.

6.

	Legaria	I.M. e I.M.A.
Madre -	A	D
Dios -	D	A

$$Q = 0.45$$

$$\chi^2 = 7.09; \quad ** \quad p < 0.01$$

Cuando los mismos estímulos van con signo "-" (menos), las asociaciones y disociaciones son más acusadas y significativas a los dos niveles estadísticos usuales o sea el del cinco y el uno por ciento.

Los coeficientes de asociación entre padre y maestra y padre y Dios no fueron significativos y no hay caso para incluirlos.

INTERPRETACION Y DISCUSION.

Al dar término a nuestro estudio y haber presentado -- por separado los resultados estadísticos obtenidos en cada una -- de las áreas investigadas según el planteamiento de nuestras hipótesis se puede manifestar:

1.- Queda confirmado que la edad es una de las fuentes de variación altamente significativas entre los niños de 5 a 9 años explorados en este trabajo. Esto se encuentra en los dos grupos -- investigados y con respecto a las 2 pruebas.

En la prueba de inteligencia de Goodenough se observa un incremento uniforme en el puntaje según van avanzando los niños en edad, aunque siempre los puntajes de los niños del Instituto México e Instituto Miguel Angel en todas las edades son más altos con respecto a los de Legaria, aunque estadísticamente las diferencias no son significativas.

En la prueba de Iscoe también se nota un aumento constante según la edad. Los niños mayores pueden más fácilmente --- percibir y arreglar las láminas de la cara más feliz a la más -- infeliz, sólo que en este test la eficiencia de los niños de Le-

garia es marcadamente inferior a la de los niños de los Institutos, y las diferencias "si" son estadísticamente significativas.

Otra peculiaridad que pudimos notar es que los niños - del grupo de Legaria en la prueba de Goodenough, presentan un retroceso en la edad de 8 años (sus puntajes son menores que los - alcanzados por los niños de 7 años). Este dato es interesante -- porque algunos investigadores han encontrado que los niños en -- general sufren una regresión entre los 7 y 8 años, aunque en el- otro grupo estudiado no encontramos este retroceso.

Se puede decir, por lo observado en los resultados de- la prueba Iscoe, que la habilidad para empezar a percibir las expresiones emocionales en una buena continuidad, aparece a la --- edad de los seis años. Los niños de los Institutos se desarro-- llan casi sin errores desde los 7 a 8 años y los de Legaria a -- los 9 años.

2.- Nuestro estudio concuerda con la Hipótesis de Iscoe. No hay- correlación entre los puntajes de la prueba de Goodenough y la - de Iscoe, en ninguno de los dos grupos, ni en ninguna de las --- edades, de los niños explorados. Esto significa que la intelligen- cia no influye para manejar los aspectos emocionales, ni inter-- viene en los aspectos ingeniosos y sutiles que son necesarios --

para manejar una continuidad emocional.

3.- En lo que concierne al tercer punto de nuestra indagación -el desarrollo emocional entre sexos-, se observa que el puntaje de los niños y niñas del grupo de los Institutos es más alto que los resultados obtenidos por los varones y niñas del grupo de Legaria. Explorando, entonces, a las niñas y niños dentro de sus propios grupos, encontramos que los niños del Instituto México a los 5 años aparecen con menor desarrollo emocional que las niñas del Instituto Miguel Angel y siguen una tendencia logarítmica. Las niñas, por su parte, están por encima de los varones a la edad de 5 años. Durante los 6, 7 y 8 años su tendencia de crecimiento es lineal y por abajo de la de los varones, y a los 9 años de nuevo superan a éstos.

En lo que atañe a los niños y niñas del grupo de Legaria podemos advertir que las tendencias de crecimiento son básicamente iguales, aunque a los 7 años las niñas arrojan mayor puntaje que los varones.

De acuerdo con estos datos se puede declarar que el desarrollo emocional evoluciona casi paralelamente en los niños y niñas de cada grupo. El desenvolvimiento de la madurez aparece mas o menos homogéneo entre ambos sexos. La diferencia que existe no es entre sexos, sino entre grupos. (pp. 135 y 136).

4.- Con respecto a la Inteligencia, en este estudio se percibe que las niñas del Instituto Miguel Angel aparecen con un mayor desarrollo intelectual que los niños del Instituto --- México, menos a la edad de 8 años, donde los varones desarrollan una gran alza en la curva, pero a los 9 años las niñas vuelven a elevar su puntaje.

En cuanto a los niños estudiados en Legaria, también aparecen las niñas más inteligentes que los varones, como -- puede verse en la gráfica (p.), sobre todo por la gran -- baja que sufren los varones a la edad de 8 años, sucediendo exactamente lo contrario que lo acaecido con los niños del -- Instituto México, quedando muy por debajo de los puntajes lo -- grados por las niñas.

En síntesis, las niñas de ambos grupos resultaron --- ser más inteligentes que los varones estudiados en el presen -- te trabajo. (pp. 128 y 130).

5.- La diferencia del nivel socio-económico entre los dos -- grupos, demuestra ser, en esta investigación, el factor de -- variación más significativo estadísticamente. Los niños y ni -- ñas clasificados como clase alta obtuvieron consistentemente un puntaje más elevado en ambas pruebas y en todas las eda -- des investigadas.

Las diferencias significativas encontradas entre los dos grupos en la prueba de Iscoe podrían explicarse en dos formas: que los niños que fueron incapaces de arreglar las caras en el orden esperado, fallaron por la falta de una conceptualización abstracta (del concepto de felicidad a infelicidad), y posiblemente escogieron las láminas al azahar sin dar importancia a la verdadera naturaleza que implica la prueba: el arreglar las caras en una continuidad emocional.

La otra posibilidad, es que el factor principal del fracaso es triba en la naturaleza emocional involucrada al inspeccionar las caras. Nuestros resultados están más de acuerdo con esta segunda posibilidad, considerando que los niños de Legaria no demostraron que su inteligencia fuera defectuosa. Es cierto que los puntajes obtenidos no alcanzan los del otro grupo, sin embargo la diferencia estadística no es importante y esto significa que la discrepancia en los rendimientos es mínima.

Por lo tanto llegamos a la conclusión de que los errores cometidos por los niños de Legaria se deben más bien a un desarrollo emocional inadecuado, o menos maduro, que el de los niños de los Institutos, y no a factores intelectuales.

Iscoe ha utilizado su prueba en distintas investigacio

nes desde 1963. Ha encontrado los mismos resultados que nosotros. Esto nos hace creer que el presente estudio ratifica la hipótesis del autor, contraria a la de Cameron, y parece ser, por lo menos en nuestro trabajo, que la prueba es válida para medir madurez emocional.

6.- El estudio de la parte proyectiva de la prueba de Iscoe se llevó a cabo por medio del coeficiente de Asociación de Yule, explicada atrás, que se calculó para 14 combinaciones distintas entre los dos grupos y entre los dos sexos. Sólo señalaremos las tres comparaciones que resultaron ser estadísticamente significativas y concordantes en su asociación tanto positiva como negativa entre los símbolos: Madre, Padre, Maestra y Dios.

Los resultados señalan que entre la combinación de los símbolos:

MADRE - PADRE

Los niños y niñas de Legaria perciben más feliz al PADRE

Los niños y niñas de los Institutos perciben más feliz a la MADRE

Entre la comparación de los símbolos:

MADRE - MAESTRA

Los niños y niñas de Legaria perciben más feliz a la MAESTRA

Los niños y niñas de los institutos perciben más feliz a la MADRE

Confrontando los símbolos entre:

MADRE - DIOS

Los niños y niñas de Legaria perciben más feliz a la MADRE

Los niños y niñas de los Institutos perciben más feliz a DIOS

Considerando "el niño y su medio ambiente" de estos -- dos grupos indagados, podríamos decir que los resultados obtenidos con el estudio estadístico, concuerdan y refuerzan las tesis de algunos destacados investigadores como son: Samuel Ramos, Santiago Ramírez, Octavio Paz, González Pineda, Aniceto Aramoni.

CONCLUSIONES

En la muestra estudiada se tienen elementos probabilísticos para poder decir:

- 1) Se encuentran altas correlaciones positivas entre - grupos de edad y puntajes en ambas pruebas. Lo que - significa que la edad es un factor importante en el - desarrollo emocional e intelectual (pp. 127, 132 y - 139).
- 2) No existe correlación en los puntajes individuales - entre la prueba de Iscoe y la de Goodenough (pp. -- 136 - 137), es decir, que un sujeto que alcanza un - elevado puntaje en una prueba no necesariamente lo - consigue en la otra. Por lo tanto podemos inferir - que la inteligencia no afecta la habilidad de los - niños para hacer finas discriminaciones de las ex-- presiones faciales y para diferenciar una continui- dad emocional partiendo de la felicidad a la infeli- cidad, de que trata la prueba de Iscoe, sino que la madurez emocional es la que influye en el logro de - una óptima o pobre ejecución.
- 3) En la prueba de inteligencia los niños y niñas de -

nivel socio-económico "bajo" arrojan en general menor puntaje que los niños del otro grupo (de ambos sexos). (pp. 128 y 130). Con respecto a la prueba de madurez emocional se advierte lo mismo que en la anterior observación (pp. 133 y 135), pero las diferencias son más señaladas en favor de los niños y niñas de los "Institutos", por lo tanto podemos concluir que la diferencia de nivel socio-económico demostró ser un factor altamente significativo para el buen desarrollo en los aspectos emocionales y de la inteligencia. (pp. 127 y 132).

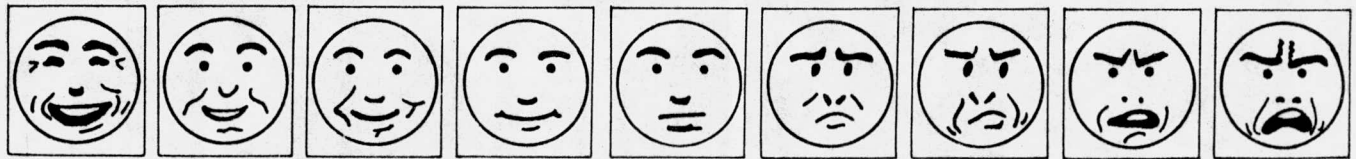
- 4) La evolución de la madurez emocional de los niños y niñas investigados de ambos grupos, no sigue una línea constantemente ascendente como sucede con la inteligencia, sino que se observa una tendencia logarítmica. En términos generales, el crecimiento de la madurez emocional es básicamente igual entre los dos sexos, dentro de su mismo grupo, pero no entre grupos socio-económicamente distintos. (pp. 133 y 135).
- 5) En lo que se refiere al desarrollo de la inteligencia entre sexos, en este estudio se percibe que las niñas son más inteligentes que los niños, en ambos grupos y en todas las edades. (pp. 128 y 130). Es--

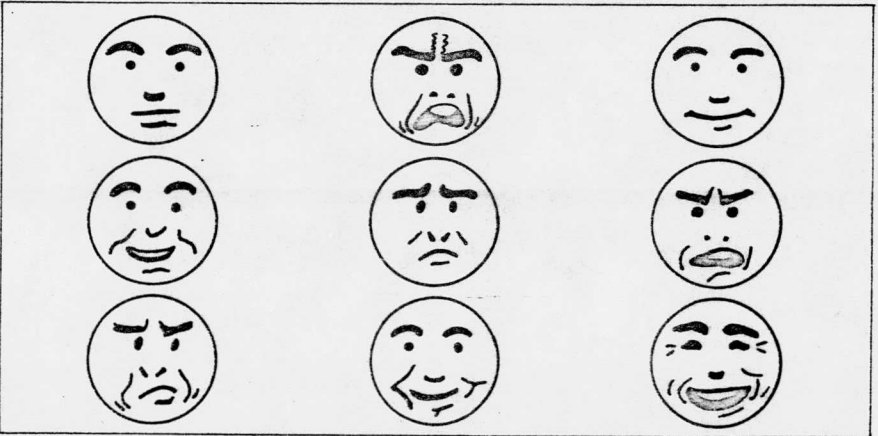
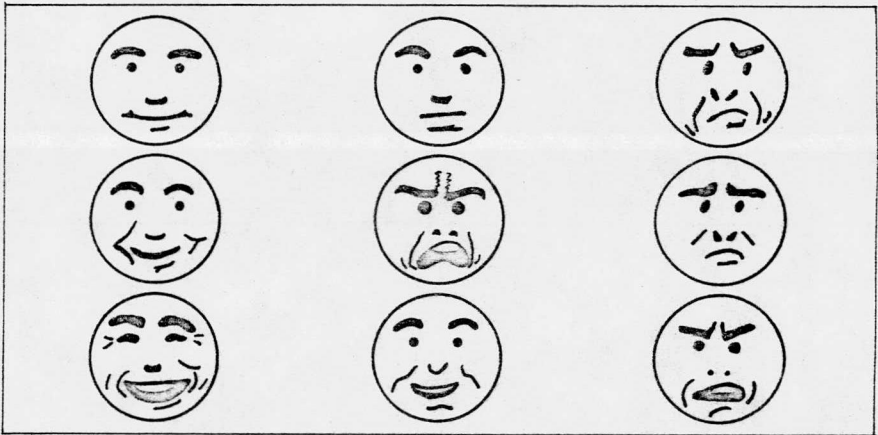
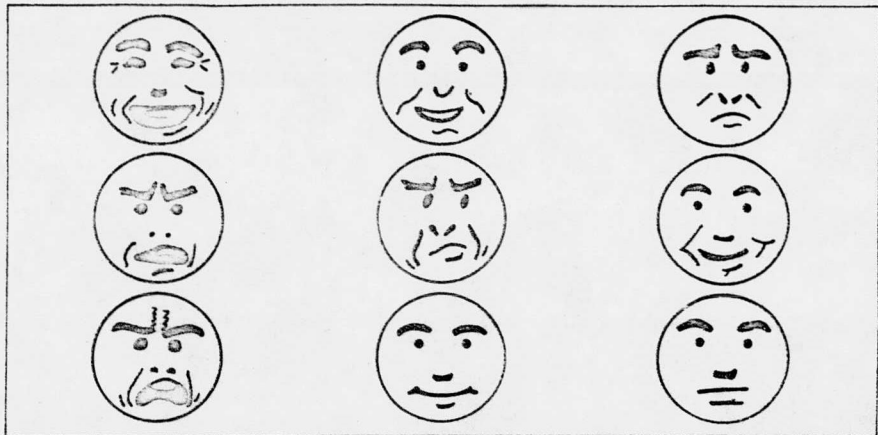
tos resultados concuerdan con el criterio de Terman y Merrill, quienes sustentan esta opinión de acuerdo a sus amplias investigaciones llevadas a cabo con niños y niñas en niveles pre-escolares y escolares. (pp. 128 y 130).

- 6) Existen asociaciones altamente significativas entre los símbolos Madre, Padre, Maestra, Dios, en los niveles socio-económicos tomados en conjunto. (pp. 143-145) y (150-151).

A P E N D I C E S

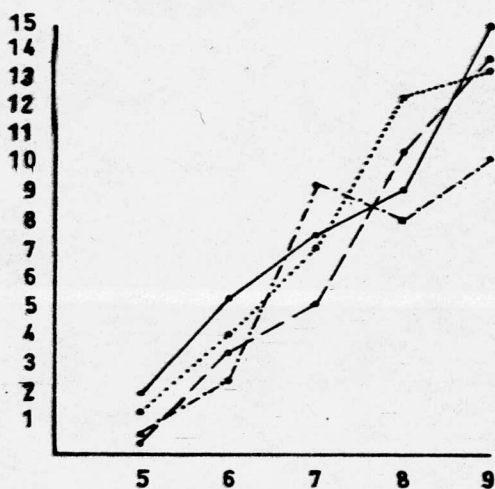
ESTIMULOS DE LA PRUEBA ISCOE



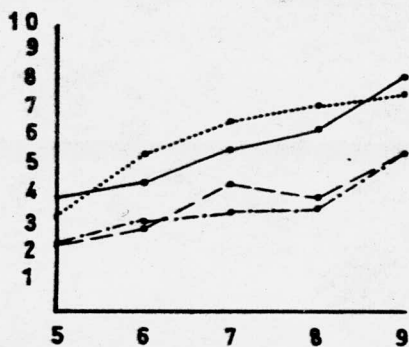


— Niñas Instituto Miguel Angel
 - - - " Legaria
 - - - Niños Legaria
 - - - " Instituto México

PRUEBA DE GOODENOUGH

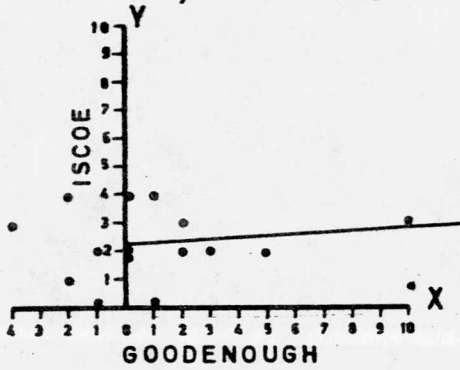


PRUEBA DE ISCOE



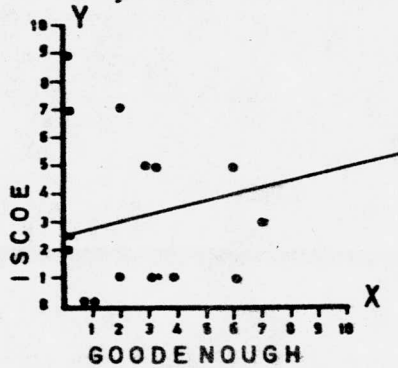
Correlación Goodenough-Iscoe
varones de 5 años Legaria

$$r = 0.08 \pm 0.25$$
$$y = 2.20 + 0.06x \pm 1.26$$



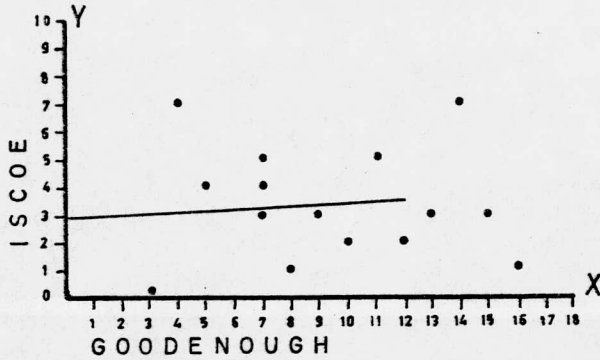
Correlación Goodenough-Iscoe
varones de 6 años Legaria

$$r = 0.19 \pm 0.24$$
$$y = 2.55 + 0.24x \pm 2.84$$



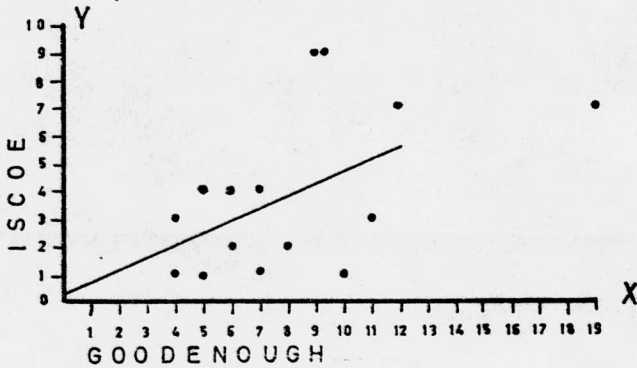
Correlación Goodenough-Iscoe
varones de 7 años Legaria

$r = 0.08 \pm 0.25$
 $y = 2.97 + 0.038x \pm 2.03$



Correlación Goodenough-Iscoe
varones de 8 años Legaria

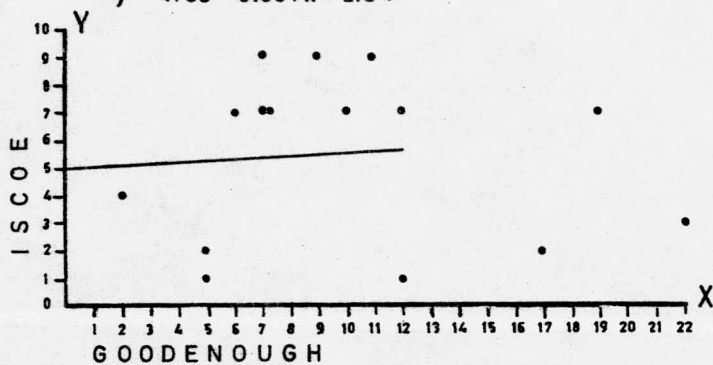
$r = 0.50 \pm 0.19$
 $y = 0.29 + 0.44x \pm 2.09$



Correlación Goodenough-Iscoe
varones de 9 años Legaria

$$r = 0.08 \pm 0.25$$

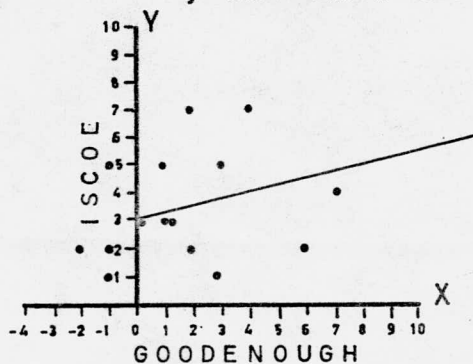
$$y = 4.89 + 0.057x \pm 2.94$$



Correlación Goodenough-Iscoe
varones de 5 años Instituto México

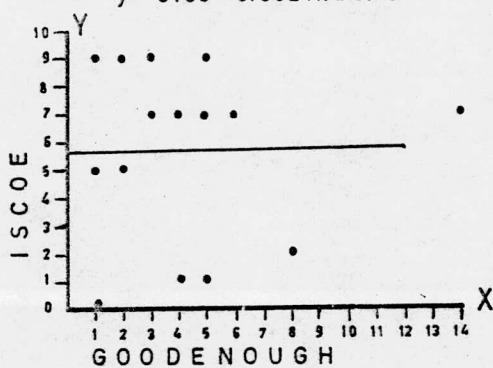
$$r = 0.25 \pm 0.24$$

$$y = 3.04 + 0.25x \pm 1.89$$



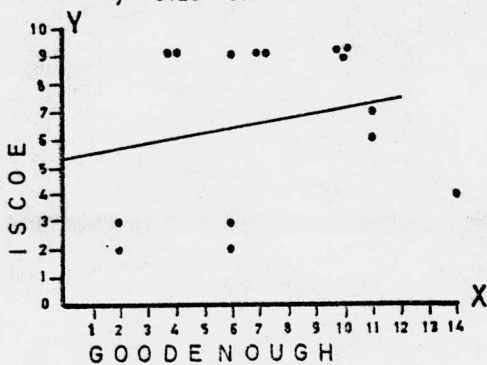
Correlación Goodenough-Iscoe
varones de 6 años Instituto México

$r = 0.0023 \pm 0.25$
 $y = 5.65 + 0.0021x \pm 3.16$



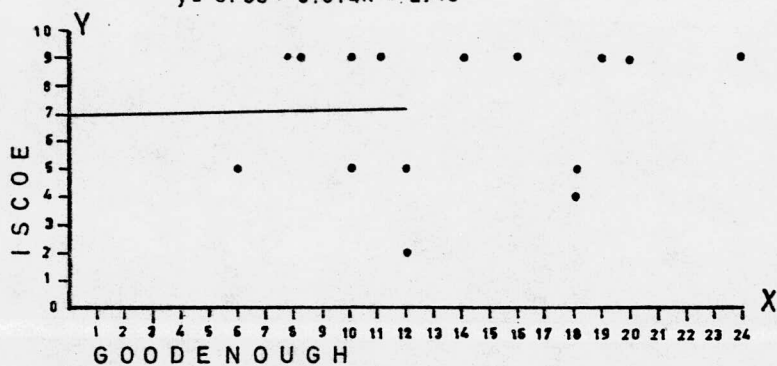
Correlación Goodenough-Iscoe
varones de 7 años Instituto México

$r = 0.23 \pm 0.24$
 $y = 5.29 + 0.18x \pm 2.85$



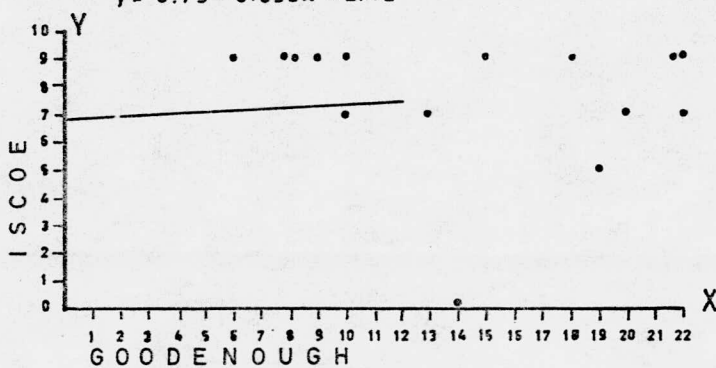
Correlación Goodenough-Iscoe
varones de 8 años Instituto México

$r = 0.03 \pm 0.25$
 $y = 6.98 + 0.014x \pm 2.45$



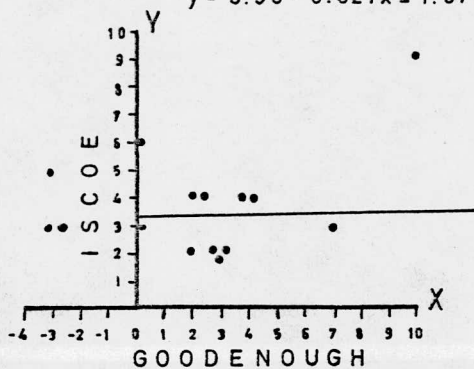
Correlación Goodenough-Iscoe
varones de 9 años Instituto México

$r = 0.14 \pm 0.25$
 $y = 6.75 + 0.059x \pm 2.42$



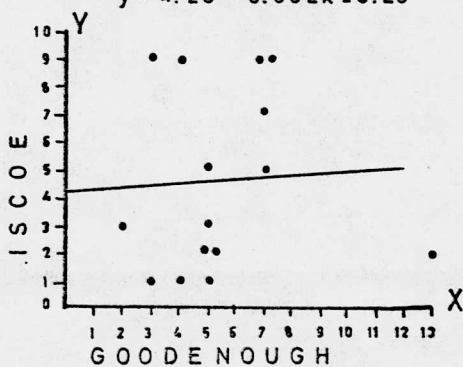
Correlación Goodenough-Iscoe
mujeres de 5 años Instituto Miguel Angel

$r = 0.42 \pm 0.21$
 $y = 3.30 + 0.021x \pm 1.67$



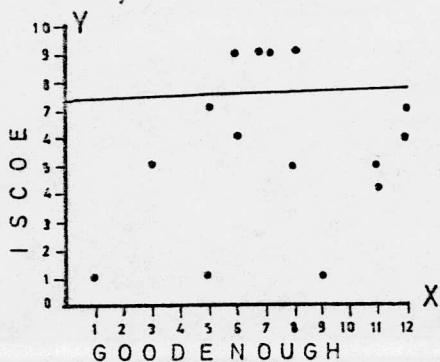
Correlación Goodenough-Iscoe
mujeres de 6 años Instituto Miguel Angel

$r = 0.05 \pm 0.25$
 $y = 4.20 + 0.062x \pm 3.23$



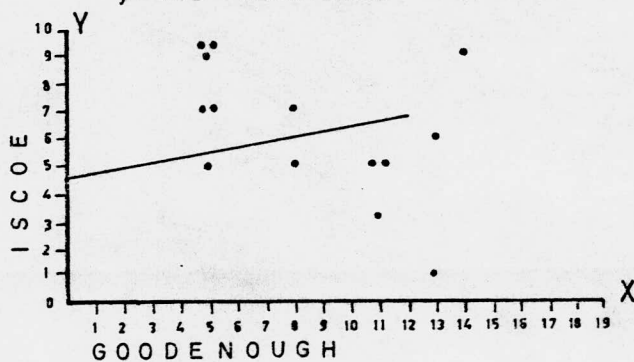
Correlación Goodenough-Iscoe
mujeres de 7 años Instituto Miguel Angel

$r = 0.20 \pm 0.25$
 $y = 7.29 + 7.29x \pm 2.80$



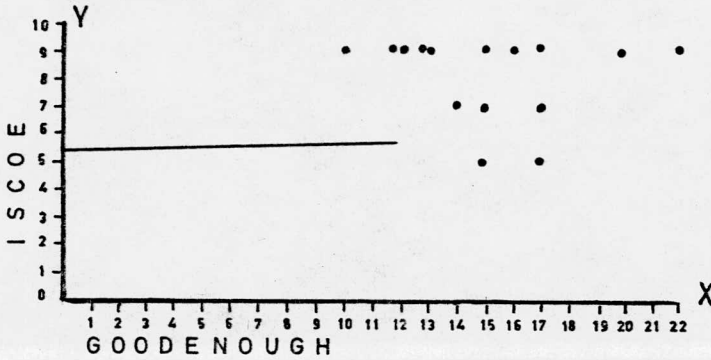
Correlación Goodenough-Iscoe
mujeres de 8 años Instituto Miguel Angel

$r = 0.31 \pm 0.23$
 $y = 4.79 + 0.16x \pm 2.22$



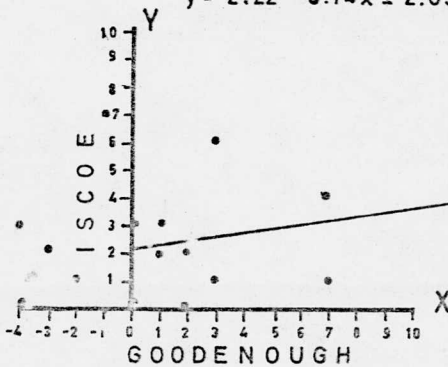
Correlación Goodenough-Iscoe
mujeres de 9 años Instituto Miguel Angel

$r = 0.11 \pm 0.25$
 $y = 5.47 + 0.017x \pm 1.47$



Correlación Goodenough-Iscoe
mujeres de 5 años Legaria

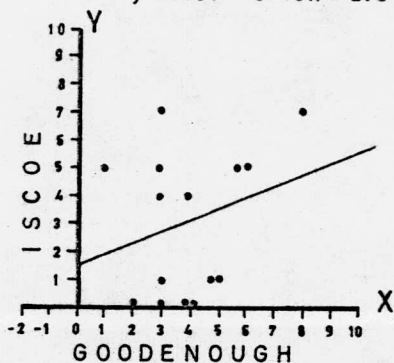
$r = 0.15 \pm 0.25$
 $y = 2.22 + 0.14x \pm 2.05$



Correlación Goodenough-Iscoe
mujeres de 6 años Legaria

$$r = 0.31 \pm 0.23$$

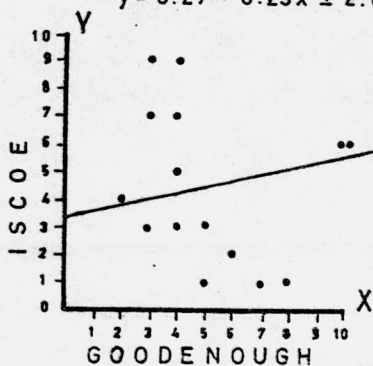
$$y = 1.51 + 0.40x \pm 2.51$$



Correlación Goodenough-Iscoe
mujeres de 7 años Legaria

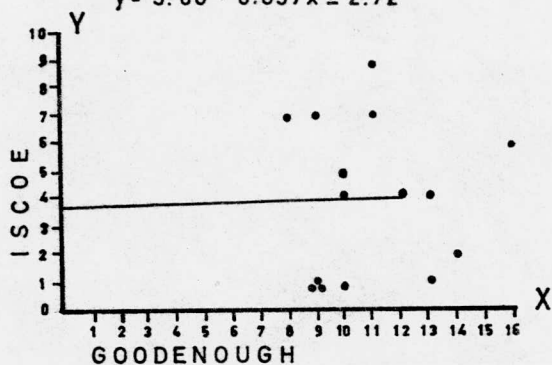
$$r = 0.21 \pm 0.24$$

$$y = 3.27 + 0.23x \pm 2.69$$



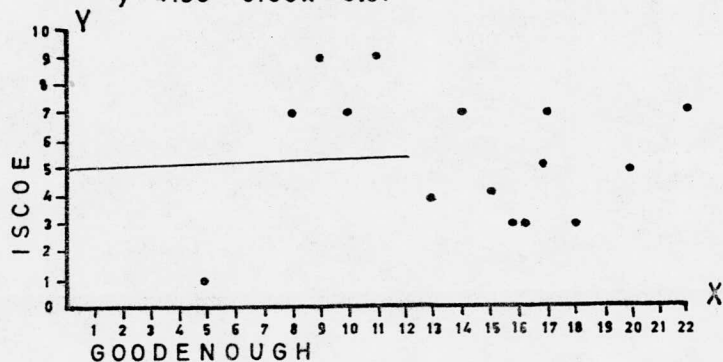
Correlación Goodenough-Iscoe
mujeres de 8 años Legaria

$r = 0.03 \pm 0.25$
 $y = 3.60 + 0.037x \pm 2.72$

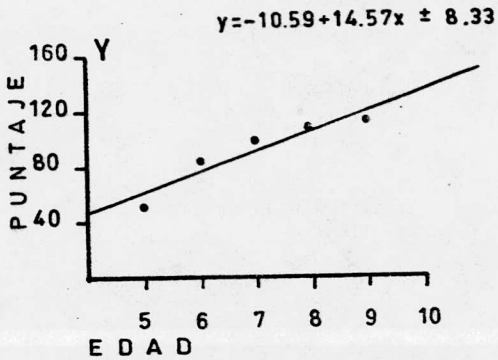


Correlación Goodenough-Iscoe
mujeres de 9 años Legaria

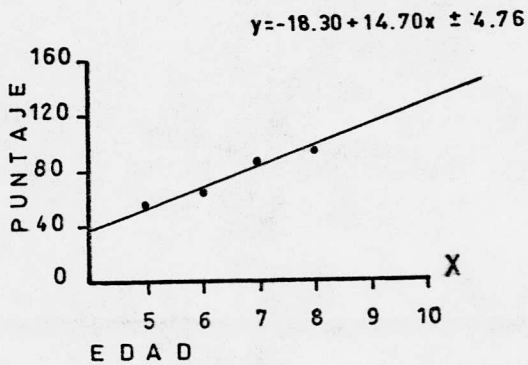
$r = 0.06 \pm 0.25$
 $y = 4.98 + 0.03x \pm 3.37$



Instituto México varones de 5 a 9 años
Prueba de Iscoe

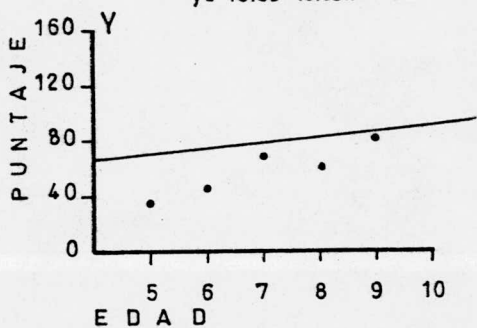


Instituto Miguel Angel mujeres de 5 a 9 años
Prueba de Iscoe



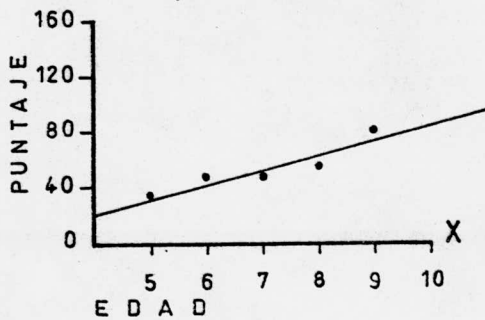
Legaría mujeres de 5 a 9 años
Prueba de Iscoe

$$y = -16.95 + 10.65x \pm 6.52$$



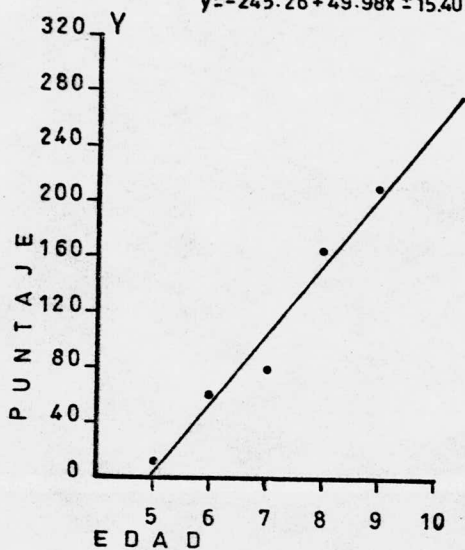
Legaría varones de 5 a 9 años
Prueba de Iscoe

$$y = -18.47 + 10.41x \pm 6.36$$



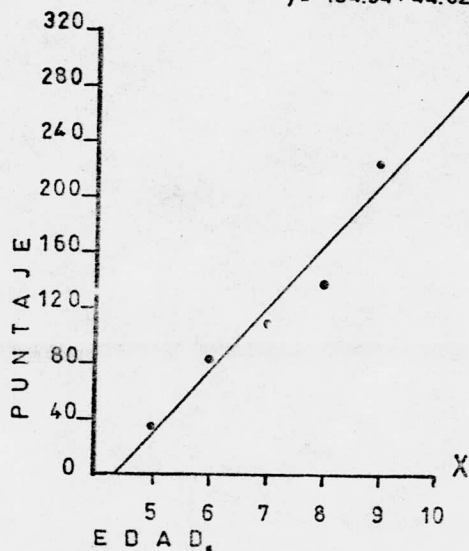
Legaríá mujeres de 5 a 9 años
Prueba de Goodenough

$$y = -245.26 + 49.98x \pm 15.40$$



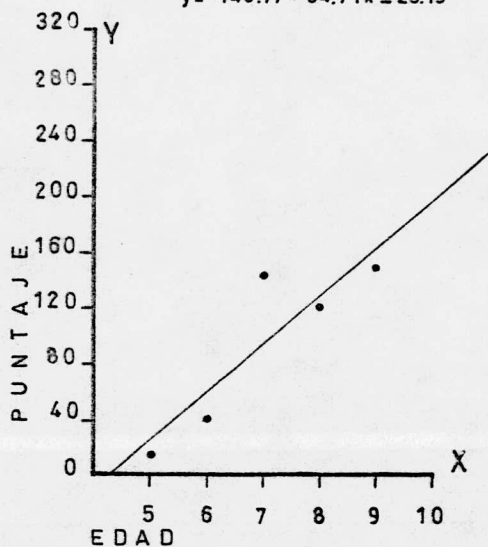
Instituto Miguel Angel mujeres de 5 a 9 años
Prueba de Goodenough

$$y = -194.34 + 44.62x \pm 17.55$$



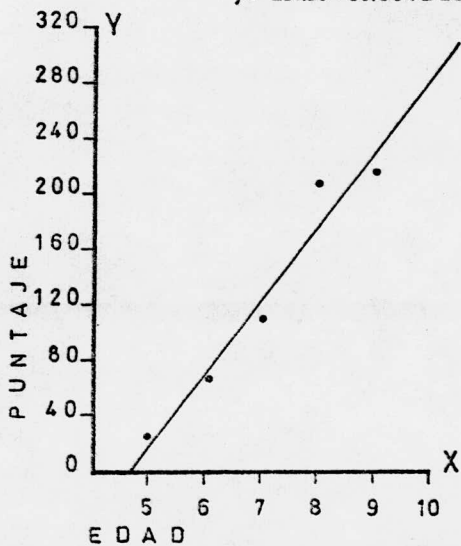
Legaria varones de 5 a 9 años
Prueba de Goodenough

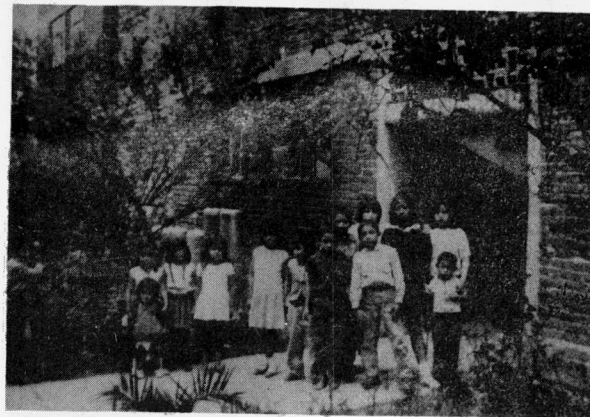
$$y = -148.77 + 34.71x \pm 28.13$$



Instituto México varones de 5 a 9 años
Prueba de Goodenough

$$y = -251.56 + 53.68x \pm 20.36$$





VIDA FAMILIAR

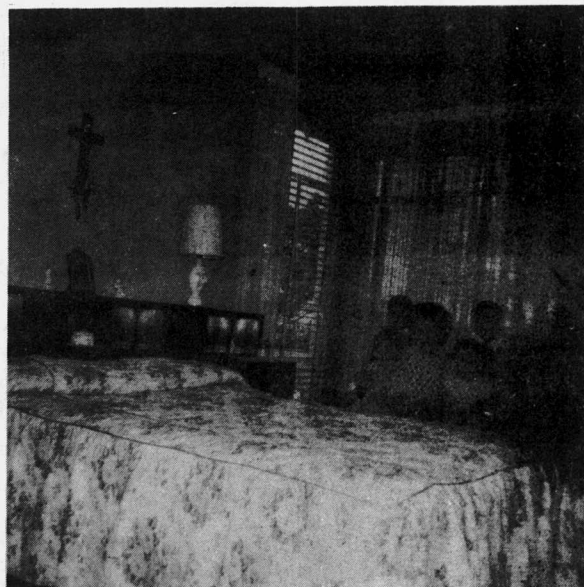
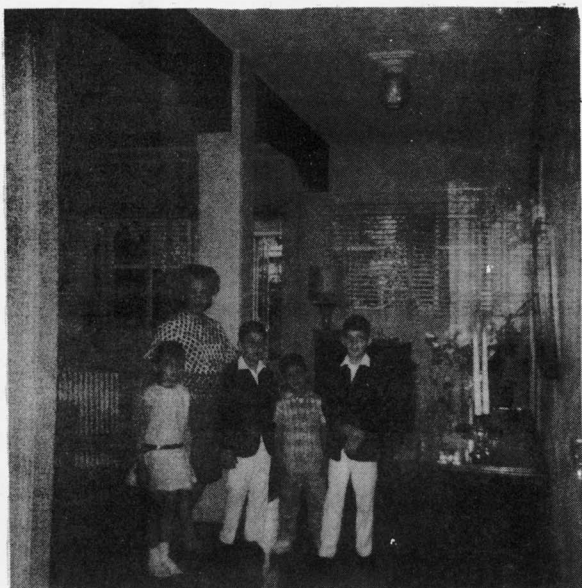
DE

AMBOS GRUPOS

VIDA FAMILIAR

DE

AMBOS GRUPOS



BIBLIOGRAFIA

- 1.- Allport, G. W. "La Psicología de la personalidad". Editorial Paidós. Buenos Aires 1961.
- 2.- Bernstein, J. "La Psicología Factorial de Spearman" Editorial Paidós. Buenos Aires 1961.
- 3.- Darwin, Ch. "The Expression of the Emotions in Man and Animals" (1844) First Phoenix Edition. Printed in. U.S.A. 1965.
- 4.- De la Fuente, R. "Psicología Médica". Fondo de Cultura Económica. México-Buenos Aires. 1967.
- 5.- Fenichel, O.M. "Teoría Psicoanalítica de las neurosis" Editorial Nova. Buenos Aires. 1957.
- 6.- Ferber, R. y Wales, H. G. "Motivaciones del Consumo en el Mercado". Editorial Hispano-Europea. Barcelona, 1960.
- 7.- Freud, S. "Obras Completas" Editorial Biblioteca nueva. Madrid. 1948.
 - Capítulo III "Aportaciones a la Teoría de la Neurosis"
 - Capítulo VII "Una Teoría Sexual" 1929.
 - Capítulo X "Metapsicología. Los Instintos y sus Destinos" (1917).
 - Capítulo XIII "Mas allá del Principio del Placer (1920).
 - Capítulo XV "El Yo y el Ello (1923).

- Capítulo XVI "Inhibición, Síntomas y Angustia" (1925)

- 8.- Fromm, E. "Psicoanálisis de la Sociedad Contemporánea". Fondo de Cultura Económica" México-Buenos Aires. 1960.
- 9.- Garret, H.E. "Las grandes realizaciones de la Psicología Experimental" Fondo de Cultura Económica. México-Buenos Aires. 1958.
- 10.- Gildard, F. A. "Fundamentals of Psychology". John Willey and Sons. Inc. New York-London. 1960.
- 11.- Gill, M. M. y Rapaport, D. "Aportaciones a la Teoría y Técnica Psicoanalítica". Editorial Pax-México. 1962.
- 12.- Guilford, J. P. "Psicología General" Editorial Diana S. A. - México, D. F. 1962.
- 13.- Hebb, D. O. "A Textbook of Psychology". W.B. Saunders Company Philadelphia-London. 1966.
- 14.- Hilgard, E.R. "Introduction to Psychology" Hart court, --- Brace and World, Inc. New York. 1962.
- 15.- Hunt, J. Mc. V. "Experience and Development of Motivation". Department of Psychology. University of Illinois. -- 1958.
- 16.- Houssay, B.A. "Fisiología Humana" Editorial El Ateneo. --- Buenos Aires. 1958.
- 17.- Iscoe, I. and Mc. Cann B. "Perception of an emotional Continuum by older and younger mental retardated patients. J. Abnorm. Soc. Psychol. 1962.

- 18.- Iscoe, I. and Veldman, D. J. "Perception of an emotional -- Continuum by acute schizophrenics, cronic schizo ----- phrenics, normal adults and children" Journal of Cli-- nical Psychology. 1963.
- 19.- Iscoe, I. and Veldman, D. J. "Perception of and emotional - continuum by schizophrenics, normal adults and children from 9 to 12 and 5 to 8 years". Journal of Clinical -- Psychology. 1963.
- 20.- Jersild, A. T. "Evolución de la Afectividad". (Capítulo 14 del libro "Manual de Psicología Infantil" de Camichael); El Ateneo, Barcelona, 1964.
- 21.- Jersild, A. T. "Child Psychology" Prentice Hall Inc.; New - York. 1954.
- 22.- Levy, L. H., Orr T. B. and Rosensweigh. "Rosensweigh's jud-- gements of emotion from facial expressions by college- students, mental retardater, and mental hospital ---- patients". I. pers. Press. 1960.
- 23.- Mandolini, G. R. "Historia General del Psicoanálisis de --- Freud a Fromm". Editorial Giordia, S.R.L. Buenos Aires 1960.
- 24.- Magoun, H. W. "El cerebro Despierto".- Editorial Fournier, - S.A. 1963.
- 25.- Malrieu, Ph. "La vida afectiva del niño". Editorial Nova. - Buenos Aires, 1959.

- 26.- Munn, N. L. "The Nature and Significance of Emotional Life"
Houghton Mifflin Company. 1951.
- 27.- Munn, N. L. "The effect of the Knowledge of de situations -
upon judgment of emotion from facial experience". J. -
Abnorm. Soc. Psychol. 1940.
- 28.- Pieron, H. "La psicología Diferencial" Editorial Kapelusz;-
Buenos Aires 1956.
- 29.- Rapaport, D. "Emotions and Memory" International Universi--
ties Press, Inc. New York. 1961.
- 30.- Rapaport, D. "Teoría Psicoanalítica de los afectos"
- Capítulo V. de "Aportaciones a la terapia y técnica-
Psicoanalítica" de Merton M. Gill y David Rapaport.-
Editorial Pax-México. 1962.
- 31.- Rapaport, D. "Tests de Diagnóstico Psicológico". Editorial-
Paidós. Buenos Aires. 1959.
- 32.- Schlosberg, H. "A scale for Judgment of facial expressions"
J. Experimental Ps. 1941.
- 33.- Spearman, Ch. "Las Habilidades del Hombre" Editorial ----
Paidós; Buenos Aires. 1955.
- 34.- Spitz, R. A. "No y Sí" Sobre la Génesis de la comunicación-
humana. Editorial Paidós. Buenos Aires. 1966.
- 35.- Stagner, R. and Karwosky T. F. "Psychology" Mc. Graw-Hill -
Book Company, Inc. New York-Toronto-London. 1952.
- 36.- Sullivan, H. S. "The meaning of Anxiety in Psychiatry and in

- life".-The William Alanson White Psychiatric -----
Foundation. Washington, D. C. 1948.
- 37.- Székely, B "Los Tests". Editorial Kapelusz. Buenos Aires. -
1960.
- 38.- Wolff, Ch. "Psicología del Gesto". Editor, L. Miracle. Bañ-
celona. 1959.
- 39.- Wolff, W. "Introducción a la Psicología." Fondo de Cultura --
Económica. México, 1967.
- 40.- Woodworth, R. S. "Experimental Psychology". New York Holt.-
1938.
- 41.- Woodworth, R. S. and Schlosberg, H. "Experimental Psicho---
logy" (Revised Ed.) New York Holt. 1954.