



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
IZTACALA**

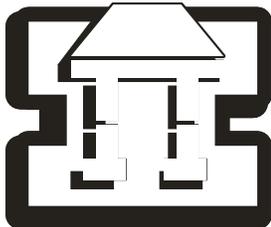
**“ELABORACION DE UN INSTRUMENTO PARA
IDENTIFICAR ASPECTOS EMOCIONALES
EN NIÑOS PREESCOLARES”**

TESIS EMPÍRICA

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
P R E S E N T A N :
AZUCENA HERNÁNDEZ SOTO
ESTELA ROJAS SÁNCHEZ**

COMISION DICTAMINADORA:

**MTRA. MARGARITA MARTÍNEZ CHAVEZ
MTRA. MA. ANTONIETA DORANTES GÓMEZ
LIC. JORGE GUERRA GARCÍA**



TLALNEPANTLA, EDO. DE MÉXICO

2005



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

<p><i>A mis padres:</i></p> <p><i>Quienes siempre han sido mi principal fuente de inspiración.</i></p> <p><i>¡Gracias!</i></p>	
	<p><i>A mis hermanos:</i></p> <p><i>Agradezco el apoyo y la dedicación que tienen para mí en los momentos más difíciles.</i></p>
<p><i>A mis profesores les agradezco:</i></p> <p><i>El enseñarme que día a día hay algo nuevo que descubrir en mí y en los demás.</i></p>	
	<p><i>A todos:</i></p> <p><i>Aquellos que me obsequian una sonrisa o una palabra de aliento en los momentos en que más lo necesito.</i></p> <p><i>¡Gracias!</i></p>

Azucena.

<p>A mis papás: <i>Quienes me enseñan a valorar, respetar, luchar y ser responsable. Los quiero!</i> ¡¡Gracias!!</p>	
	<p>Gracias a mis hermanos: <i>Quienes me apoyan en todo momento, me cuidan, me quieren sin importar lo que haga.</i></p>
<p>A mi familia: <i>Gracias por todo su apoyo y comprensión. ¡¡ Los quiero mucho!! (Familia muégano).</i></p>	
	<p>A mis profesores: <i>A todos quienes me ayudan a formarme como psicóloga. En especial a la Mtra. Margarita y Mtra. Ana Elena.</i> ¡Gracias!</p>
<p>A todos mis amigos: <i>Por sus consejos, sinceridad y apoyo.</i> <i>En especial Berenice, Azucena, Arturo y David.</i> ¡Gracias!</p>	
	<p>Gracias a Dios. <i>Por permitirme existir y disfrutar de la vida.</i></p>

Estela.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.	7
----------------------	----------

CAPÍTULO 1. CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS EN EL DESARROLLO INFANTIL.

1.1. ¿Qué es el desarrollo?	14
1.1.1. <i>Características físicas.</i>	16
1.2. Construcción del autoconcepto.	18
1.2.1. <i>La sociedad como parte de la construcción del autoconcepto.</i>	20
1.2.2. <i>La cognición en la construcción del autoconcepto.</i>	22
1.3. Emociones. Una manifestación del autoconcepto.	24
1.3.1. <i>Emociones y sociedad.</i>	25

CAPÍTULO 2. DESARROLLO EMOCIONAL.

2.1. ¿Qué es una emoción?	29
2.2. Función de las emociones.	33
2.3. Características de las emociones.	34
2.4. Necesidad de una salud emocional	36
2.4.1. <i>Presente, Futuro del yo.</i>	37
2.4.2. <i>La sociedad como moduladora de la salud emocional.</i>	40
2.5. La necesidad de evaluar el aspecto emocional de preescolar.	44

CAPÍTULO 3. ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO PARA DETECTAR LAS EMOCIONES EN EL PREESCOLAR.

3.1. Historia de los Tests.	46
<i>3.1.2. Tipos de tests.</i>	48
3.2. Funciones y características de los tests.	54
<i>3.2.1. Confiabilidad.</i>	56
<i>3.2.2. Validez.</i>	59
3.3. Características del instrumento.	62
<i>3.3.1 Marco teórico.</i>	62
<i>3.3.2 Antecedentes.</i>	64
<i>3.3.3 Construcción del cuestionario.</i>	70

CAPITULO 4. METODOLOGÍA.	73
---------------------------------	-----------

CONCLUSIONES.	83
----------------------	-----------

REFERENCIAS.	90
---------------------	-----------

ANEXOS.	93
----------------	-----------

INTRODUCCIÓN.

Las emociones intervienen en todos los procesos evolutivos como son: el desarrollo de la comunicación, la organización del apego, el desarrollo moral, el conocimiento social y pueden considerarse la principal fuente de las decisiones que tomamos a lo largo de la vida. El estudio del desarrollo emocional, entendido como la detección y explicación de los cambios evolutivos que se producen en: la expresión emocional, la conciencia de los propios estados afectivos, la comprensión de las emociones, la regulación emocional o la empatía, es una pieza clave en la comprensión del desarrollo y del funcionamiento de la personalidad.

En efecto, aunque entre los teóricos actuales existen diferencias, todos coinciden en afirmar el papel de las emociones, como organizadoras, motivadoras de la conducta y como señales significativas. Otro elemento de consenso es el énfasis en las tendencias de acción, frente a la concepción clásica de la emoción y experiencia subjetiva interna.

En su propuesta sobre el desarrollo emocional, Campos y cols., (1983,1989; en López F, María de J. Fuentes. Extebarria I., Ortiz, J.M. 1999) defienden, que las emociones no son solamente estados intrapsíquicos, sino patrones de reacción a aquellos acontecimientos que son significativos y relevantes para la persona. Algunas emociones, como la alegría o la cólera nos llevan a actuar, otras como la tristeza, frenan la acción. Efectivamente, las emociones no son únicamente experiencias intrapsíquicas, sino los procesos de cambiar, iniciar, mantener, o interrumpir, la relación con el entorno, interno o externo, cuando esta relación es relevante.

La función de las emociones puede situarse a dos niveles: el de la sensibilidad emocional y el de la respuesta emocional. Según Frijda (1994; en López F, et al, 1999), las emociones nos dicen, qué hechos son verdaderamente importantes para

nuestra vida. La sensibilidad emocional representa un sistema de señalización para el propio sujeto. La emoción actúa como un estímulo interno potente, una señal no proposicional, que informa al sistema cognoscitivo y conductual que la situación es favorable o peligrosa para sus objetivos. Respecto a las respuestas emocionales, éstas, guían y organizan la conducta y juegan un papel crucial, especialmente en la infancia, como señales comunicativas.

Los resultados de la investigación de Izard (1982), y algunos estudios actuales, coinciden en ubicar cronológicamente la aparición de las expresiones emocionales básicas, como son: la alegría, el miedo, la agresividad y el enojo. Así, se establece que desde el nacimiento los niños sonríen y muestran expresiones faciales de asco y malestar; entre el segundo y el cuarto mes aparecen la cólera, sorpresa, tristeza y el miedo comienza a ser evidente a partir del quinto mes, se pueden observar reacciones faciales de miedo durante el primer mes, cuando el niño es arrojado bruscamente hacia abajo.

Sin embargo, no parece probada la tesis de un nexo innato, entre expresión-emoción. Al menos durante los dos primeros meses las expresiones emocionales del bebé no se muestran sistemáticamente adecuadas a la situación o estímulo. Pues los niños sonríen dormidos, muestran sorpresa ante lo nuevo y también a lo familiar, a la restricción de movimientos pueden reaccionar con cólera, aunque también con tristeza.

Según Campos (1983, en López F, María de J. Fuentes. Extebarria I., Ortiz, J.M. 1999), es probable que el nexo emoción-expresión requiera la maduración de ciertas estructuras neurológicas. Por tanto, propone el término de señales emocionales las cuales regulan la conducta de las figuras de apego en la satisfacción de necesidades infantiles y la interacción social.

Otros autores sugieren la posibilidad de que los diversos componentes del sistema emocional (expresión facial, acciones instrumentales, apreciación, etcétera), pueden desarrollarse independientemente, y que en un momento del desarrollo se integran en un sistema organizado, donde el catalizador de esta organización puede ser un factor del contexto (interacción), o el desarrollo de uno de los componentes del sistema emocional.

Sin embargo, para comprender la relación que existe entre las emociones y el individuo, necesitamos entender el término, *desarrollo*, el cuál se refiere a los cambios en el tiempo de estructura, pensamiento o conducta del individuo debidos a influencias biológicas y ambientales. Por lo común se trata de cambios progresivos y acumulativos, de los que resultan una organización y funciones crecientes (Craig, J. y Woolfolk, E, 1995).

Algunos procesos de desarrollo, como los cambios físicos son ante todo biológicos. Otros dependen principalmente del medio, como es el desarrollo social. Sin embargo, casi ninguno puede ser categorizado con claridad como biológico o ambiental, pues conlleva a la interacción de ambos. Cabe mencionar que el nivel de desarrollo de una persona es el estado actual de éste en el área física, emocional e intelectual. Este desarrollo se ve influenciado por factores genéticos, ambientales y comportamentales.

Wohlwiln (1973; en Craig, J., y Woolfolk, E., 1995) menciona que el estudio del desarrollo infantil busca descubrir y registrar las relaciones entre la edad cronológica y los cambios, entre la respuesta del individuo a cierta dimensión de la conducta en el curso del desenvolvimiento hacia la madurez. Así, quienes se ocupan de la materia pueden comparar el momento en que ocurren conductas similares en niños distintos o de diferentes culturas y grupos socioeconómicos.

Establecer criterios aproximados para detectar las habilidades del desarrollo emocional, nos permite determinar cuándo un individuo está avanzado o retrasado en esa área y en relación con sus semejantes, lo que resulta útil para diseñar programas de ayuda a niños con retardo en el desarrollo de su autoconcepto.

Sin embargo, los problemas que estimularon el surgimiento de los primeros test en el campo de la Psicología fueron de origen clínico, aunque en la actualidad algunos de ellos se han retomado para detectar cualidades y aptitudes en otros ámbitos como son el educativo y en el laboral.

Al respecto, el desarrollo de las pruebas psicológicas tuvo como principal motivación, clasificar; su origen se remonta al año 2200a.C. en China donde se pretendía seleccionar a funcionarios públicos. Hasta finales del siglo XIX, varios médicos y psiquiatras desarrollaron procedimientos estandarizados para revelar la naturaleza y grado de los síntomas en personas con enfermedad mental y lesión cerebral (Gregory, 2001) .

A finales del siglo XIX, Sir Francis Galton demostró que era posible medir la mente de manera objetiva y replicable mediante el examen de los umbrales sensoriales y los tiempos de reacción. Wundt fundó el primer laboratorio psicológico en Leptzig, Alemania en 1879 entre sus primeras investigaciones destaca, (Gregory, 2001) su intento de medir la velocidad del pensamiento con un medidor del mismo. Más tarde, James McKeen Cattell abre su propio laboratorio de investigación y desarrolla una serie de pruebas que eran principalmente unas extensiones y adiciones a la batería de Galton. Además inventa el término “prueba mental”. Esquirol y Seguin revolucionaron el pensamiento a cerca del retraso mental. Gracias a esto y a la influencia del humanismo hacia los individuos con este padecimiento, se crea la necesidad de fundar las primeras pruebas de inteligencia. Para 1905, Binet y Simon elaboraron la primera prueba útil en Paris, Francia; su

sencilla medida de 30 reactivos dirigida a las funciones mentales superiores ayudó a identificar a los escolares universitarios que no se podían beneficiar de la educación regular. En 1908 estos autores publicaron una escala, que incorporaba el concepto de nivel mental. En 1912, Stern propone dividir la edad mental entre la edad cronológica. En 1916, Terman sugirió multiplicarlo por 100 para eliminar las fracciones, es así como nace el concepto de Coeficiente Intelectual (CI)"; más tarde realiza una revisión a las escalas Binet-Simon.

Para 1917, Robert Yerkes encabeza el desarrollo de los exámenes, Army Alpha y Army Beta utilizan para evaluar a los reclutas de la primera Guerra Mundial. Robert Woodworth desarrolla la hoja de datos personales y propone la primera prueba de personalidad. En 1927 se publica la primera edición de intereses vocacionales de Strong, doce años después se publica la escala Wechsler-Bellevue de inteligencia. Posteriormente se publica el inventario multifacético de la personalidad de Minesota. Y es hasta 1949 cuando se publica la primera prueba de inteligencia para niños (Wechsler), que fue revisada en 1974 y 1991 (Gregory, 2001).

Sin embargo, la investigación dirigida a la etapa de la niñez es escasa, a pesar de que es el momento en que se evidencian los cambios más significativos para el hombre. Físicamente, cambia el tamaño, la forma, la estructura cerebral y las capacidades sensoriales así como las aptitudes motoras. En lo cognoscitivo, se desarrollan todas las habilidades y actividades mentales e incluso la organización del pensamiento: percepción, razonamiento, memoria, resolución de problemas, lenguaje, juicio e imaginación. Y en el ámbito psicosocial, los rasgos de personalidad y las habilidades sociales, como el estilo personal de comportamiento y la respuesta emocional.

Gregory (2001) afirma que, diferentes investigadores se han dado a la tarea de medir las capacidades de los preescolares, y que es típico evaluar a los niños cuyas

edades oscilan entre los dos y seis años de edad, utilizando las medidas estandarizadas como la Escala de Inteligencia Stanford-Binet Cuarta Edición, la Batería de Evaluación Kaufman para niños, las *Differential Ability Scales* (Escala de Capacidad Diferencial) y las Escalas McCarthy de Aptitudes y Psicomotricidad. Estas pruebas tienen fuertes cargas de habilidades cognitivas como comprensión verbal y pensamiento espacial; así, las escalas para preescolares miden componentes un tanto diferentes de la capacidad intelectual y emocional.

Con todo esto, consideramos la pertinencia de elaborar un instrumento para identificar las pautas emocionales en el preescolar que responda a diferentes factores como:

- 1) La emoción funge como moduladora de la conducta motivando o limitando al preescolar en su desarrollo.
- 2) En el periodo de los dos a los seis años, se originan cambios en las diferentes áreas del desarrollo humano. En ésta el niño adquiere elementos que sientan las bases para la formación de su propio concepto.

Por lo anterior, el objetivo de esta investigación está dirigido a la *elaboración de un instrumento para la detección de aspectos emocionales en el preescolar.*

El cual podrá ser usado por psicólogos, maestros y padres con la finalidad de detectar y prevenir desde edades tempranas diferentes conflictos emocionales que podrían limitar el desarrollo del niño.

Para cumplir dicho objetivo, nosotros tomaremos en consideración las emociones básicas que establece Watson: alegría, tristeza, temores y agresividad.

Puesto que las demás serían combinaciones y gradaciones o intensidades posibles de estas seis, derivándose las emociones secundarias. Tal como se muestra en el siguiente cuadro:

Emociones básicas.	Emociones secundarias.
<i>Negativas.</i>	<i>Negativas.</i>
Ira. Miedo. Tristeza.	Vergüenza. Odio. Celos. Envidia. Disgusto. Desprecio. Preocupación. Desesperación. Culpabilidad. Aburrimiento. Desconfianza.
<i>Positivas</i>	<i>Positivas</i>
Alegría. Interés. Sorpresa.	Placer. Curiosidad. Deseo. Adoración. Orgullo. Éxtasis.

RESUMEN.

Hablar de las emociones es una tarea complicada, más aún cuando se trata de las emociones que experimenta un niño pues no ha adquirido la capacidad cognoscitiva para identificarlas y nombrarlas, lo que hace especialmente difícil evaluarlas. Aunque actualmente existen instrumentos adaptados, de una versión elaborada para adultos, que buscan medir la personalidad del niño; ninguno se enfoca al área emocional específicamente y tampoco han sido creados pensando en las necesidades del niño quien experimenta sus emociones de una forma distinta a como lo hace un adulto; razón por la cual, generalmente son minimizadas.

Y es de suma importancia saber que en cada etapa del desarrollo, los niños tienen necesidades emocionales, las cuales, una vez satisfechas le proporcionan la energía necesaria para avanzar en la consolidación de su propio concepto. En esta ardua labor es de suma importancia la relación que establece el niño con las personas que lo rodean pues son ellas quienes le proporcionan herramientas sociales para la construcción de su autoconcepto.

Pero, ¿qué son las emociones?, son reacciones que dan lugar a un determinado estado de ánimo de corta duración provocado por estimulación relevante, acompañado de alteraciones orgánicas, que funcionan como protección previniendo a individuo de posibles peligros, como el temor, o ponerlo alerta en circunstancias donde es necesario actuar.

En la presente investigación elaboramos un instrumento para evaluar las conductas emocionales en niños preescolares, con la finalidad de detectar posibles déficit y señalar elementos para la intervención que posibiliten la manifestación adecuada en duración e intensidad de las emociones del niño, logrando así un desarrollo efectivo de sus cualidades. Pues las personas con habilidades emociones bien desarrolladas también tienen más probabilidades de sentirse satisfechas, ser eficaces en su vida y de dominar los hábitos mentales que favorezcan su vida emocional.

CAPÍTULO 1. CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS EN EL DESARROLLO.

Los cambios evolutivos en el sistema emocional se deben entender, en estrecha interacción con el resto de procesos en desarrollo, y en un contexto relacional. Algunos cambios en la vida emocional tienen que ver con la maduración de estructuras físicas, como la talla, el peso, la estatura; otros con el desarrollo motor, del lenguaje o con los procesos de apego, y a su vez el desarrollo emocional tiene importantes implicaciones en todos estos campos. Por tanto, en este capítulo explicaremos la importancia del desarrollo físico, la influencia de la sociedad y su interacción con la cognición en la construcción del autoconcepto.

1.1. ¿Qué es desarrollo?

El desarrollo humano es el estudio científico de los cambios que experimentan las personas, y de la permanencia de algunos aspectos con el correr del tiempo. Estos ocurren durante toda la vida, aunque son más notorios en la niñez, presentándose: cuantitativa y cualitativamente. El cambio cuantitativo es la variación en el número o en la cantidad de algo, como la estatura y el peso. Mientras que el cambio cualitativo, es el que se produce en el carácter, la estructura o la organización, como la naturaleza de la inteligencia de una persona, la manera como trabaja la mente (Papalia 1997).

Según la psicología evolutiva, el concepto de desarrollo implica cambios tanto en el tiempo como en la dirección y con frecuencia describe un adelanto o mejoría sobre algún estado previo más primitivo (McGurk, 1978).

Por otro lado, para los biólogos consiste en una serie de transformación de índole biológico: tejidos, sistemas funcionales (neuromotor, sensorial-perceptivo), etcétera. Para algunos psicólogos el desarrollo es además, el despliegue de las capacidades psicológicas humanas. Estas poseen un sustrato biológico, pero expanden en una matriz social-relacional. De estas afirmaciones se desprenden los puntos importantes:

- a) El desarrollo consiste en una sucesión de transformaciones que sufre el sistema viviente en su organización a lo largo del tiempo.
- b) Estas transformaciones, irreversibles y acumulativas, abocan a niveles de organización más complejos

Sin embargo, lo que llamamos desarrollo humano es el resultado de cómo el desarrollo biológico y psicológico se conjugan entre sí. (Perinat, M, 2002)

Vigotsky (en Perinat, 2002) menciona que, el desarrollo, en su dimensión psicológica y específicamente humana se lleva a cabo muy particularmente en el seno de la relación social. En otras palabras, el psiquismo humano no se construye exclusivamente sobre la biología, sino muy particularmente sobre la comunicación interpersonal.

La idea básica de la teoría de sistemas, se basa en que el desarrollo de los niños pasa por sucesivos ámbitos (la familia, la escuela, los grupos de amigos, etc) y en cada uno de ellos el niño se inicia en actividades típicas, teje relaciones con las personas (adultos o niños), y al mismo tiempo, empieza a desempeñar roles sociales. Así pues, cada ámbito es una modalidad de vida y de experiencias que el desarrollo debe integrar armónicamente a lo largo de la vida (Bronfenbrenner; en Perinat, 2002).

Para nosotros el concepto de desarrollo se define como una serie de cambios a través del tiempo. Estos, son generados en la estructura corporal, en la forma de

pensar y en el comportamiento, además se ven influenciados por circunstancias tanto biológicas como ambientales. Son cambios continuos y acumulativos cuyo resultado es una organización de funciones paulatinas. Así, es importante estudiarlo para descubrir, comprender y explicar las leyes que lo gobiernan, además de predecir y modificar su progreso cuando es necesario, razón por la cual es indispensable partir de lo biológico.

1.1.1. Características físicas.

Desde el primer año de vida los progresos del niño son notorios, no sólo porque se observa un cambio en su apariencia física, sino porque empiezan a diferenciarse e integrarse los movimientos y se adquieren habilidades motrices básicas que siguen un orden definido.

Los niños de dos a seis años, experimentan una serie de transformaciones corporales por ejemplo: cuando cumplen su primer año, miden entre 74 y 78 centímetros de estatura y pesan entre 9 y 10.500 kilogramos. En el segundo año, alcanzan los 85 u 87 centímetros y pesan alrededor de 12 o 12.500 kilogramos. Con tres años cumplidos, miden de 92 o 95 centímetros y pesan poco más de 14 o 14.500 kilogramos en promedio aproximadamente. Las transformaciones también son evidentes en la talla pues miden 75 cm manteniéndose el crecimiento entre 0.5 y 1 cm mensual durante el segundo año, lentificándose después a nueve centímetros en total durante el transcurso del tercer año y siete centímetros durante el cuarto año. Más adelante, se estabiliza en un crecimiento regular de cinco a seis centímetros anuales hasta la pubertad (García, 1992 pág. 24). Aunque estos valores cambian ligeramente y dependen también de la complejión de los infantes, permiten apreciar que la velocidad del crecimiento va disminuyendo poco a poco.

Garn y cols., (1951), Meredith (1948; en Breckenridge y Nesbith, 1973), afirman: *La herencia de la línea familiar, que incluye la raza, es una de las variables que contribuyen a las diferencias en materia de estatura.* El medio ambiente, como la dieta, la salud, las normas de vida, los alrededores familiares y una atmósfera de satisfacción o de tensiones, constituye un factor. La herencia fija la posibilidad de crecimiento en estatura. Mientras la salud y el ambiente deciden el grado en que dicha posibilidad es alcanzada.

Es importante resaltar el papel que juega el factor alimenticio en el aumento de estatura durante la primera infancia, y en los períodos preescolar y escolar. De tal forma, la alimentación puede explicar la relación positiva que existe entre la estatura y la posición social, así como las disminuciones y los aumentos producidos en la altura de los niños que coinciden con períodos de carencia o prosperidad ([saludy medicinas.com.mx](http://saludymedicinas.com.mx)).

El peso físico del niño, es el índice de crecimiento que se estudia con mayor frecuencia, también es un indicador del estado de nutrición. El peso óptimo depende de la edad, el sexo, el físico que se tenga y el estado puberal. El pronóstico del peso a través de las edades, es más difícil durante la primera infancia y durante la adolescencia, por causa del crecimiento acelerado que se produce en estas etapas. Por lo general, el niño duplica su peso neonatal en seis meses o menos, pero necesita cuatro años para duplicar su estatura.

Algunas secuencias del desarrollo presentan una subordinación funcional. Es decir, acciones que se ejecutaban por sí mismas, se vuelven parte de una habilidad más compleja y deliberada. Por ejemplo, las simples exploraciones finas con crayón y papel tienen al principio un valor en sí mismas; pero más tarde esto ya no es suficiente, pues ahora quedan funcionalmente subordinadas habilidades más complicadas como escribir o dibujar.

Las aptitudes relativas a la escritura también se desarrollan durante el periodo preescolar, iniciándose con marcas toscas y garabatos a los dos años. Durante el tercer y el cuarto año, el individuo agrega a su repertorio algunas líneas horizontales y verticales sistemáticas, y más tarde algunos símbolos separados. A los cinco y seis años, ya es capaz de formar letras reconocibles. Las actitudes motrices en ciertas actividades artísticas tales como el dibujo y la construcción con cubos, también se desarrollan en este periodo. El pequeño artista solo traza rasgos casuales y exploratorios. Una vez que ha adquirido un mayor control, puede hacer dibujos simples y, por último, hacia los cuatro años ya dibuja figuras y objetos toscos. El empleo de cubos sigue una secuencia evolutiva típica (Ausubel y Sullivan, 1991).

Hasta el momento hemos abordado una faceta del desarrollo en condiciones ideales, sin embargo no todos los factores que intervienen en el desarrollo se dan de esta forma, algunas veces se ven influenciados negativamente retrasando al individuo en su desarrollo y ocasionándole una percepción de sí mismo pobre o deficiente, lo cual afecta su percepción a nivel físico y cognoscitivo.

1.2. Construcción del autoconcepto.

De todas las cualidades que se poseen, la autoconciencia es una característica muy especial de los humanos, pero no puede haber una autoimagen hasta que se tenga conciencia de los demás. Es decir, que la manera en que el individuo se ve a sí mismo tiene influencia, en gran parte, de los términos en los que los otros lo ven, o de las formas en que él piensa que otros lo juzgan. En efecto, la mayoría de las metas que motivan a la persona, tales como el amor, seguridad, prestigio, adecuación, condición social y poder, se relacionan con las llamadas necesidades del yo, asuntos que tienen impacto en cómo se siente el individuo consigo mismo y

el juicio que elabora sobre sí mismo. De aquí que sean muchas las causas de frustración y conflicto.

La autoconciencia, como se sabe, tiene consecuencias de largo alcance para la experiencia humana, y conduce hacia un anhelo de amor y un sentimiento de pertenencia a otras personas. Son estos anhelos los que se encuentran entre las fuerzas impulsoras más importantes en la formación de la personalidad, el foco de la atención, al considerar la psicología de los niños (Berryman, J. 1994).

Según Lewis (1984), el desarrollo del concepto de sí mismo genera uno de los más interesantes progresos en el desarrollo emocional. Ausubel y cols., (1991) afirman, que la imagen corporal es la representación mental de cada individuo sobre su propia apariencia en el espacio. Comprende factores tales como la estatura, el peso, la estructura corporal y el aspecto facial. Generalmente, durante la mayoría de los períodos vitales la imagen corporal cambia imperceptiblemente porque el propio cuerpo se altera de igual manera. Las pequeñas modificaciones en la apariencia y los aumentos cuantitativos en la estatura y el peso, se absorben con facilidad dentro de la representación que se forma el niño de su propio físico.

En el desarrollo del niño esta conexión entre lo físico y lo psíquico es de gran importancia, ya que necesita para su crecimiento estímulos de ambas áreas del desarrollo, una buena relación afectiva, contactos satisfactorios con los adultos y con las personas que lo rodean. Todos estos factores constituyen un aspecto esencial y prescindible.

Como componente importante del yo, la imagen corporal habitualmente tiene una valencia afectiva positiva o negativa, su efecto sobre la autoestima depende de la valoración social de determinados atributos físicos, desviaciones e incapacidades. Cabe señalar que en nuestra cultura, la baja estatura específicamente en los varones, y la obesidad en ambos sexos, tienden a disminuir el status del niño en su

grupo de pares. Se debe hacer notar, no obstante, que los defectos y las anomalías somáticas tienen un efecto menos desastroso sobre el concepto de sí mismos de los niños que sobre el de los adolescentes.

Otro factor que facilita la conciencia de las emociones, es el lenguaje, ya que al ser nombradas son más accesibles, además, el lenguaje transforma las experiencias emocionales inicialmente globales y difusas en experiencias focalizadas, lo cual clarifica y guía la experiencia emocional. Por otra parte la capacidad para expresar verbalmente las emociones permite reflejar estados afectivos pasados y comprenderlos.

El lenguaje interviene también en la capacidad de modificar los estados emocionales de los otros, expande la capacidad de consuelo, de divertir a los demás, de compartir el humor, y permite una mayor intimidad en la relación social.

1.2.1. La sociedad como parte de la construcción del autoconcepto.

Generalmente se coincide en que la primera relación humana del niño, da forma a las piedras de cimentación de su personalidad en desarrollo. Las adaptaciones saludables dependen de la adecuada satisfacción a las necesidades del niño tales como: cuidado nutricional, comunicación afectuosa y cálida, atención, juego y otros tipos de estimulación. Los niños generalmente intentan complacer a los adultos. Imitan actitudes y conductas que observan en casa, tratan de dominar tareas difíciles y se esfuerzan (gran parte del tiempo) por ser obedientes.

Que el niño se encuentre en un mundo benigno y fácil de predecir, trae como consecuencia un niño suficientemente seguro para iniciar la búsqueda de su independencia, y percibir las consecuencias significativas que tienen sus propias acciones. Según Seligman (en Berryman 1994), a cierto nivel primitivo, el infante “calcula” la asociación (correlación) entre su conducta y las consecuencias de ésta. Si la correlación es cero, entonces se desarrolla el desamparo. Si hay correlación (ya sea positiva o negativa), la respuesta funciona y el niño aprende, ya sea a efectuar la acción con más frecuencia o a frenarse para no efectuarla, lo que depende de si el resultado de la correlación es positiva o negativa. Sin embargo, además de esto, los niños aprenden que responder funciona, y que en general hay sincronía, una red uniforme entre acciones y resultados. Cuando hay falta de sincronía tendiente al desamparo (hogares con gran descuido), los niños dejan de efectuar la respuesta; también aprenden que, en general, responder no importa.

Tal aprendizaje tiene las mismas consecuencias en los adultos: falta de iniciación de respuesta, pensamiento negativo, ansiedad y depresión. Pero esto puede ser más desastroso para el niño, ya que en este periodo sensible de aprendizaje a cerca de sí mismo y de su importancia en el mundo, se encuentra la asimilación sobre la que se construyen la confianza y la personalidad.

Así pues, el contexto social interviene en las oportunidades para experimentar determinadas emociones, provee las etiquetas verbales de éstas, y el contenido de ciertos objetivos, define reglas de expresión que dictan cuándo expresar o no determinadas emociones y su intensidad, además establecen qué se debe sentir en determinadas circunstancias según criterios morales, clínicos o situacionales. A lo largo de los dos primeros años de vida, las emociones se diferencian más entre sí, se van haciendo más selectivas y se manifiestan con mayor rapidez, intensidad y duración.

1.2.2. La cognición en la construcción del autoconcepto.

Otro de los cambios radicales observados en esta etapa, es la perfección en las habilidades motoras gruesas como correr, saltar, arrojar; pues las finas como escribir, asir la cuchara, avanzan con mayor lentitud. En los preescolares es difícil separar el desarrollo perceptual, físico y motor del cognoscitivo. Casi todo lo que hacen desde el nacimiento hasta los primeros años, sienta las bases no solo para las posteriores habilidades físico-motoras, sino también para los procesos cognoscitivos, el desarrollo social y emocional. Por ejemplo, cuando un preescolar camina sobre un tronco en la playa, aprende, además de equilibrarse, el concepto cognoscitivo de “estrecho” y el concepto emocional de “confianza”. Aunque mucho de lo que los preescolares hacen parece ser pura exploración sensorial, los expertos consideran que todas sus acciones son deliberadas y dirigidas hacia alguna meta (Von Hofsten, 1989 en Craig, J. 1995).

Los preescolares son seres muy sociables. Se encuentran en un medio que sólo contienen sus principales cuidadores, o en otro que incluye una variedad más

amplia de adultos y pares, lo cierto es que no tardan mucho en entender alguna forma de interacción social. Sin embargo, el tipo de interacción que emprenden cambia espectacularmente a medida que avanzan en el periodo preescolar.

En la esfera de la representación de roles, el cambio más destacado consiste en la capacidad de mantener un rol específico y representar las acciones adecuadas al tiempo que controlan el rol representado por un par. También a esta edad, los niños hacen que dos muñecos (por ejemplo, un doctor y una enfermera), se dediquen a actividades específicas y complementarias del rol. Por último, a esta edad pueden responder a preguntas acerca de lo que la madre hará, como función de la conducta de su hijo y viceversa (Lafuente, M, J. 2000). Esta comprensión básica (es decir, la referente a la forma de la complementación entre un rol conductual y otros) es fundamental para el aprendizaje en los sistemas sociales más concretos en los que participarán en el futuro, además, señala el apego de su pensamiento relacional en el ámbito social observado en los ámbitos mecánico y espacial.

Entre los 18 meses y los dos años, se produce un cambio cualitativo, y comienzan a comprender las condiciones sociales que han conducido al estado de desdicha de otro, y manipularlas. Esta última capacidad supone una comprensión rudimentaria de algún sistema social, o una estructura que tiene por componentes dos relaciones distintas.

El desarrollo más espectacular del periodo preescolar es, la adquisición del lenguaje, pues se considera que ésta conquista, es el punto culminante del pensamiento preescolar. En el inicio del estadio, los niños tienen grandes dificultades para llegar a articular palabras sueltas y sólo pueden dar a conocer sus necesidades contextualizándolas. Al concluir el estadio dominan buena parte de las principales distinciones semánticas y sintácticas de su lengua nativa y

pueden expresar sus necesidades con gran facilidad, incluso en contextos totalmente novedosos.

1.3. Emociones. Una manifestación del autoconcepto.

Desde el nacimiento hasta el primer año de vida, el niño necesita adquirir un sentido de confianza, o seguridad derivado del afecto y gratificación de necesidades como la de establecer vínculos afectivos incondicionales, y duraderos, o pertenecer a un grupo, formándose así el apego. Del primero al cuarto año, se adquiere un sentido de autonomía donde el niño se percibe a sí mismo como individuo con sus propios derechos, diferenciado de sus padres aunque dependiente de ellos. A los seis años el niño se inicia en el sentido de deber y logro. Es aquí donde se aparta de la fantasía y el juego para hacerse cargo de tareas reales como el desarrollo de competencia académica y social. Por ejemplo, una niña a la que un rompecabezas le resulte frustrante y le pide a su ajetreada madre que la ayude, recibe un mensaje si la respuesta es el evidente placer de la madre; y otro muy distinto, si escucha un brusco: “no me molestes... tengo un trabajo importante que hacer”. Cuando estos encuentros se convierten en algo típico entre padres e hijos moldean las expectativas emocionales del niño con respecto a las relaciones o puntos de vista que impregnarán su manera de moverse en todos los ámbitos de la vida, para bien o para mal.

Así pues, el aprendizaje emocional comienza en los primeros momentos de la vida, y se prolonga a lo largo de la infancia. Todos los pequeños intercambios entre padres e hijos tienen un subtexto emocional, y en la repetición de estos mensajes a lo largo de los años, los niños forman el núcleo de sus capacidades y de su concepción emocional.

Los riesgos son mayores para aquellos niños cuyos padres son sumamente ineptos, inmaduros, consumidores de drogas, deprimidos o crónicamente aislados. De este modo, los primeros tres o cuatro años de vida son una etapa donde las claves de aprendizaje se presentan con mayor prontitud que en años posteriores, y el aprendizaje emocional es el más importante de todos (Goleman, 2000).

De esta manera vemos que, cada emoción prepara al organismo para una clase distinta de respuesta; por ejemplo: con la ira, la sangre fluye a las manos, y así resulta más fácil reaccionar con agresividad, ofendiendo o golpeando a alguien más. Con el miedo la sangre va a los músculos, como los de las piernas, y así resulta más fácil huir, el rostro queda pálido debido a que la sangre deja de circular por él provocando una reacción de alerta. En la felicidad hay un aumento de la actividad que inhibe los sentimientos negativos y favorece un aumento de la energía disponible. La tristeza por su parte, produce una caída de la energía y el entusiasmo por las actividades de la vida, sobre todo por las diversiones y placeres. Sin embargo, depende del entorno familiar y social que la respuesta del niño sea la adecuada a la vez que observada por los demás para conocer al niño y ayudarlo a manejar esas emociones.

1.3.1. Emociones y sociedad.

La expresividad emocional infantil, está profundamente ligada a la de la familia y especialmente a la madre. Ésta funciona como modelo de la conducta, y como intérprete ante los distintos estímulos emocionales ambientales (Halberstadt, 1991; en Del Barrio 2002). Los padres no sólo socializan a través del lenguaje y la educación, sino que actúan como modelos visuales en lo que se refiere a la vida emocional. Por otra parte, la permisividad de los padres respecto a expresar emociones y a que las expresen sus hijos es algo que está regulado socialmente, pues se han encontrado en este punto diferencias entre las distintas culturas.

Algunos autores subrayan, que la madre cambia sus pautas de comunicación emocional a medida que el hijo crece, ajustándose a la forma de entendimiento y respuesta del niño ante distintos estímulos, de manera paralela a la que se da en la adaptación de las pautas lingüísticas.

Las emociones tienen funciones relacionadas con la supervivencia Oatley y Jonson-Laird, 1998, (en Del Barrio 2002) mencionan cinco tipos de relaciones con algunas metas vitales prioritarias. Entre ellas se encuentra el apego el cual, al estudiar al niño nos interesa especialmente pues, se presenta como una interacción entre él y el adulto responsable de su crianza. Esta es la primera relación que se convierte en el primer ambiente emocional del niño, pues lo introduce en el grupo social y cultural en donde la familia se desenvuelve.

Del Barrio (2002), señala que es evidente que las conductas emocionales de la madre asociadas a las del niño producen una consolidación en ciertos tipos de conductas y una inhibición de otras. La comunicación amorosa, en especial entre la madre y el hijo, produce una consecuencia de imitación mutua, que consolida la aparición preferente de unas emociones sobre otras. Una adecuada relación afectiva produce en el niño los siguientes efectos:

- ¬ Mejor desarrollo intelectual.
- ¬ Mayor precocidad en el reconocimiento de sí mismo.
- ¬ Mejor desarrollo cognoscitivo.
- ¬ Más inteligencia social.
- ¬ Mejores cualidades personales.

En la medida en que a lo largo de la edad preescolar y escolar se producen cambios personales y contextuales, surgen nuevos objetivos, cambian las situaciones que elicitán emociones y la expresión de las mismas, y se producen importantes

progresos en la comprensión y regulación emocional así como en la respuesta empática (López, et al, 1999).

Cuando las emociones no se expresan, no se dominan o no se adecuan a la situación del entorno aparecen las disfunciones que se presentan cuando hay falta de oportunidad o adecuación de las reacciones de los otros. Es lógico y también útil, es que un niño llore cuando se hace daño, o que se ponga furioso si no puede moverse, porque el daño físico y la inmovilidad suponen peligros evidentes para su integridad física; en cambio, carece de sentido que un niño coja una fuerte rabieta porque no le dejan conducir el coche de su padre, o que llore violentamente porque interprete lo que es simplemente curiosidad o proximidad del otro, como una verdadera amenaza.

Los padres son los que más pueden ayudar a prevenir los problemas emocionales infantiles, pues son las personas que tienen los lazos afectivos más fuertemente establecidos con el niño, y además porque presumiblemente son quienes mejor lo conocen y más tiempo pasan con él. Así, si queremos evitar que en el mundo infantil puedan desarrollarse perturbaciones emocionales, tendremos que prevenirlos mediante la educación que introduce al sujeto en un determinado sistema de valores donde hay reglas, ya sean de carácter intelectual, social o sentimental. En la que los padres y educadores se reparten estas funciones.

Cuando la prevención primaria (aquella proporcionada por padres y maestros) no ha tenido éxito, y los problemas de los niños duran más de un mes, se vuelven más intensos o interfieren en sus actividades y responsabilidades diarias, se puede llegar a necesitar un tratamiento profesional que fomente los mecanismos de defensa mediante acciones positivas y de evitación.

Con base en lo anterior, cabe señalar que los psicólogos clínicos infantiles, disponen de innumerables instrumentos para hacer frente a la prevención secundaria. Sin embargo, lo ideal es que los niños logren el equilibrio emocional suficiente, en el seno de la sociedad; y en edad temprana. Lo que brinda, por lo pronto, una serie de posibilidades en las que se encuentra el conocimiento detallado del desarrollo emocional; esta información permitirá a los padres, maestros y psicólogos actuar con conocimiento de causa en la tarea de la educación para futuras generaciones.

CAPÍTULO 2. DESARROLLO EMOCIONAL.

Las emociones intervienen en todos los procesos evolutivos como son: el desarrollo de la comunicación, la organización del apego, el desarrollo moral, el conocimiento social y pueden considerarse la principal fuente de las decisiones que tomamos a lo largo de la vida. El estudio del desarrollo emocional, entendido como detectar y explicar los cambios evolutivos que se producen en: la expresión emocional, la conciencia de los propios estados afectivos, la comprensión de las emociones, la regulación emocional o la empatía; es una pieza clave en la comprensión del desarrollo y del funcionamiento de la personalidad.

En efecto, aunque entre los teóricos actuales existen diferencias, todos coinciden en afirmar el papel de las emociones como organizadoras, motivadoras de la conducta y como señales significativas. Por tanto es necesario conocer qué son las emociones, cuál es su función, cuáles sus características y los factores que influyen en ellas.

2.1. ¿Qué es una emoción?

Etimológicamente, la emoción se refiere a movimiento. Es decir, expresión motora hecha a través de la conducta, sea ésta lenguaje verbal o simplemente corporal. Stanley Schachter y Jerome E. Singer, afirman que el término emoción alude a una reacción fisiológica y una actividad cognoscitiva que *pone una etiqueta* o identifica la emoción abarcando un conocimiento *apropiado* de las circunstancias (Calhoun, C., y Solomón, A. R. 1989). Para Bridges, (1936 en Del Barrio, 2002), las emociones son reacciones particulares que experimenta un individuo a una estimulación súbita intensa o de extrema relevancia.

William James, (1884, en Mora, 2000) menciona que la emoción es una respuesta del organismo ante determinados estímulos del medio ambiente. Le Doux, (1996, 1999) señala que la emoción es sólo una manera conveniente de hablar de ciertos aspectos del cerebro (del cuerpo) y de la mente. Le Doux también afirma: *cuando estos sistemas (emocionales) funcionan en un animal con la capacidad de ser consciente, entonces aparecen las emociones conscientes o sentimientos*. Lo cierto es que las emociones intervienen en todos los procesos evolutivos: en el procesamiento de la información, en el desarrollo de la comunicación, en la organización del apego, en el desarrollo moral, en el conocimiento social y además se consideran la principal fuente de aquellas decisiones que tomamos a lo largo de la vida. Así pues, los cambios corporales siguen directamente a la percepción del hecho excitante, siendo la emoción una sensación que aparece al ocurrir dichos cambios (James, 1892; 1947 en Del Barrio, 2002).

Para nosotros, la emoción, es una reacción que da lugar a un determinado estado de ánimo de corta duración, provocado por estimulación relevante y acompañado de alteraciones orgánicas. En esta reacción es esencial una conexión entre lo biológico, lo cognitivo, lo conductual y lo experiencial y la secuencia precisa de esa relación todavía está en vías de resolución.

Por tal motivo se puede considerar que las emociones tienen su origen en factores tanto internos o personalizados y difíciles de comunicar; como externos conductuales, que sirven de clave o señal para aquellas personas con las que se mantiene una relación. De tal forma que pueden ser objetivas, al igual que subjetivas.

Breckenridge M. E, Nesbitt M., (1973) mencionan lo siguiente: a medida que el individuo avanza en edad, su conducta emocional varía en forma e intensidad dependiendo de su constitución y experiencia. Así tenemos que la emoción más

temprana se describe con frecuencia, como no específica. El bebé recién nacido, para mostrar su descontento, pone en juego casi todas las partes de su cuerpo; a diferencia de estos; los niños de tres años suelen ser muy emocionales en sus reacciones a la vida, sintiéndose contentos, tristes, o enojados a consecuencia de acontecimientos insignificantes y expresando sus emociones manifiesta y abiertamente; sin embargo, ya los procesos de autocontrol han empezado.

En cuanto los bebés comienzan a diferenciar expresiones emocionales de los demás alrededor del segundo mes; sin embargo, entre el cuarto y el séptimo mes empiezan a asociar el significado emocional con las distintas expresiones faciales. La capacidad para interpretarlas es claramente evidente a los 8-10 meses, cuando ante una situación incierta los niños dirigen su mirada a la madre y utilizan la información de la expresión emocional de ésta, como referencia social, para valorar la situación y regular su conducta. Las expresiones positivas de los familiares señalan que se trata de un objeto o situación agradable; las de miedo indican dolor o asco que se deben evitar.

La referencia social indica que, a finales del primer año, los niños ya son capaces de responder adecuada y selectivamente a las expresiones faciales de la madre, además es un gran indicador del papel organizador de las emociones. Los niños no se limitan a reconocer e interpretar las emociones de los demás, también comparte los estados afectivos.

López (1999) menciona que, a los 10 meses los niños se interesan por el malestar de los otros, produciéndose una imitación mimética de los textos y de las expresiones faciales, aunque todavía se trata de un malestar empático global, pues los bebés no pueden separar claramente los sentimientos de los demás de los suyos propios. Sin embargo, con la diferenciación entre sí mismo y el otro, esta resonancia emocional

2.2. Función de las emociones.

Charles Darwin (1872 en Mora, 2000), señala que las emociones constituyen un lenguaje, tal vez el más primitivo, ya que las expresiones de agresividad, tristeza, simpatía, placer, comunican al otro no sólo un estado de ánimo, sino que *alertan* e indican cómo reaccionar ante esa persona para comunicarse más propiamente con ella. El lenguaje emocional es más fuerte que el *noético* (las palabras); siempre existe como sustrato o base de éste, el cual es permisivo, facilitando u obstaculizando el lenguaje verbal.

La emoción actúa como un estímulo interno potente, una señal no proposicional, que informa al sistema cognitivo y conductual, si la situación es favorable o peligrosa para sus objetivos, cumpliendo con su función reguladora en las relaciones sociales. Las emociones son de naturaleza preventiva y anticipatoria. Sin embargo, pueden ser disfuncionales cuando el individuo es incapaz de regular la duración, la intensidad o la expresión de la emoción (Frigda 2004).

Delval (1994) afirma que, las emociones tienen un gran valor comunicativo. La alegría nos permite alcanzar nuestro objetivo con más vigor y manifiesta en los otros el placer que la situación nos proporciona, la tristeza dirige un estado negativo hacia el propio sujeto favoreciendo el interés de los demás y provoca conductas de ayuda en los otros. Goleman, (2000) sugiere, que cuándo la tristeza provoca una pérdida, tiene ciertos efectos invariables: reduce el interés por la diversión y el placer, fija la atención en lo que se ha perdido y se acaba la energía para comenzar nuevas empresas. Esto es, refuerza una especie de retirada reflexiva de las actividades de la vida, y deja un estado suspendido para llorar la pérdida, reflexionar sobre el significado y, finalmente hacer los ajustes psicológicos y los nuevos planes que permitirán continuar con la vida.

Por otro lado la ira, se manifiesta ante una frustración aumentando la energía y dirigiendo los efectos hacia el exterior, tratando de eliminar los obstáculos. El miedo es una anticipación de un peligro y se manifiesta en la evitación y en la huida. A través de las expresiones emocionales los demás saben en qué estado nos encontramos. Del Barrio (2002), por su parte, afirma que las emociones sirven para la consecución de objetos apetecibles, para la defensa ante el peligro y sugiere metas específicas para cada una de las emociones básicas: la tristeza para la búsqueda de apoyo y compañía, el miedo para huir y alejarse del peligro, la ira para remontar obstáculos.

Así pues, las personas con habilidades emocionales bien desarrolladas también tienen más probabilidades de sentirse satisfechas y ser eficaces en su vida, de dominar los hábitos mentales que favorezcan su propia efectividad; las personas que no pueden poner cierto orden en su vida emocional, libran batallas interiores que sabotean su actividad de concentrarse en el trabajo y pensar con claridad.

2.3. Características de las emociones.

Los resultados de la investigación de Izard (1982), y algunos estudios actuales, coinciden en ubicar cronológicamente la aparición de las expresiones emocionales básicas, como son: *la alegría, el miedo, la agresividad y el enojo*.

Es importante considerar las emociones desde la perspectiva de su relevancia y en éste caso se distinguirán entre emociones básicas y secundarias. Así para algunos, las básicas serían aquellas a partir de las cuales, y por combinación, se conseguiría explicar a las demás (Pultchick, 1970; en Del Barrio, 2002).

Weisfield (1997; en Del Barrio 2002) argumenta que las emociones básicas son las que aparecen en los animales. Para otros, semejante visión sólo podría ser hecha en

función de la precocidad de su aparición, pero si cada una de ellas tiene una propia entidad, entonces no se podrían reducir algunas de ellas a una combinación de otras, supuestamente básicas (Izard, 1977; en Del Barrio, 2002).

El número de emociones básicas es distinto para diferentes autores pero en general varía entre dos y ocho. Para Watson (1919) las básicas eran tres: *Ira, miedo y alegría*. La cifra más frecuente es la de seis: *miedo, ira, tristeza, sorpresa, alegría, interés*. Las demás serían combinaciones y gradaciones o intensidades posibles de estas seis, por ejemplo: *ira, rabia, agresividad* (en relación a la intensidad) o *culpabilidades* (como combinación de *placer y miedo*). Plutchick (2000; en Del Barrio, 2002) identifica 180 tipos distintos estados emocionales. Sin embargo, es evidente que aunque se puede siempre distinguir y añadir matices diferentes, con las seis emociones básicas se puede construir el repertorio general de las mismas (Del Barrio, 2002).

Así, Goleman, menciona que en la *ira*, la sangre fluye a las manos y así resulta más fácil tomar un arma o golpear a un enemigo; el ritmo cardiaco se eleva y un aumento de hormonas, como la adrenalina que genera un ritmo de energía, lo suficientemente fuerte para originar una acción vigorosa. Con el *miedo*, la sangre va a los músculos grandes, como los de las piernas facilitando la huida. El rostro queda pálido debido a que la sangre deja de circular por él (creando la sensación de que la sangre “se hiela”). Al mismo tiempo, el cuerpo se congela, aunque sólo sea por un instante, tal vez, permitiendo que el tiempo determine si esconderse sería una reacción más adecuada. En cuanto a la *alegría*, existe un aumento de la actividad en un centro nervioso que inhibe los sentimientos negativos y favorece un aumento de la energía disponible, pero no hay un cambio de la fisiología, salvo una tranquilidad que hace que el cuerpo se recupere más rápidamente de las emociones desconcertantes. Finalmente la expresión de *disgusto* envía una red de mensajes desagradables percibidos como algo que tiene un sabor o un olor

repugnante. En la expresión facial de disgusto se percibe el labio superior torcido a un costado mientras la nariz se frunce ligeramente.

Rodríguez y otros (1999) consideran que, la *agresión* está constituida por peleas, destrucción de cosas, crueldad y falta de arrepentimiento, entre otros. El *miedo* estaría constituido por actitudes cautelosas y reacciones somáticas; *la tristeza* indicada por apatía, poco interés por las personas y llanto. Mientras que la *alegría*, estaría determinada por los logros del niño.

Con base en lo anterior, para esta investigación trabajaremos con las emociones de: *agresividad, temores, tristeza y alegría*, las cuales nos sirven para la elaboración del instrumento que aquí se propone.

2.4. Necesidad de una salud emocional.

Dominar nuestras emociones es en cierto modo una tarea absorbente: la mayor parte de lo que hacemos, sobre todo en nuestro tiempo libre, es un intento por dominar nuestros estados de ánimo. Toda nuestra actividad, desde leer una novela o ver televisión, hasta las actividades y compañeros que elegimos, puede ser una forma de hacernos sentir mejor. El arte de serenarnos es una habilidad fundamental para la vida. Esto nos indica que a menudo tenemos poco o ningún control sobre el momento en que somos arrastrados por la emoción, o sobre cuál será esa emoción. Pero si podemos decir cuánto tiempo durará una emoción. La cuestión no surge con la tristeza, la preocupación o la ira comunes y corrientes; normalmente esos estados de ánimo pasan con tiempo y paciencia; pero cuando estas emociones poseen gran intensidad y se prolongan más allá de un punto adecuado, se funden en sus perturbadores extremos: la ansiedad crónica, la ira incontrolable o la depresión.

Según Goleman (2000), las personas que se sienten ansiosas, enfurecidas o deprimidas no aprenden; la gente que se ve atrapada en esos estados de ánimo no asimilan la información de manera eficaz ni la manejan bien, las emociones negativas poderosas desvían su atención a sus propias preocupaciones, interfiriendo el intento de concentrarse en otra cosa. Una de las señales de que los sentimientos han dado un viraje hacia lo patológico, es que son tan inoportunas que aplastan a cualquier otro sentimiento y sabotean continuamente los esfuerzos por prestar atención a cualquier otra tarea posible.

Así pues en la medida que nuestras emociones entorpecen o favorecen nuestra capacidad para pensar y planificar, para llevar a cabo el entrenamiento con respecto a una meta distante, para resolver problemas y conflictos, definen el límite de nuestra capacidad para utilizar nuestras habilidades mentales innatas, y así determinar nuestro desempeño en la vida. En la medida en que estamos motivados por sentimientos de entusiasmo y placer con respecto a lo que hacemos o incluso por un grado óptimo de ansiedad, esos sentimientos nos conducen a los logros. Es en este sentido que las emociones son una aptitud superior, una capacidad que afecta profundamente a todas las otras habilidades, facilitándolas o interfiriéndolas.

2.4.1. Presente, futuro del yo.

Desde que nace un niño necesita la seguridad afectiva y maternal; se inicia entonces una relación con su entorno desde que se distancia del cuerpo de la madre, al nacer. Al principio al niño no le importa sentirse dependiente; más adelante empieza a reclamar independencia, necesita autonomía y descubrir el mundo que lo rodea, esta serie de logros pequeños van a convertirse después en alegría (Del Barrio, 2002). Entre los dos y tres años, va pasando de situaciones afectivas, a situaciones más racionales; pasando del egocentrismo a la socialización,

y este primer medio ambiente social-afectivo, es el que instalará las bases para las posteriores relaciones.

La situación de enorme dependencia en que nace el bebé humano, hace que no le guste estar mucho tiempo sin la persona que le protege y brinda cuidados; su ausencia le hace sentir que se encuentra en peligro. La satisfacción de esa presencia durante los primeros meses e incluso los primeros años de vida, posibilitará que en el futuro extienda su vínculo socioafectivo a otras personas. Deseará aceptar a otros y, a la vez, ser aceptado. Si la persona cercana al niño o niña, tiende a no satisfacer las necesidades de protección y afecto, percibirá el peligro como una situación constante, experimentará angustia, fantasías de desesperanza y agresividad; situaciones que tendrán repercusión durante toda la vida del individuo.

Así, el desarrollo de la socioafectividad, está íntimamente relacionado con la satisfacción de condiciones elementales y básicas del ser humano que aparecen desde el mismo instante de su nacimiento. Abrigo, protección, contacto físico, calor, arrullo, relación constante y estable por parte de quién la brinda; todo esto hace que se convierta en satisfactoria. Desde esa perspectiva, uno de los rasgos de madurez en el desarrollo socioafectivo, es la capacidad que va adquiriendo el niño o niña para estar solo, y esto depende de que haya podido establecer e interiorizar un vínculo afectivo con la persona que lo cuida; en consecuencia, el niño o niña es capaz de estar solo físicamente, por que la sensación interna de protección y amor transmitida por la constancia de sus cuidadores, hace que se sienta psíquicamente acompañado. Al independizarse, el niño o niña puede descubrir su vida interior, controlar impulsos disfrutar voluntariamente eventos gratos y ejecutar acciones propias, experiencias que en conjunto conforman el núcleo de su nascente personalidad.

Su relación socioafectiva, se encuentra ligada a su dimensión motriz, verbal, cognitiva y adaptativa, de forma interdependiente, ya que a mayor seguridad interna derivada de las relaciones sociales y afectivas, mayores logros en las demás dimensiones del desarrollo humano. Así, al ser interdependiente la relación entre las dimensiones humanas, los logros motrices, cognitivos, verbales, adaptativos, etcétera, también fortalecerán la seguridad interior del niño o niña y traerán como consecuencia la consolidación de un concepto positivo de sí mismo. Y al contrario, cuando el niño o niña no ha tenido la oportunidad de crear vínculos afectivos estables con el adulto, al crecer va manifestando inseguridad, desconfianza y agresividad, como reflejo de su malestar, y lo que puede ser los inicios de trastornos psicológicos como depresión, inseguridad interpersonal o desadaptación social, entre otros (Del Barrio, 2002).

Como ya hemos dicho anteriormente, el proceso de socialización, genera como efecto para el desarrollo infantil, la conformación de su identidad personal y social, a partir de una fuente de experiencias afectivas que le permiten sentir, manifestar y aprender reacciones emocionales ante diversas situaciones de la vida cotidiana. De tal forma que los cuidadores del niño o niña que generalmente son la madre y el padre, luego la familia cercana, y posteriormente los compañeros y profesores de la guardería o jardín de niños, se convierten en los principales promotores de su socialización durante sus primeros años de vida, y tienen entonces la posibilidad de observar, propiciar u obstaculizar su desarrollo.

2.4.2. La sociedad como moduladora de la salud emocional.

La vida en familia es nuestra primera escuela para la salud emocional; en esta caldera aprendemos cómo sentirnos con respecto a nosotros mismos, y como los demás reaccionan ante sus sentimientos; a pensar sobre estos sentimientos y que alternativas tenemos; a interpretar y expresar esperanzas y temores. Esta escuela emocional no solo opera a través de las cosas que los padres dicen o hacen directamente a los niños, sino también en los modelos que ofrecen para enfrentarse a sus propios sentimientos y a los que se producen entre marido y mujer.

Cientos de estudios muestran que la forma en que los padres tratan a sus hijos, ya sea con una disciplina dura o una comprensión empática, con indiferencia o cariño, tiene consecuencias profundas y duraderas en la vida emocional del hijo. Al respecto han aparecido datos donde se muestra que tener padres emocionalmente inteligentes es, en sí mismo un enorme beneficio para el niño. Al igual que las formas en que una pareja lidia con los sentimientos recíprocos, a demás de sus tratos directos con el niño, imparten poderosas lecciones a los hijos quienes son alumnos astutos y sintonizados con los cambios emocionales mas sutiles que se producen en la familia.

Según el estudio realizado por Carole Hooven y John Gottman (en Goleman, 2000), en donde se llevo a cabo un microanálisis de las interacciones que se producen en las parejas sobre la forma en que los esposos trataban a sus hijos, descubrieron que las parejas más competentes en el matrimonio desde el punto de vista emocional, eran también las más eficaces cuando se trataba de ayudar a sus hijos en sus altibajos emocionales. Encontraron también, que los tres estilos más comunes de paternidad emocionalmente inepta son:

- Ignorar los sentimientos en general: los padres que tienen este estilo, tratan las aflicciones emocionales de sus hijos como un problema trivial o aburrido evitando acercarse a su hijo o ayudarlo a aprender una lección en el aspecto emocional.
- Mostrarse demasiado liberal: estos padres se dan cuenta de lo que siente el niño, pero, afirman que sea cual fuere la forma en que el niño se enfrenta a una tormenta emocional siempre es adecuada. Tratan de suavizar todas las perturbaciones y, por ejemplo, recurren a la negociación y a los sobornos para lograr que su hijo deje de estar triste o furioso.
- Mostrarse desdeñoso y no mostrar respeto por lo que su hijo siente: estos padres son típicamente desaprobadores, duros tanto en sus críticas como en sus castigos. Pueden prohibir, por ejemplo, cualquier manifestación de ira del niño y castigarlo a la menor señal de irritabilidad.

Además es importante enfatizar, que la ausencia prolongada entre padres e hijos supone un enorme perjuicio emocional para estos últimos. Cuando un padre sistemáticamente deja de mostrar empatía en un aspecto especial en las emociones del niño (alegrías, llantos, necesidad de mimos) este empieza a dejar de expresar, y tal vez incluso sentir, esas emociones. De esta manera pueden quedar anuladas diversas emociones del repertorio de relaciones íntimas, sobre todo si a lo largo de la infancia esas emociones siguen siendo desalentadas.

A medida que los chicos crecen, las lecciones emocionales específicas para las que están preparados y necesitan, cambian; aunque algunas habilidades emocionales se afilan y enlazan con los amigos a través de los años, los padres emocionalmente expertos pueden hacer mucho para ayudar a sus hijos a aprender a reconocer, elaborar y aprovechar sus sentimientos, a empatizar y enfrentarse a los sentimientos que surgen en las relaciones.

En el estudio realizado por Carole Hooven y John Gottman, (Goleman, 2000), se descubrió también que cuando los padres son emocionalmente expertos, comparados con aquellos que se enfrentan ineficazmente a los sentimientos, sus hijos se llevan mejor, se muestran más afectuosos, se muestran menos tensos respecto a ellos, se desempeñan mejor en el manejo de sus propias emociones, son más eficaces a la hora de serenarse cuando están preocupados, son más relajados en el plano biológico y presentan niveles más reducidos de las hormonas del estrés y otros indicadores fisiológicos de la excitación emocional (una pauta que, de sustentarse a lo largo de la vida, podría muy bien augurar una mejor salud física). Existen otras ventajas de tipo social: estos chicos son más populares y caen mejor a sus iguales, sus maestros los consideran más hábiles socialmente. Sus padres, lo mismos que sus maestros, consideran que tienen menos problemas de conducta, como la brusquedad o la agresividad. Entre los beneficios cognitivos encontramos que estos niños pueden prestar más atención y por lo tanto son alumnos más eficaces.

Sin embargo, el repertorio humano de habilidades emocionales va mucho más allá de los conocimientos escolares básicos (lectura, escritura y aritmética). Por tanto debemos reconocer que las capacidades como la percepción social son talentos que la educación escolar puede alimentar en lugar de pasarlas por alto o incluso cuartarlas. Pues al estimular a los niños a desarrollar una amplia gama de actividades a las que ellos positivamente recurren con el único propósito de sentirse satisfechos en lo que hacen; la escuela se convierte en una educación de las habilidades de la vida.

En resumen, podemos decir que la familia constituye el agente más significativo en el desarrollo emocional del niño o niña. Si el padre y la madre ven a las personas y al mundo como un lugar agradable y seguro, es probable que el niño o niña adopte una forma semejante de ver el mundo. Al contrario, si su padre y madre ven en a las personas con

desconfianza y hostilidad, el niño o niña incorporará el mismo punto de vista negativo. Las experiencias tempranas durante los tres primeros años de vida pueden representar para el niño y niña un repertorio de respuestas emocionales básicas posteriores; también a través de sus padres, el niño o niña incorpora exigencias culturales que le indican lo correcto o incorrecto de la expresión de sus emociones, y le señalan aquellas situaciones en las que las emociones son aceptadas.

Los niños aprenden numerosos aspectos de las personas y de la vida social durante el periodo preescolar. Los niños de tres años, saben que las personas piensan, sienten y tienen motivos. Es decir tienen un interior que no se ve. A esta misma edad explican con acierto el sentido social de las principales emociones. A los cuatro años, adquieren un concepto bastante preciso de lo que es la familia y la escuela, como instituciones sociales básicas. Las conocen, conocen las reglas básicas de funcionamiento dentro de ellas. Tienen un concepto rudimentario de la amistad y de numerosos ritos sociales como los días de fiesta, cumpleaños, excursiones, los viajes etcétera.

El desarrollo de la capacidad de toma de perspectiva social, y de las habilidades lingüísticas en los preescolares, contribuyen a que sus intercambios lúdicos sean cada vez más complejos y a que adquieran mayor competencia social en las interacciones con los compañeros; así, aprenden a hacer turnos en las interacciones, a lograr acuerdos sobre las formas de juego, a realizar imitaciones recíprocas, o a realizar conductas prosociales de ayuda y cooperación hacia los iguales. Estas habilidades facilitan el mantenimiento y organización de los grupos que van creando sus propias normas y jerarquías.

Así la sociedad se encarga de indicar como el niño o niña va construyendo gradualmente formas particulares de actuar sobre la realidad, de comprender los fenómenos físicos y los problemas. La capacidad para relacionarse y comunicarse con otros así como la construcción de su propia identidad; dan como resultado, la conformación del núcleo básico de la personalidad.

Por lo tanto, es evidente que los mejores espectadores de las emociones de un niño son las personas que los rodean, y están más en contacto con ellos, tal es el caso de los padres o cuidadores, maestros y psicólogos.

2.5. La necesidad de evaluar el aspecto emocional del preescolar.

La vida escolar y familiar constituye una secuencia de experimentos o de ensayos, en cuyo contacto los niños pueden indudablemente llegar a un mejor conocimiento de sí mismos y a sus emociones. Para poder responder a las necesidades de los niños preescolares en lo referente a su desarrollo social y afectivo, es útil que los padres, cuidadores y profesores conozcan las características de su desarrollo social y afectivo, cómo se construyen los lazos afectivos e identifiquen espacios significativos como la familia, el jardín de niños y la ciudad.

Así, comenzando por el mundo más concreto se puede también abordar la cultura, y el sistema de valores, la conciencia, las normas morales y la convivencia como el universo donde habita el niño y donde se tejen sus primeras relaciones, posibilitando el desarrollo de su personalidad y su proyección hacia el futuro.

La génesis, y la adecuada evolución de la afectividad, durante los primeros años de la vida del niño, es de trascendental importancia a todos los niveles del posterior desarrollo personal del individuo pues condiciona no sólo su personalidad y su carácter posterior, sino también la evolución y el desarrollo de su inteligencia. Así, evaluando los aspectos emocionales, podemos conocer las consecuencias funestas que tiene la falta de afectividad en los niños durante los primeros años, y los vacíos en que se transforman cuando llegan a la madurez en anomalías de la vida afectiva.

Por tanto, estudiar el desarrollo emocional nos proporciona datos que muestran un rango de conductas, pensamientos y sentimientos típicos de cualquier población en particular y en cualquier tiempo, nos proporciona un marco de referencia para entender los patrones de conducta actual y para comprender las conductas humanas más estables que cambian en relación con la edad. Además, posibilita la observación de cómo algunos acontecimientos pueden cambiar o moldear al individuo. Es por ello que, actualmente se tiene una mejor idea acerca de las condiciones que fomentan el desarrollo, y el bienestar psicológico óptimos, y si no están presentes, saber qué hacer para compensarlas.

Aunque la Psicología está empezando a valorar el poder, las virtudes y los peligros de las emociones en la vida mental, se ha interesado cada vez más por estudiarlas, incluso, desde los primeros años de vida. Sin embargo, abordar el tema de la evaluación emocional en niños de tres a seis años es especialmente difícil, pues a esta edad aún no han desarrollado por completo el lenguaje verbal, su capacidad motriz ni su concepto de sí mismos, para poder preguntarles directamente acerca de sus emociones. Una alternativa es, el considerar la evaluación emocional en niños, desde el punto de vista de las personas más cercanas a él como son los padres y los profesores, quienes podrían ofrecer información útil acerca del comportamiento emocional del niño en las diferentes áreas donde éste se desarrolla.

Esta es la razón por la cual se ha diseñado un instrumento, que nos proporcione información sobre el estado emocional del infante, para poder diagnosticar medidas que apoyen al desarrollo emocional.

CAPÍTULO 3. ELABORACIÓN DEL INSTRUMENTO PARA DETECTAR LAS EMOCIONES EN EL PREESCOLAR.

Tanto Platón como Aristóteles escribieron sobre la infancia. Platón sostenía que los niños nacen ya dotados de habilidades específicas que su educación puede y debe potenciar. Sus puntos de vista siguen hoy vigentes en la idea de las diferencias individuales ante una misma educación. Aristóteles, por su parte, propuso métodos de observación del comportamiento infantil, que fueron precursores de los que hoy aplican los investigadores. Durante varios siglos después, apenas hubo interés por el estudio del niño, al que se veía como un adulto en miniatura, hasta que en el siglo XVIII el filósofo francés Jean-Jacques Rousseau se hizo eco de las opiniones de Platón, postulando que los niños deberían ser libres de expresar sus energías para desarrollar sus talentos especiales. Esta perspectiva sugiere que el desarrollo normal debe tener lugar en un ambiente no restrictivo, sino de apoyo, idea que hoy nos resulta muy familiar (<http://www.fairhousinglaw.org/> 14 de Julio 2005).

Para lograr esto, consideramos necesario detectar posibles problemáticas existentes en su medio ambiente, por lo cual es pertinente generar instrumentos de evaluación dirigidos especialmente a ellos, evitando a toda costa hacer adaptaciones de los instrumentos diseñados para medir el comportamiento adulto. Así pues, es importante conocer la historia de los tests.

3.1. Historia de los Tests.

Aunque el empleo extendido de las pruebas psicológicas es, en gran medida, un fenómeno del siglo XX, los historiadores señalan que las formas rudimentarias de las pruebas datan de cuando menos, el año 2200 a.C., cuando el emperador chino

hizo que se examinara a sus oficiales de gobierno cada 3er año para determinar su aptitud para el puesto (Chaffee, 1985 et. al. en Gregory, 2001). Dichas pruebas se modificaron y perfeccionaron a lo largo de los siglos hasta que se introdujeron exámenes por escrito durante la dinastía Han. El sistema de examen chino adquirió su forma final, aproximadamente en 1370.

Las pruebas psicológicas en su forma actual se originaron hace poco más de 100 años en los estudios de laboratorio sobre discriminación sensorial, habilidades motoras y tiempo de reacción. El genio británico Francis Galton inventó la primera batería de pruebas, un conjunto peculiar de medidas sensoriales y motoras. El psicólogo estadounidense James Mckeen Cattell estudió con Galton y después en 1890 estipuló los temas esenciales de las pruebas modernas en su artículo: *Mental test and Measurements*.

Galton además de interesarse por medir el intelecto, diseñó técnicas para medir la belleza, la personalidad, el nivel de aburrimiento de una lectura y la eficacia de la oración. Cabe mencionar que el interés de Galton estaba dirigido a las diferencias individuales en cuanto a facultades mentales demostrando que éstas se pueden medir de manera objetiva y dando origen a la psicología científica.

Por otro lado Cattell, discípulo de Galton, fue el primero en utilizar el término “prueba mental”, abrió su propio laboratorio de investigación y desarrolló una serie de pruebas que eran principalmente extensiones y adiciones de la batería de Galton. En 1891, Catell aceptó un puesto en la Columbia University donde conoció a Clark Wissler quien tuvo la mayor influencia en la historia inicial de las pruebas psicométricas al interesarse por demostrar que los resultados de una prueba mental podían pronosticar el desempeño académico. Con la publicación de los desalentadores resultados de Wissler, los psicólogos experimentales abandonaron en términos generales, el uso del tiempo de reacción y de la discriminación

sensorial como medidas de la inteligencia. Este alejamiento de los instrumentos de bronce fue una evolución deseable en la historia de las pruebas psicológicas pues facilitó el camino para la aceptación inmediata de las medidas más sensatas y útiles de Binet para los procesos mentales superiores.

A pesar del falso comienzo de los primeros experimentalistas, al menos proporcionaron una metodología apropiada a la psicología. Pioneros como Wundt, Cattell, Galton y Weshler, mostraron que era posible exponer a la mente al escrutinio y la medición científica. Este fue un cambio decisivo en las suposiciones indiscutibles de la psicología, un cambio que ha permanecido hasta la actualidad.

Como se ha expuesto, los tests se originaron para reclutamiento de personal con el objetivo de medir el coeficiente intelectual de los adultos posteriormente, estos mismos se fueron modificando para aplicarlos a los niños.

3.1.1. Tipos de Tests.

Las pruebas pueden agruparse de manera amplia en: pruebas grupales e individuales. Las pruebas grupales son medidas principalmente de lápiz y papel adecuadas para examinar a grandes grupos de personas al mismo tiempo. Las pruebas individuales son instrumentos que, por su diseño y propósito, deben aplicarse a una sola persona.

Por conveniencia, las pruebas se clasifican en ocho categorías. Cada una de ellas contiene pruebas referidas a la norma, referidas al criterio, individuales y grupales. En un sentido estricto, existen cientos tipos de pruebas diferentes, cada una de las cuales mide un aspecto ligeramente distinto del individuo.

Una prueba podría revelar la suposición de que la inteligencia es un constructo biológico que puede medirse mejor a través de las ondas cerebrales, mientras otras podrían fundamentarse en la perspectiva tradicional, de que la inteligencia se exhibe en la capacidad para aprender habilidades aculturadas como el vocabulario.

Las pruebas de inteligencia se diseñaron originalmente para tomar una muestra de una amplia variedad de habilidades, a fin de estimar el nivel intelectual general del individuo. Las escalas Binet Simon tuvieron éxito, en parte, debido a que incorporaban tareas heterogéneas, incluyendo definiciones de palabras, memoria de diseños, preguntas de comprensión y tareas de visualización espacial. Las pruebas grupales de inteligencia que florecieron durante y después de la segunda guerra mundial, también medían capacidades diversas como lo demuestra la prueba Army Alfa con sus ocho secciones diferentes que miden juicio práctico, información, aritmética y razonamiento entre otras habilidades. En general, el término prueba de inteligencia se refiere a una prueba que produce una puntuación resumida general, basada en los resultados de una muestra heterogénea de resultados.

Una prueba de aptitud mide uno o más segmentos claramente definidos y relativamente homogéneos de una capacidad que tiene dos variedades: pruebas de una sola aptitud y pruebas de aptitudes múltiples. Como es obvio, las primeras evalúan sólo una capacidad, mientras que las segundas proporcionan un perfil de puntuaciones para variar aptitudes. Con frecuencia las pruebas de aptitud se emplean para pronosticar el éxito en una profesión, curso de entrenamiento o esfuerzos educativos. Por ejemplo, las medidas Seashore de talentos musicales (Seashore 1938; en Gregory, 2001), consisten en una serie de pruebas que cubren tono, sonoridad, ritmo, tiempo, timbre y memoria tonal, pueden utilizarse para identificar a niños que tienen un talento potencial para la música. También existen

pruebas de aptitudes especializadas para la evaluación de habilidades en el trabajo, capacidades mecánicas, destrezas manuales y capacidades artísticas.

Por otro lado, las pruebas de aprovechamiento miden el grado de aprendizaje, éxito o logro de una persona en una materia. Por tanto, el propósito de la prueba consiste en determinar la cantidad del material que el sujeto ha dominado. La distinción entre pruebas de aptitud y de aprovechamiento es más una cuestión de uso que de contenido (Gregory, 2001). De hecho cualquier prueba puede ser de aptitud, pues ayuda a pronosticar el desempeño futuro. De la misma manera, cualquier prueba puede ser de aprovechamiento, en el sentido de que refleja cuanto ha aprendido el sujeto. Así, en la práctica, la distinción entre estos dos tipos de instrumentos se determina por sus respectivos usos. En ciertas ocasiones, un instrumento puede servir para ambos propósitos, actuando como una prueba de aptitud para predecir el desempeño futuro y como prueba de aprovechamiento para supervisar el aprendizaje pasado.

Las pruebas de creatividad evalúan la capacidad del sujeto para producir nuevas ideas, discernimientos o creaciones artísticas que se consideran de valor social, estético o científico, así las medidas de creatividad enfatizan la novedad y originalidad en la solución de problemas confusos o en la producción de obras artísticas.

Por su parte, las pruebas de personalidad miden los rasgos, cualidades o conductas que determinan la individualidad de una persona y ayudan a pronosticar la conducta. Estas pruebas pueden encontrarse en muchas variedades, incluyendo listas de verificación, inventarios y técnicas proyectivas como frases incompletas y manchas de tinta.

Los inventarios de intereses miden la preferencia de un individuo por ciertas actividades o temas, con ello, ayudan a determinar la elección de carrera; se basan en la suposición explícita de que los patrones de Interés determinan y por tanto, también predicen la satisfacción con el trabajo.

Existen muchos tipos de procedimientos conductuales para evaluar los antecedentes y consecuencias de la conducta, incluyendo listas de verificación, escalas de clasificación, entrevistas y observaciones estructuradas. Estos métodos comparten una suposición común, de que la conducta puede comprenderse mejor en términos de características definidas de manera clara como frecuencia, duración, antecedentes y consecuencias. Los procedimientos conductuales tienden a ser sumamente pragmáticos en el sentido de que generalmente se encuentran entrelazados con enfoques de tratamiento.

Las pruebas neuropsicológicas, se utilizan para evaluar a personas de las que se sospecha o se sabe que tienen una disfunción cerebral. La neuropsicología es el estudio de las relaciones cerebro-conducta. A través de los años, los neuropsicólogos han descubierto que ciertas pruebas y procedimientos son muy sensibles a los efectos del daño cerebral y emplean estas pruebas y procedimientos especializados para hacer inferencias acerca de la localización, grado y consecuencias de dicho daño. Aunque las pruebas y procedimientos neuropsicológicos son útiles para llegar a un diagnóstico neurológico, su principal propósito consiste en valorar las fortalezas y debilidades sensoriales, motoras, cognitivas y conductuales.

A este respecto, en México, la psicología evolutiva ha sido poco estudiada como meta de investigación, y sólo se ha utilizado el conocimiento importado de otros países aplicado al estudio del niño mexicano, muchas veces simplemente traduciendo al español las investigaciones realizadas, sin detenerse a analizar las

implicaciones que pueda tener el describir el desarrollo del niño, valiéndose para ello de la medición y evaluación de éste a través de instrumentos producidos, validados y estandarizados en otras culturas, mismos que presentan un panorama distorsionado, puesto que tanto el crecimiento como el desarrollo de la conducta, varían no sólo de cultura a cultura, sino también dentro de una misma cultura, dependiendo de diversos factores, tales como: el ambiente urbano o rural, la localización geográfica y la situación económica de algunas zonas (Morales, 1993).

Siendo más específicas, en el caso de preescolares, se han elaborado algunas adaptaciones para evaluar su desarrollo, y algunas veces se han retomado evaluaciones que anteriormente estaban dirigidas a los adultos para medir la personalidad de los niños, tal es el caso de las pruebas HSPQ, CPQ, entre otras, las cuales fueron adaptadas de la prueba: 16 Factores de personalidad diseñada originalmente para adultos.

Una aplicación importante de las pruebas con lactantes y preescolares, consiste en ayudar a responder preguntas sobre demoras del desarrollo. La mayor parte de las pruebas con lactantes tienen cargas notables en habilidades sensoriales y motoras. Las pruebas para preescolares (dos años y medio a seis años de edad) tienden a dirigirse en grado significativo hacia las habilidades cognitivas, tal es el caso de los Inventarios Gesell del desarrollo, los cuales estiman el progreso relacionado con el desarrollo de lactantes desde las cuatro semanas hasta los 60 meses de edad y de otros como:

Las *Ordinal Scales of Psychological Development* se diseñaron como una medida con fundamentación piagetiana del desarrollo intelectual (desde las dos semanas hasta los dos meses de edad). Las escalas miden el desarrollo de la permanencia de objeto, medios-fines, imitación vocal y de ademanes, causalidad operacional, relaciones objetales en el espacio y esquemas para relacionarse con los objetos.

Las *Bayley Scales of Infant Development III*, evalúan el desarrollo mental y motor de niños de uno a 42 meses de edad; tienen una estandarización cuidadosa y son sumamente confiables. Como en otras pruebas para lactantes, las puntuaciones muy bajas predicen un resultado de discapacidad intelectual en la infancia posterior, mientras las puntuaciones cercanas a la norma y superiores tienen poca validez predictiva.

La escala Wechsler de Inteligencia para los Niveles Preescolar y Primaria-Revisada (WIPPSI-R), se diseñó para niños de tres a siete años tres meses de edad. El WIPPSI-R contiene tres subpruebas que no se encuentran en otras escalas Wechsler: Frases (memoria oral), diseños geométricos (copia de diseños), y casa de los animales (asignación codificada de clavijas).

La escala de Inteligencia Stanford-Binet, es un instrumento útil para la evaluación preescolar. Aunque la prueba se diseñó para producir puntuaciones en cuatro factores, la solución de dos factores de Sattler para el informe de las subpuntuaciones de la SB:CE (comprensión verbal y razonamiento no verbal – visualización) es el enfoque preferido con preescolares.

La batería de Evaluación Kaufman para Niños (K-ABC), que se emplea con niños de los dos años y medio hasta los 12 años cinco meses de edad, es una medida combinada de inteligencia y rendimiento que se basa en la distinción entre el procesamiento secuencial (ordenación en serie o temporal de los estímulos) y procesamiento simultáneo (síntesis y organización de los estímulos en forma inmediata o global).

Las Escalas Mc Carthy de Aptitudes y Psicomotricidad para Niños se diseñaron para niños desde los dos años y medio hasta los ocho años y medio. Las 18 subpruebas producen cinco subpuntuaciones diferentes y un Índice Cognitivo

General (ICG) similar a un CI. Las subpuntuaciones incluyen las escalas verbal, perceptual-ejecución, cuantitativa, memoria y motriz. Por desgracia, estas cinco áreas no se han confirmado a través de análisis factoriales independientes.

Diseñadas para niños de dos años y medio a 17 años, 11 meses de edad, las Escalas de Capacidad Diferencial (*Differential Ability Scales, DAS*), constan de 17 subpruebas cognoscitivas y tres pruebas de rendimiento, conformadas, que se dirigen a niños en edad escolar. La investigación inicial indica que la DAS, produce puntuaciones confiables y razonablemente independientes de subpruebas útiles para la evaluación de la discapacidad para el aprendizaje.

Como podemos observar, en psicología es común encontrar instrumentos para medir la inteligencia en niños. Sin embargo, no existe aún un instrumento válido y confiable que evalúe los aspectos emocionales en la población mexicana y específicamente en los infantes.

3.2. Funciones y características de los tests.

La palabra test, sirve para designar una modalidad de exploraciones muy extendida en diversos campos científicos y técnicos, entre ellos el psicológico. Pieron define los tests como: “una prueba definida, fijando una tarea a realizar, idéntica para todos los sujetos examinados, Además debe disponer de una técnica precisa, que permita discriminar entre soluciones satisfactorias y erróneas o bien de un sistema numérico que permita puntuar el resultado”.

Pichot (en Gregory 2001), por su parte propuso una definición que tiene un sentido mucho más amplio y general: *un test es una situación experimental estandarizada, que sirve de estímulo a un comportamiento. Éste se evalúa mediante una comparación estadística, con el de otros individuos colocados en la misma situación, permitiendo así*

clasificar al sujeto examinado desde el punto de vista cuantitativo o bien desde el tipológico para lo cual se requiere que:

- 1) La situación experimental sea claramente definida, de tal forma que en cualquier aplicación del test no varíen en lo más mínimo sus condiciones de administración.
- 2) Se haya comprobado previamente que el test sirve para evaluar aquel aspecto de la conducta humana para el cual fue propuesto.
- 3) Sea registrado el comportamiento con toda precisión y objetividad posibles.
- 4) La construcción de tablas, denominadas normalización o estandarización del test, son indispensables para poder considerar como verdadera la prueba.
- 5) Se clasifiquen los valores. Esto nos permitirá conocer la posición del sujeto en lo que concierne al aspecto de su conducta que hemos estudiado en relación con el grupo-patrón, y podemos clasificarlo buscando cuál será su posición dentro de una gama que abarcará desde los niveles muy superiores al promedio, hasta los niveles más bajos, pasando por toda la zona central que es la de la normalidad estadística.

En esencia la finalidad de los tests consiste en, evaluar mediante la elaboración de una serie de elementos o ítems las diferencias existentes en una determinada característica o rasgo del comportamiento, entre diversos sujetos o del mismo individuo en diferentes momentos u ocasiones (Cerde, E. 1984). Dándonos la oportunidad de tomar decisiones acertadas, confiables y fundamentadas.

Para que los datos obtenidos con diferentes tipos de instrumentos de medición puedan usarse en situaciones prácticas, se requiere que sean confiables y validos.

3.2.1. *Confiabilidad.*

Una prueba es confiable cuando el grado en que su aplicación repetida al mismo sujeto u objeto produce iguales resultados (Morales, 1993). Sin embargo, muy pocas medidas de las características psicológicas o físicas son totalmente consistentes, incluso de un momento al siguiente. Por ejemplo, una persona que se pesa en la báscula dos veces, en rápida sucesión, podría registrar un peso de 66 kg. La primera vez y 66 kg. 100g, la segunda. El mismo individuo podría responder dos formas supuestamente equivalentes de una prueba de C.I. y obtener 114 puntos en la primera y 119 en la segunda. En el corto plazo, las medidas de peso son muy consistentes, las puntuaciones de pruebas intelectuales son moderadamente estables. Por tanto, es mejor considerar al concepto de confiabilidad como un continuo que abarca desde la consistencia mínima de una medición a la casi perfecta repetibilidad de los resultados.

Así pues nuestro instrumento cumple con esta cualidad puesto que aplicado a dos poblaciones distintas como son el preescolar Minnie y el Leonor López Orellana, en ambos casos, los ítems han logrado identificar las mismas categorías emocionales que se plantean en esta investigación.

Es importante mencionar que para determinar la confiabilidad de un instrumento, es necesario considerar los diferentes métodos que existen:

⊗ Método test-retest.

En este se aplica el test dos veces al mismo grupo de sujetos, calculando luego el coeficiente de fiabilidad para las dos series de medida. Este coeficiente llamado de estabilidad temporal indica el grado en que se pueden afectar las puntuaciones de un test por las fluctuaciones que se pueden producir en el intervalo del tiempo en

los sujetos (tensiones emocionales, fatiga, actitud hacia el examen, etc) o bien en las condiciones de aplicación del test (elementos perturbadores). El factor que generalmente influye en la inestabilidad es el intervalo de tiempo entre test y retest. Si este es corto, el coeficiente de confiabilidad suele ser más alta que si pasan muchos meses o años (Nunally, 1987).

Sin embargo presenta algunos inconvenientes pues si el intervalo de tiempo entre los dos administradores es muy corto, en cuyo caso tendrán reciente el aprendizaje e incluso es posible que por tener en la memoria muchas de las respuestas, tengan más tiempo para dedicarse a resolver aquellas que durante la primera administración les resultaron más difíciles. Por estas razones, hay que considerar previamente cual será el lapsus de tiempo más idóneo para evitar el factor memoria y en general el procedimiento será mucho más adecuado para aplicarlo a tests cuyo contenido se olvida fácilmente.

⌘ Método de división en dos mitades.

Este método se debe hacer en una sola aplicación del test y una vez que se han obtenido las respuestas, se dividen los elementos en dos partes equivalente las cuales deben puntuarse por separado para finalmente calcular su correlación. Para aplicar este método es necesario que las dos partes en que vayamos a dividir el test sean verdaderamente equivalentes. Este será correcto excepto para aquellos tests que aunque cumplan las condiciones, sean de excesiva longitud y exijan un esfuerzo prolongado de atención, ya que en tales casos, la segunda mitad del test podría dar unas notas algo más bajas a consecuencia de la fatiga.

⌘ Método de series paralelas.

Consiste en construir dos o más tests paralelos, para ello se utilizan cuestiones de naturaleza y dificultad análogas pero de apariencia distinta. Utilizando los procedimientos de "análisis de ítems" se puede realizar con toda exactitud esta

tarea de composición de dos series de teste equivalentes. En principio dos series equivalentes deben tener el mismo número de ítems, estos deben ser de dificultad análoga, deben medir lo mismo y las instrucciones, tiempo y límites de administración, ejemplos, así como otros aspectos de cada uno de los test tiene que ser equiparables.

Una vez demostrada la equivalencia de las dos formas, se aplican ambas, una inmediatamente después de la otra, al mismo grupo de sujetos y la correlación entre las dos series de puntuaciones será el coeficiente de fiabilidad del tests, al que se denomina también “coeficiente de equivalencia” las diferencias obtenidas estarán producidas en su mayor parte por los fallos que existan entre la semejanza o equivalencia de los ítems, a parte de la influencia que puedan ejercer los errores muestrales. Si los dos test se aplican con un intervalo de tiempo, el coeficiente ya no será solo de equivalencia de ítems, sino también de estabilidad temporal.

A pesar de esto el método tiene sus limitaciones. Si el contenido del test está muy sujeto al aprendizaje, el uso de formas paralelas lo reducirá más que el método test-retest, pero no lo eliminará por completo puesto que los principios de resolución serán en esencia muy parecidos.

Nuestro instrumento cumple con este método de confiabilidad, pues consta de dos cuestionarios que fueron contestados paralelamente, los cuales contienen ítems iguales para identificar las variables emocionales de tristeza, alegría, temores y agresividad, las instrucciones, tiempo y límites de administración fueron comparables. En la tabla número 1, se muestra un ítem extraído del cuestionario dirigido a padres (CPCN2, ítem número 11) y el dirigido a profesores (CPROFCN3, ítem número 34). Este ítem pertenece a la categoría de agresividad Tal como se muestra en la siguiente tabla, el ítem que pertenece a la categoría de agresividad, se repite en ambos cuestionarios.

Tabla 1.

Ítem: Inicia peleas o participa de ellas	
CPCN2. Ítem número 11	CPROFCN3. Ítem número 34

Además cumple con el coeficiente de equivalencia puesto que existe correlación entre las respuestas emitidas por los padres y aquellas emitidas por los profesores; como se muestra en la tabla 2, donde se muestra el ítem: Inicia peleas o participa de ellas, extraído del cuestionario CPCN2, para padres (ítem 11) y del cuestionario CPROFCN3, para profesores (ítem 34). Donde se aprecian las respuestas observadas por los padres y los profesores

Tabla 2.

Ítem: Inicia peleas o participa de ellas			
Cuestionario	No. Ítem	Papas	Profesores
CPCN2	11	MF	
CPROFCN3	34		F

3.2.2. Validez.

Un test es válido cuando está demostrado que mide aquello que se presupone o se pretende medir. La validez está en función del uso al que va a destinarse. Los procedimientos que existen para determinar la validez de un test se basan en establecer la relación entre sus resultados y otros hechos que podamos observar y estén en relación muy directa con el tipo de conducta que intentamos evaluar (Balluerka, 1999).

Aunque una medida puede ser validada para muchos propósitos diferentes, en cada caso debe fundamentarse su validez. Las medidas psicológicas tienen tres propósitos fundamentales: 1) establecer una relación funcional con una variable particular, 2) representar un universo de contenido específico, 3) medir rasgos psicológicos.

A estos propósitos les corresponden tres tipos de validez respectivamente:

⊗ Validez predictiva.

Se habla de validez predictiva cuando se usa un instrumento para estimar alguna forma importante de conducta. El término predicción se refiere específicamente a las relaciones funcionales entre un instrumento y los eventos que ocurrieron antes, durante y después de su aplicación. Una medida predictoria se relaciona con una medida criterio y una vez que el problema determina la obtención de los dos conjuntos de medición. Así pues la validez predictiva está determinada sólo por el grado de correspondencia entre las dos medidas implicadas.

⊗ Validez de contenido.

Se refiere al grado en que un instrumento refleja un dominio específico de contenido de lo que se mide. Según Bohrnstedt, (1976; en Balluerka, 1999), es el grado en que la medición representa al concepto medido. Así, la validez del contenido es básicamente cuestión de juicio. Los datos de una prueba deben ser estudiados ponderando cada uno en su presunta representatividad del universo. Esto significa que cada dato debe ser juzgado por su presunta relevancia a la propiedad que se mide.

⊗ Validez de constructo.

La validez de constructo se refiere al grado en que una medición se relaciona consistentemente con otras mediciones de acuerdo con hipótesis derivadas teóricamente y que conciernen a los conceptos o constructos que están siendo medidos. Un constructo es una variable medida y que tiene lugar dentro de una teoría o esquema teórico. Así pues, para que haya validez de constructo en un instrumento, es necesario que exista un marco teórico que soporte a la variable en relación con otras variables.

El instrumento cuenta con este tipo de validez ya que las variables establecidas son las emociones existentes en los individuos, las cuales no se pueden estudiar de manera separada debido a que se presentan en matices y entrelazadas, por otro lado, existe una correlación entre cada una de las categorías, pues según los resultados del mismo, en algunos casos se registra que, si existe alegría, no encontramos tristeza. A continuación se presenta la tabla número 3, donde presentamos las respuestas que emiten los padres y los maestros en las categorías de tristeza, alegría, agresividad y temores. Aquí podemos observar las coincidencias o discrepancias existentes en las observaciones entre padres y maestros para MRV y ALH (nombres). Además de la correlación entre las categorías, tal como se muestra con ALH en la categoría de tristeza en donde para los padres es un niño triste y no es un niño alegre.

<i>Nombre</i>	Categorías							
	Tristeza		Alegría		Agresividad		Temores	
	Papás	Maestro	Papás	Maestro	Papás	Maestro	Papás	Maestro
MRB	no	no	si	si	no	no	no	No
ALH	si	no	no	si	no	no	no	no

3.3. Características del instrumento.

La comprensión del desarrollo de la conducta del niño es uno de los problemas a los que se enfrenta el psicólogo, ya que, como se sabe, está influido por una gran variedad de factores que determinan estilos específicos de comportamiento, los cuales para ser entendidos, jerarquizados o explicados, no basta con tener instrumentos que los mida, además es necesario considerar las circunstancias bajo las cuales tales procesos de desarrollo se realizan. Es decir, la cultura y la estructura social a que pertenece el individuo por raza o nacionalidad y su medio social inmediato, que puede ser desde el familiar y el escolar, hasta el de grupos de pertenencia por compatibilidad de intereses, creencias y valores transmitidos por los progenitores y por la cultura (Morales, 1993).

Este instrumento constará de dos partes una dirigida a los padres y otra dirigida a los profesores. Así, de acuerdo a la forma de evaluación y al cambio de patrones de crianza, la visión que los papás tienen hacia sus hijos no cambia, lo cual permite que la evaluación sea actual.

3.3.1. Marco teórico.

Existen diversas perspectivas teóricas que investigan las emociones entre ellas cabe mencionar las teorías evolutivas, fisiológicas, neurológicas, genéticas, funcionalistas, psicodinámicas y cognitivas cada una de ellas subraya distintos aspectos de las emociones, ya sea su secuencia de producción, la fuente de acceso para su estudio o la importancia dada a sus diferentes componentes.

Todas esas teorías, según Levental y Tomarken (1986), podrían clasificarse en: evolutivas, respuestas orgánicas, centrales y cognitivas. La concepción evolutiva preconcebida por Darwin subraya que las emociones humanas son una

continuación de los animales y, en todos los casos su función fundamental es asegurar la supervivencia del organismo. Sin embargo, nosotros consideramos que una teoría del desarrollo debe reflejar el intento de relacionar los cambios en el comportamiento con la edad cronológica del sujeto; es decir, las distintas características conductuales deben estar relacionadas con las etapas específicas del crecimiento y las leyes que regulan las transiciones entre estas diferentes etapas del desarrollo también deben identificarse. Así, las principales teorías evolutivas que consideran lo anterior son la teoría freudiana de la personalidad y la de la percepción y cognición de Piaget. Ambas explican el desarrollo humano en la interactividad de las variables biológicas y ambientales.

Más recientemente Izard (1982) define la emoción como un complejo proceso que tiene aspectos neurológicos, motor-expresivos y fenomenológicos; esta representa una posición claramente integradora pues plantea que los elementos a considerar en el estudio de la emoción son: unos, de nivel biológico, otros son expresivo conductuales, por un lado y subjetivo experienciales por otro; añade una cuarta línea de problemas: el estudio de la emoción en relación con la cognición, donde va a subrayar la prioridad de la experiencia subjetiva como un estado afectivo que interacciona con la cognición. De este modo, se ha venido a defender una serie de posturas de corte integrador, como el constructivismo en donde se integran ambos sistemas, concediendo un lugar relevante al aprendizaje social. Aunque nosotros consideramos la teoría evolucionista como aquella que mejor integra las características biológicas, físicas, psicológicas y sociales, y sobre ésta basaremos nuestra investigación.

3.3.2. Antecedentes.

Regularmente, cuando los niños de edad preescolar acuden al psicólogo los padres manifiestan problemas de aprendizaje o conductuales. Sin embargo, es cada vez más frecuente encontrar que estos casos van más allá y que generalmente se complican dando como resultados niños deprimidos o hasta niños suicidas. Este hecho se asocia a la escasez de servicios de salud mental para preescolares y a un cierto desconocimiento sobre el desarrollo psíquico infantil, no solo a nivel de la población en general sino de los profesionales que tienen contacto con el niño.

El no referir oportunamente al individuo influye negativamente en el bienestar de la persona y de su familia. En primer lugar, por que el momento de intervención no es indiferente; a menor edad, mayor plasticidad para el cambio. Esto significa menor tiempo de tratamiento y menor costo. En segundo lugar, un retraso en consultar que fluctúa entre uno y cinco años, hace que se consoliden conductas desadaptativas y que se generen o afiancen interacciones disfuncionales tornando el problema más complejo. Lo anterior deja de manifiesto la necesidad de contar con procedimientos de detección que permitan a los profesionales, que están en contacto frecuente con los preescolares, identificar aquellos que requieran ser referidos a atención especializada.

Últimamente han surgido enfoques más amplios, que enfatizan la interrelación entre el niño, la familia y la comunidad. No solo los niños son diferentes, unos de otros, sino que también los padres son distintos en sus características de personalidad, en los conocimientos y destrezas que se relacionan con su rol, en su nivel socioeconómico y en el número, oportunidad e intensidad de los acontecimientos que les toca vivir. Es el conjunto de estas características, su familia y su medio, el que hace posible que se desarrollen patrones de crianza disfuncionales que conducen a la aparición y manutención de problemas en el

niño. Esta concepción ha generado cuestionarios que evalúan no solo las características del niño, sino también algunas características de los padres y acontecimientos que impactan al sistema familiar

Como hemos mencionado anteriormente son pocos los instrumentos que se encargan de evaluar el área emocional en niños preescolares, por tal motivo, hemos decidido generar un instrumento para detectar los aspectos emocionales en estos niños. Para esto, nos basaremos en el Inventario de Problemas Conductuales y Socioemocionales para niños entre tres y cinco años de Soledad Rodríguez y cols. (1999).

Con este instrumento se identifica a los niños que podrían tener problemas conductuales o socioemocionales, los que deberían ser referidos para una evaluación más exhaustiva y la confirmación del diagnóstico. Consta de tres partes o secciones. La primera sección destinada a detectar problemas del niño esta compuesta por 45 ítems agrupados en nueve categorías:

Agresividad: predicen la relación del niño con peleas, destrucción de cosas, crueldad, falta de arrepentimiento, etcétera.

Retraimiento: indican apatía o poco interés por las personas.

Inmadurez: identifica conductas motoras y de lenguaje poco desarrolladas para la edad.

Comportamiento extraño: conductas peculiares, verbales o motoras como hablar incoherencia o rechazo a las personas.

Control de esfínteres: se relaciona con el control diurno y nocturno.

Ansiedad: Indica conductas tensionales y reacciones somáticas. Como son: llorar mucho, enfermarse, pellizcarse.

Imagen disminuida: Indica sentimiento de inferioridad.

Comportamiento según género: Se asocian con el rol y la identidad sexual: preferir el sexo opuesto o comportarse como él.

Temores: Indican miedos, actitudes cautelosas y reacciones somáticas

La segunda sección, destinada a detectar problemas de la madre, evalúa aspecto cuya influencia se estimó importante en el desempeño del rol materno, tales como: relación de pareja, apoyo en la crianza, estilo educativo, síntomas de depresión o angustia, entre otros. Está compuesta por 17 ítems agrupado en cinco categorías:

- a. Animo depresivo: Indican el sentimiento de desánimo. Por ejemplo: triste, deprimida, angustiada, duerme mal.
- b. Relación de pareja: Describen conductas que indican una relación de pareja deficitaria
- c. Abandono: Indica la relación con cierta inseguridad afectiva
- d. Aislamiento: Sugieren ausencia de lazos afectivos
- e. Problemas familiares: Describe problemas con algún familiar.

La tercera sección referida a situaciones estresantes, evalúa aspectos que suelen afectar el bienestar familiar (ver anexo 1 donde se muestra el cuestionario de Rodríguez).

Formación de los nuevos elementos.

Para la elaboración del nuevo instrumento, se tomaron en consideración las siguientes categorías destinadas a detectar conductas problema de los niños y que podríamos incluir en nuestra clasificación de emociones.

- ♣ Agresividad: predicen la relación del niño con peleas, destrucción de cosas, crueldad, falta de arrepentimiento, etcétera.

- ♣ Retraimiento: indican apatía o poco interés por las personas.
- ♣ Ansiedad: Indica conductas tensionales y reacciones somáticas. Como son: llorar mucho, enfermarse, pellizcarse.
- ♣ Temores: Indican miedos, actitudes cautelosas y reacciones somáticas
- ♣ Imagen disminuida: Indica sentimiento de inferioridad.

De estas categorías se retomaron las siguientes afirmaciones:

Agresividad:

Se daña a propósito, se golpea, se muerde
 Es cruel con los animales
 Insulta, garabatea o arremete verbalmente
 Es cruel con otros, deliberadamente maltrata a otros
 Prende fuegos
 Se mete en muchas peleas
 Destruye sus propias cosas o las de otros

Retraimiento:

Muestra mayor interés en las cosas que en las personas
 Apático, nada le interesa
 No tiene amigos
 Retraído, no se relaciona con otros
 Habla sólo con los de la familia. Se niega a hablar con cualquier otro

Ansiedad:

Nervioso impresionable o tenso

Tiende a enfermarse más que la mayoría de los niños

Movimientos nerviosos, contracciones o tics

Se pellizca

Llora mucho

Temores:

Demasiado cauteloso, temeroso

Náuceas maréos, vómitos

Tiene miedo de ir al jardín o escuela

Tiene miedo a ciertos animales, lugares o situaciones distintas del jardín o escuela.

Come demasiado

Imagen disminuida:

Mala coordinación o torpeza motora

Se burlan mucho de él

Se siente poca cosa o inferior

A estas categorías que hemos retomado, se le agregarán otras que complementarán el instrumento, las cuales a continuación se describen.

Agresividad:

Su hijo es rebelde

Su hijo dice mentiras

Si tiene algún problema con otros niños reconoce puede dañarlos y salir dañado

Tristeza:

Ha observado que el niño se recrimina a si mismo si se equivoca en alguna tarea

Alguna vez ha dicho nadie me quiere

El niño siente que los demás esperan mucho de él

El niño manifiesta tristeza

Aún cuando el niño se encuentra jugando, se divierte muy poco

La actitud del niño es apática o desinteresada

Se muestra cansado

Ha observado que para ser aceptado el niño cumple con las expectativas que los demás tienen de él

Ha escuchado que el niño se autocalifica como un tonto o inútil

Lo ha escuchado decir nunca hago las cosas bien

Alegría:

Interactúa con todos los miembros del grupo

Al jugar respeta su turno y el de los demás

Se molesta si le atan las agujetas argumentando que él puede hacerlo

Se da por vencido fácilmente al realizar alguna tarea y le pide que la haga por él

La conducta del niño refleja aceptación

Jugar y correr son tareas que el niño realiza sin dificultad

El niño manifiesta que se siente querido y aceptado por su familia

Ha observado que el niño habla mucho de si mismo

El niño muestra satisfacción con sus logros escolares

Recortar y dibujar son tareas que el niño realiza sin dificultad

El niño manifiesta estar conforme con su aspecto físico

Al niño le agrada verse al espejo

El niño muestra interés por ir a la escuela

Considera que el niño tiene muchos amigos

Temores:

Tartamudea cuando se le pregunta algo

Con los adultos sus relaciones suelen ser muy dependientes

Contesta con monosílabos

Se burlan mucho de él

Tiene mala coordinación o torpeza motora

Cuando el niño se encuentra forcejeando con alguien por algún material novedoso, él espera que usted lo resuelva

El niño se queja de dolores sin causa

3.3.3. Construcción del cuestionario.

Uno de los instrumentos más utilizados en Psicología para recolectar datos es el cuestionario. Este se construye mediante la formulación de reactivos, ítems o preguntas. El contenido de las preguntas, los reactivos o ítems pueden ser tan variado como los aspectos que mida el instrumento y básicamente consta de dos tipos:

- Preguntas cerradas. Las cuales contienen categorías de respuesta que han sido delimitadas previamente. Esto es, que se presentan a los sujetos las posibilidades de respuesta y ellos deben circunscribirse a ellas. Además pueden ser dicotómicas o incluir varias alternativas de respuesta.
- Preguntas abiertas. Son particularmente útiles cuando no tenemos información sobre las posibles respuestas de las personas o cuando esta información es insuficiente. También sirve en situaciones donde se desea

profundizar una opinión o los motivos de un comportamiento. Su mayor desventaja es que son difíciles de codificar, clasificar y preparar su análisis.

En ocasiones basta una pregunta para recolectar la información necesaria sobre la variable a medir. En otras ocasiones es necesario elaborar varias preguntas para verificar la consistencia de las respuestas. Sin embargo, es recomendable hacer sólo las preguntas necesarias para obtener la información deseada o medir la variable.

Si se justifica hacer varias preguntas, entonces es conveniente plantearlas en el cuestionario. Esto último ocurre con frecuencia en el caso de variables con varias dimensiones o componentes a medir; donde se incluyan varias preguntas para medir las distintas dimensiones.

Las preguntas deben cumplir con ciertas características: a) ser claras y comprensibles para quien las responde, b) no deben ser incómodas para quien contesta el cuestionario, c) deben referirse preferentemente a un solo aspecto o relación lógica, d) no deben inducir las respuestas, no pueden apoyarse en instituciones, ideas respaldadas socialmente ni en evidencia comprobada. e) en las preguntas con varias alternativas o categorías de respuesta y dónde quien contesta sólo debe elegir una, puede ocurrir que el orden en que se presentan dichas alternativas afecte las respuestas de los sujetos, f) el lenguaje en las preguntas debe ser adaptado a las características de la persona que contesta el cuestionario.

Además de las preguntas y categorías de respuesta, un cuestionario está formado por instrucciones que nos indican cómo contestar; estas deben ser claras para los usuarios a quienes van dirigidas.

Algunos procedimientos, tales como un experimento o cuestionario, pueden ensayarse con una pequeña muestra de personas con el fin de resaltar obstáculos

ocultos, o ambigüedades que deberán adaptarse antes de que el proceso de verdadera recolección de datos empiece. A esto se le conoce como piloteo. Así pues, la verdadera prueba o realización del proyecto puede tomar muy poco tiempo comparado con toda la planeación y preparación junto con el análisis de los resultados y la redacción del informe. Todas estas pruebas han sido desarrolladas para servir como instrumentos estandarizados de medición de las características psicológicas en personas adultas.

Por tanto, el instrumento que se propone tiene las siguientes características:

Consta de dos cuestionarios cuyos reactivos recogen información acerca de conductas propias de los niños que refieren emociones de tristeza, agresividad, alegría y temores en niños preescolares de tres a cinco años de edad. Ambos cuentan con las instrucciones específicas para ser contestados. El cual se aplica para el estudio de la forma que se describe en el siguiente capítulo.

CAPÍTULO 4. METODOLOGÍA.

Una vez conformados los reactivos del instrumento se aplicaron para probar el instrumento con el siguiente *objetivo*:

Detectar las emociones de alegría, tristeza, temores y agresividad en niños preescolares mediante la aplicación de un cuestionario.

Muestra:

Consiste en Tutores y Maestros de niños de entre tres y cinco años que se encuentran cursando, el nivel preescolar, en el “Jardín de Niños Minnie” y “Leonor López Orellana”; hijos provenientes de familias constituidas por Padre, Madre y Hermanos (en caso de haberlos), de nivel socioeconómico medio que no presenten ningún problema pues los casos se retomaron únicamente con fines de la investigación.

Variables:

1. Agresividad: frecuente participación del niño en peleas, manifestando gritos, golpes o gesticulaciones ofensivas.
2. Miedo: cuando el niño se muestra tímido, cobarde, apocado, poco interés por las personas, tics.
3. Tristeza: cuando el niño manifiesta frustración, agotamiento, aislamiento, imagen disminuida y poco interés para participar.

4. Alegría: cuando el niño se manifiesta exitoso, con ánimo para buscar nuevas habilidades y afrontar nuevos retos.

Se retomaron estas variables debido a que según Watson (1919 en del Barrio) las emociones básicas son tres: Ira, Miedo y Alegría a estas nosotros hemos decidido agregar la tristeza pues consideramos que pueden combinarse y dar origen a las demás al tiempo que explicarlas.

Diseño de Investigación:

El diseño que se utilizará para esta investigación es el *expostfacto* (Kerlinger, 1975), el cual se caracteriza porque no manipula las variables independientes, debido a que constituyen características no manipulables de las personas o que ya han ejercido sus efectos sobre ellas, tal es el caso de la medición de las emociones. Por otro lado, medir estos aspectos en un niño de tres a cinco años es una tarea difícil puesto que éstos aún no han desarrollado una completa conducta verbal ni tienen suficiente destreza motora para expresar sus emociones como lo hace un adulto. Por tal motivo, las personas que nos proporcionaron esta información fueron los tutores y maestros debido a que ellos aportaron datos reales que nos apoyaron a identificar los elementos que queríamos medir. Esto no implicó que nuestra investigación careciera de importancia y significado pues igual que en la investigación experimental se pudieron hacer inferencias y obtener conclusiones con mayor realismo y fortaleza.

Instrumento:

El cuestionario se dividió en dos partes uno dirigido a tutores y otro a maestros. En éstos, se preguntó acerca de conductas propias de los niños que refieren emociones de agresividad, temores, tristeza o alegría. El cuestionario dirigido a Padres

(CPCN2) está constituido por 74 reactivos de los cuales 15 identifican la agresividad (4, 6, 8, 11, 13, 15, 17, 19, 21, 23, 24, 30, 32, 34 y 55), 16 reactivos para la tristeza (36, 37, 38, 40, 42, 52, 54, 56, 57, 58, 61, 64, 66, 67, 71 y 73), 16 la alegría (2, 3, 7, 12, 16, 20, 31, 33, 35, 41, 45, 44, 60, 62, 63 y 68) y 16 los temores (5, 9, 10, 18, 22, 43, 47, 48, 50, 51, 53, 59, 69, 70, 73, y 74) (Ver anexo 2). El cuestionario dirigido a Profesores (CPROFCN3) constituido por 52 reactivos de los cuales 13 identifican la tristeza (1, 2, 3, 6, 7, 11, 12, 13, 18, 19, 29, 49 y 52), 5 la alegría (4, 5, 14, 15 y 22), 20 los temores (8, 9, 10, 16, 17, 20, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 36, 37, 38, 39, 42, 44, y 46) y 11 agresión (30, 32, 33, 34, 35, 40, 43, 45, 47, 48 y 51) (ver anexo 3).

Debido a que las emociones se presentan en matices, los ítems se formularon con cuatro opciones de respuesta que son: Muy Frecuentemente (MF), Frecuentemente (F), Ocasionalmente (O) y Nunca (N).

Procedimiento.

La aplicación de este instrumento no requiere de un tiempo específico, pues se puede realizar al mismo tiempo o en diferentes momentos. En el caso de los padres, se les puede reunir y hacer una sola aplicación o se les puede entregar el cuestionario para ser contestado en casa mientras que los profesores pueden contestarlos día con día.

Para la calificación de los cuestionarios, se agrupó por cada niño los cuestionarios dirigidos a padres y profesores, con la finalidad de facilitar la calificación de los mismos, se elaboraron plantillas (Ver anexo 4) para cada una de las categorías: tristeza, alegría, agresividad y temores. Cada plantilla tiene un orificio que corresponde a las preguntas de las categorías, estas plantillas se superponen sobre los cuestionarios respectivamente y se anota en el cuadro de Contabilización de Respuestas o CR (Ver anexo 5) el número de veces que se contesta en cada opción

de respuesta MF, F, O, N para cada pregunta. Dicho cuadro contiene el nombre de la categoría, las opciones de respuesta, el nombre del niño a quien corresponden, y finalmente quién contesta los cuestionarios, es decir, padres o profesores.

Con la finalidad de determinar si se presentaba o no la conducta, se agruparon las opciones de respuesta muy frecuentemente y frecuentemente mientras que ocasionalmente y nunca para el caso contrario. Por otro lado, si más de la mitad de las respuestas caían en la opción de ocasionalmente, se analizó cada una de las preguntas y de acuerdo a la formulación del ítem y a la definición operacional, se determinó si se presentaba o no la conducta, tal como se muestra en el siguiente ejemplo extraído del cuestionario contestado por los profesores (CPROFCN3), donde se califican las conductas de OOC, que pertenecen a la categoría de alegría. Como podemos observar aquí, una respuesta cae en la opción de respuesta frecuentemente, una más, para la opción, nunca; mientras que para la opción ocasionalmente se tienen tres respuestas.

CPROFCN3	
Nombre	Alegría
OOO	MF=
	F= 1
	O= 3
	N= 1

Con estas respuestas, es difícil determinar si se presenta o no la conducta, por tal motivo nos referiremos primero a los ítems que corresponden a las tres respuestas ubicadas en ocasionalmente. Las cuales son:

Ítem 14: Interactúa con todos los miembros del grupo.

Ítem 15: Tiene iniciativa para hablar.

Ítem 22: Cooperar con otros niños.

Posteriormente iremos a nuestra definición operacional para la categoría de alegría, esta nos dice que cuando el niño se manifiesta exitoso, con ánimo para buscar nuevas habilidades que le ayuden a fomentar nuevos retos, podemos decir que es alegre. Por tal motivo, en este caso, decidimos que de acuerdo al profesor OOC, no es un niño alegre pues solo ocasionalmente cumple con las conductas indicativas de alegría.

Una vez que se determinó lo anterior, se vacían los datos en un cuadro donde se Clasifican Las Respuestas (CLR) de padres y profesores en el cual se muestra el nombre, las categorías y las respuestas obtenidas de los padres y de los maestros (ver anexo 6).

Finalmente, el diagnóstico se realizó verificando en el cuadro anterior las contradicciones o coincidencias encontradas entre las observaciones de los padres y de los profesores en cada una de las categorías.

Resultados:

Aunque los cuestionarios tenían cuatro opciones de respuesta, para fines de esta investigación fue necesario delimitarlas en sólo dos: si o no. A continuación se presenta la tabla de resultados donde encontrará el nombre de cada niño, cuatro columnas que dividen las categorías de tristeza, alegría, agresividad y temores, las cuales a su vez se dividen en las opciones de respuesta que emiten los padres y los maestros. De tal forma que se facilita la observación de las coincidencias y contradicciones que puedan existir entre ellos.

PRIMERA APLICACIÓN EN "JARDÍN DE NIÑOS MINNIE"

NOMBRE	CATEGORÍAS							
	TRISTEZA		ALEGRIA		AGRESIVIDAD		TEMORES	
	papás	maestro	papás	maestro	papás	Maestro	papás	maestro
MC	no	no	si	no	no	no	no	no
BMR	no	no	si	si	no	no	no	no
PRV	no	no	si	si	no	no	no	no
ARS	no	no	si	si	no	no	no	no
FJFO	no	no	si	si	no	no	no	no
LFO	no	no	si	si	no	si	no	no
AMEO	no	no	si	si	no	no	no	no
AZMG	no	no	si	si	no	no	no	no
AJS	no	no	si	si	no	no	no	no
LRC	no	no	si	si	no	no	no	no
CNH	no	no	si	no	no	no	no	no
MRM	no	no	no	no	no	no	si	si
ES	no	no	no	no	no	no	si	si
SDC	no	no	si	si	no	no	si	si
CEP	no	no	si	si	no	no	no	no
BMP	no	no	si	no	no	no	no	no
ALH	si	no	no	si	no	no	no	no
LEM	no	no	si	si	no	no	no	no
LLM	no	no	si	si	no	no	no	no
LSB	no	no	si	si	no	no	no	no
JMLF	no	no	si	no	no	no	no	no
OOC	no	no	si	no	si	si	no	no
IL	no	no	si	si	no	no	no	no
FLP	no	no	si	si	no	no	no	no
AG	no	no	si	si	no	no	no	no
MAG	no	no	si	no	no	no	no	si

SEGUNDA APLICACIÓN JARDÍN DE NIÑOS LEONOR LOPEZ ORELLANA

NOMBRE	CATEGORÍAS							
	TRISTEZA		ALEGRIA		AGRESIVIDAD		TEMORES	
	papás	maestro	papás	maestro	papás	maestro	papás	maestro
AGCM	no	no	no	si	no	no	no	no
AVP	no	no	si	si	no	no	no	no
AEVL	no	no	si	si	no	no	no	no
CAVC	no	no	si	si	no	no	no	no
MAHM	no	no	si	si	no	no	no	no
JESA	no	no	si	no	no	no	no	no
FASM	no	no	no	si	no	no	no	no
MFC	no	si	no	no	no	no	no	Si
SEVE	no	no	si	si	si	no	no	no
EUR	no	no	si	si	no	no	no	no
APGL	no	no	no	si	no	no	no	no
LGV	no	no	si	si	no	no	no	no
ADG	no	no	si	si	no	no	no	no
PJAS	no	no	si	si	no	no	no	no
BS	no	no	si	si	si	no	si	no
DAC	no	no	si	no	no	no	no	si
LEF	no	si	si	si	no	no	no	no
JARM	no	no	si	si	no	no	no	no
VVM	no	no	si	si	no	no	no	no
EEC	no	no	si	si	no	no	no	no
AN	no	no	no	si	si	no	no	no

Interpretación de resultados.

La mayoría de los niños, en ambas aplicaciones, no presentan ningún indicativo de inestabilidad emocional, pues se refleja preponderancia en la categoría de alegría, tanto en el ámbito familiar como en el escolar. A sí mismo, se encontró, que algunos niños demuestran que sus emociones están inestables en alguno de los dos ámbitos o incluso en ambos, lo cual se describe a continuación:

MC, no es un niño triste, agresivo ni temeroso, sus papás consideran que es alegre, sin embargo, su profesora manifiesta que el niño es poco alegre.

MRM, no es un niño triste, agresivo ni alegre y es calificado por los padres y maestros como un niño temeroso.

ES, no es triste, agresiva ni alegre y es calificada como temerosa, lo cual refiere a que la niña ocasionalmente se muestra alegre en el ámbito escolar y en el familiar.

SDC, es un niño alegre, que no presenta tristeza ni agresividad. Sin embargo, es temeroso.

BMP, no es un niño triste, agresivo ni temeroso, sus papás lo reportan alegre, aunque, de acuerdo a la opinión del profesor en éste ámbito no se manifiesta así.

Los papás de ALH la conciben triste y poco alegre aunque padres y profesores coinciden en que no es agresiva ni temerosa.

JMLF, no es triste, sin embargo, la maestra considera que se le dificulta relacionarse con los demás. Además no es agresiva ni temerosa.

OOC, el niño no es triste, ni temeroso, sus padres y la maestra consideran que es un niño agresivo. Por otro lado, la profesora manifiesta que es un niño poco alegre mientras que los padres afirman lo contrario.

MAG, no es triste ni agresivo, sus padres consideran que se muestra alegre sin embargo en el ámbito escolar no sucede así, por otro lado, para los padres es un niño temeroso mientras que la profesora afirma que en el ámbito escolar se muestra temeroso.

LFO, no es una niña triste, ni temerosa, es alegre aunque de acuerdo a la observación del profesor es agresiva mientras que para los padres no lo es.

AGSM no se muestra triste, agresivo ni temeroso, es alegre en el ámbito escolar aunque, en convivencia con la familia, este se muestra poco alegre. Esta situación podría estar propiciada, ya sea por los estilos de crianza de los padres o por una dinámica familiar poco estable.

JESA no manifiesta tristeza, agresividad, ni temores, es alegre en el ámbito familiar; sin embargo, su alegría se ve disminuida en lo escolar. Lo cual podría deberse a las características propias del plantel, del maestro o de sus compañeros de clase.

FASM no es una niña triste, agresiva ni temerosa, es alegre en el ámbito escolar aunque en el familiar se muestra poco feliz.

MFC, no muestra tristeza en el ámbito familiar, sin embargo, en el escolar es triste y temerosa; ella se muestra poco alegre, tanto en lo escolar como en lo familiar. Por otro lado, no es agresiva y tampoco se muestra temerosa en el ámbito familiar.

SEVE, es una niña que no se muestra triste, es alegre, no es temerosa aunque en el ámbito familiar se muestra agresiva, en el escolar no arremete con nadie.

APGL, no se muestra triste, agresiva ni temerosa, es alegre en el ámbito escolar aunque presenta poca alegría en el ámbito familiar.

BS, no demuestra tristeza, sin embargo, en el ámbito familiar es agresiva y temerosa mientras que en el escolar, esto no se manifiesta.

DAC, no es triste ni agresivo, sin embargo, en la escuela el maestro la percibe poco feliz y temerosa a diferencia de los padres quienes la reportan feliz y sin temores.

LEF, se muestra sin temores, ni agresividad y a legre. Sin embargo, en el ámbito escolar, presenta tristeza.

AN, no es triste ni temerosa, sin embargo, en el ámbito familiar no muestra interés en diferentes actividades. Además, tiende a agredir a sus iguales.

CONCLUSIONES.

Los cambios evolutivos en el sistema emocional se deben entender, en estrecha interacción con el resto de procesos en desarrollo, y en un contexto relacional. Algunos cambios en la vida emocional tienen que ver con la maduración de estructuras físicas, como la talla, el peso, la estatura; otros con el desarrollo motor, del lenguaje o con los procesos de apego, y a su vez el desarrollo emocional tiene importantes implicaciones en todos estos campos. Por tanto, nosotros creemos importante definir al desarrollo como: una serie de cambios a través del tiempo. Estos, son generados en la estructura corporal, en la forma de pensar y en el comportamiento, además se ven influenciados por circunstancias tanto biológicas como ambientales. Son cambios continuos y acumulativos cuyo resultado es una organización de funciones paulatinas. Así, es importante estudiarlo para descubrir, comprender y explicar las leyes que lo gobiernan, además de predecir y modificar su progreso cuando es necesario, razón por la cual es indispensable partir de lo biológico.

Cabe mencionar que desde el nacimiento hasta el primer año de vida, el niño necesita adquirir un sentido de confianza, o seguridad derivado del afecto y gratificación de necesidades como la de establecer vínculos afectivos incondicionales y duraderos o pertenecer a un grupo. Así pues, el aprendizaje emocional comienza en los primeros momentos de la vida y se prolonga a lo largo de la infancia. Todos los pequeños intercambios entre padres e hijos tienen un subtexto emocional, y en la repetición de estos mensajes a lo largo de los años, los niños forman el núcleo de sus capacidades y de su concepción emocional. Por tanto, la expresividad emocional infantil, está profundamente ligada a la de la familia y especialmente a la madre. Ésta funciona como modelo de la conducta, y como intérprete ante los distintos estímulos emocionales ambientales (Halberstadt, 1991; en del Barrio 2002). Los padres no sólo socializan a través del lenguaje y la

educación, sino que actúan como modelos visuales en lo que se refiere a la vida emocional. Por otra parte, la permisividad de los padres respecto a expresar emociones y a que las expresen sus hijos es algo que está regulado socialmente, pues se han encontrado en este punto diferencias entre las distintas culturas.

Efectivamente las emociones no son únicamente experiencias intrapsíquicas, si no los procesos de cambiar, iniciar, mantener, o interrumpir la relación con el entorno, interno o externo, cuando esta relación es relevante. De tal forma que aunque mucho de lo que los profesores hacen parece ser pura exploración sensorial, los expertos consideran que todas sus acciones son deliberadas y dirigidas a una meta (Von Hofsten, 1989 en Craig, J. 1995). Así pues, el término emoción alude a una reacción física y una actividad cognoscitiva que pone una etiqueta o identifica la emoción abarcando un conocimiento apropiado de las circunstancias.

Cuando las emociones no se expresan, no se dominan o no se adecúan a la situación del entorno aparecen las disfunciones que se presentan cuando hay falta de oportunidad o adecuación de las reacciones de los otros. Es lógico y también útil, que un niño llore cuando se hace daño o que se ponga furioso si no puede moverse, porque el daño físico y la inmovilidad suponen peligros evidentes para su integridad física; en cambio, carece de sentido que un niño coja una fuerte rabieta porque no le dejan conducir el coche de su padre, o que llore violentamente porque interprete lo que es simplemente curiosidad o proximidad del otro, como una verdadera amenaza.

Los padres quienes más pueden ayudar a prevenir los problemas emocionales infantiles, pues son las personas que tienen los lazos afectivos más fuertemente establecidos con el niño, y además porque presumiblemente lo conocen mejor y más tiempo pasan con él. Así, si queremos evitar el desarrollo de perturbaciones emocionales en el mundo infantil, debemos prevenirlos mediante la educación que

introduce al sujeto en un determinado sistema de valores donde hay reglas, ya sean de carácter intelectual, social o sentimental. Los padres y educadores se reparten estas funciones. Por ello decidimos elaborar un cuestionario dirigido a padres y maestros respectivamente pero informando características comportamentales de los niños que nos permitan conocer sus emociones de: temor, alegría, agresividad y tristeza.

Actualmente los psicólogos clínicos infantiles disponen de innumerables instrumentos para hacer frente a la prevención secundaria. Sin embargo, lo ideal es que los niños logren el equilibrio emocional suficiente, en el seno de la sociedad; y en edad temprana. Brindando, por lo pronto, una serie de posibilidades en las que se encuentra el conocimiento detallado del desarrollo emocional; esta información permitirá a los padres, maestros y psicólogos actuar con conocimiento de causa en la tarea de la educación para futuras generaciones.

Etimológicamente, la emoción se refiere a movimiento. Es decir, expresión motora hecha a través de la conducta, sea ésta lenguaje verbal o simplemente corporal. Otros autores coinciden en que la emoción es una reacción fisiológica y una actividad cognoscitiva. Sin embargo, nosotros consideramos que la emoción es una reacción que da lugar a un determinado estado de ánimo provocado por estimulación relevante y acompañado de alteraciones orgánicas. En esta reacción es esencial una conexión entre lo biológico, lo cognitivo, lo conductual y lo experiencial y la secuencia precisa de esa relación todavía está en vías de resolución.

Por tal motivo, se puede considerar que las emociones tienen su origen en factores tanto internos o personalizados y difíciles de comunicar; como externos conductuales que sirven de clave o señal para aquellas personas con las que se mantiene una relación". De tal forma que pueden ser objetivas, al igual que

subjetivas y actúan como un estímulo interno potente informando al sistema cognoscitivo y conductual, si la situación es favorable o peligrosa para sus objetivos, cumpliendo con su función reguladora en las relaciones sociales. Además las emociones son de naturaleza preventiva y anticipatoria. Sin embargo, pueden ser disfuncionales cuando el individuo es incapaz de regular la duración, la intensidad o la expresión de la misma (Frigda 2004).

Así pues en la medida que nuestras emociones entorpecen o favorecen nuestra capacidad para pensar y planificar, para llevar a cabo el entrenamiento con respecto a una meta distante, para resolver problemas y conflictos, definen el límite de nuestra capacidad para utilizar nuestras habilidades mentales innatas, y así determinan nuestro desempeño en la vida. En la medida en que estamos motivados por sentimientos de entusiasmo y placer con respecto a lo que hacemos o incluso por un grado óptimo de ansiedad, esos sentimientos nos conducen a los logros. Es en este sentido que las emociones son una aptitud superior, una capacidad que afecta profundamente a todas las otras habilidades, facilitándolas o interfiriéndolas.

Un factor que interviene en las emociones es el desarrollo de la socioafectividad, el cual está íntimamente relacionado con la satisfacción de condiciones elementales y básicas del ser humano que aparecen desde el mismo instante de su nacimiento. Así pues el proceso de socialización, genera como efecto para el desarrollo infantil la conformación de su identidad personal y social, a partir de una fuente de experiencias afectivas que le permiten sentir, manifestar y aprender reacciones emocionales ante diversas situaciones de la vida cotidiana. De tal forma que los cuidadores del niño o niña que generalmente son la madre y el padre, luego la familia cercana y posteriormente los compañeros y profesores de la guardería o jardín de niños, se convierten en los principales promotores de su socialización

durante sus primeros años de vida y tienen entonces la posibilidad de propiciar u obstaculizar su desarrollo.

Por tal motivo, es importante enfatizar, que la ausencia prolongada entre padres e hijos, supone un enorme perjuicio emocional para estos últimos. Cuando un padre sistemáticamente deja de mostrar empatía en un aspecto especial en las emociones del niño (alegrías, llantos, necesidad de mimos) este empieza a dejar de expresar, y tal vez incluso sentir, esas emociones. De esta manera pueden quedar anuladas diversas emociones del repertorio de relaciones íntimas, sobre todo si a lo largo de la infancia esas emociones siguen siendo desalentadas.

Además, debemos considerar que el repertorio humano de habilidades emocionales va mucho más allá de los conocimientos escolares básicos (lectura, escritura y aritmética). Por tanto debemos reconocer que las capacidades como la percepción social, son talentos que la educación escolar puede alimentar en lugar de pasarlas por alto o incluso obstaculizarlas. Pues al estimular a los niños a desarrollar una amplia gama de actividades a las que ellos positivamente recurren con el único propósito de sentirse satisfechos en lo que hacen; la escuela se convierte en una educación de las habilidades de la vida.

Los niños aprenden numerosos aspectos de las personas y de la vida social durante el periodo preescolar. Los niños de tres años, saben que las personas piensan, sienten y tienen motivos. Es decir tienen un interior que no se ve. A esta misma edad, explican con acierto el sentido social de las principales emociones. A los cuatro años, adquieren un concepto bastante preciso de lo que es la familia y la escuela, como instituciones sociales básicas. Las conocen, y saben las reglas básicas de funcionamiento dentro de ellas. Tienen un concepto rudimentario de la amistad y de numerosos ritos sociales como los días de fiesta,

cumpleaños, excursiones, los viajes etcétera. La capacidad para relacionarse y comunicarse con otros así como la construcción de su propia identidad; dan como resultado, la conformación del núcleo básico de la personalidad.

La génesis, y la adecuada evolución de la afectividad, durante los primeros años de la vida del niño, son de trascendental importancia a todos los niveles del posterior desarrollo personal del individuo; pues condiciona no sólo su personalidad y su carácter posterior sino también la evolución y el desarrollo de su inteligencia. Así, evaluando los aspectos emocionales, Podemos conocer las consecuencias funestas que tiene la falta de afectividad en los niños durante los primeros años y los vacíos en que se transforman cuando llegan a la madurez las anomalías de la vida afectiva.

Por tanto, estudiar el desarrollo emocional nos proporciona datos que muestran un rango de conductas, pensamientos y sentimientos típicos de cualquier población en particular y en cualquier tiempo, además un marco de referencia para entender los patrones de conducta actual y para comprender las conductas humanas más estables que cambian en relación con la edad. También, posibilita la observación de cómo algunos acontecimientos pueden cambiar o moldear al individuo. Es por ello que actualmente se tiene una mejor idea acerca de las condiciones que fomentan el desarrollo, y el bienestar psicológico óptimo, por si no están presentes, saber qué hacer para compensarlas. Una alternativa para esto es el considerar la *evaluación emocional* en niños, desde el punto de vista de las personas más cercanas a él como son los padres y los profesores, quienes podrían ofrecer información útil acerca del comportamiento emocional del niño en las diferentes áreas donde éste se desarrolla. Así, el instrumento generado a partir de esta investigación es funcional pues contempla dichas variantes ya que la opinión de los padres respecto de sus hijos no cambia, por tal motivo los datos recogidos serán siempre

vigentes. Además busca identificar aspectos emocionales en una etapa de desarrollo temprana con la finalidad de prevenir y proponer alternativas de intervención que propicien el desarrollo efectivo del individuo para su vida de adolescente, adultez e incluso para su vejez; por otro lado, facilita la aplicación, obtención de resultados y análisis de los datos. Pues las emociones intervienen en todos los procesos evolutivos: en el procesamiento de la información, en el desarrollo de la comunicación, en la organización del apego, en el desarrollo moral, en el conocimiento social y se consideran la principal fuente de aquellas decisiones que tomamos a lo largo de la vida.

Cabe mencionar que para llevar a cabo la aplicación de este instrumento es necesario que los niños hayan sido canalizados previamente pues el cuestionario proporcionará un panorama más amplio de todos los factores emocionales que estén repercutiendo en el desarrollo del niño así mismo, se requiere de una entrevista complementaria ya sea antes o después de la aplicación del cuestionario, con la finalidad de reforzar la información recabada.

Añexos.

ANEXO 1

INVENTARIO DE PROBLEMAS CONDUCTUALES Y SOCIOEMOCIONALES (3-5 AÑOS) (S. Rodríguez, M.I. Lira, U. Arancibia y S. Bralíe, 1996).

DATOS DE IDENTIFICACION

Nombre del niño
Sexo
Fecha de nacimiento
Fecha de evaluación
Edad
Nombre de la madre
Estado civil

PRIMERA SECCION: EL NIÑO

A continuación le voy a leer afirmaciones que describen a los niños. Ante cada frase piense si ello le ha ocurrido a su hijo (a) _____ en los últimos 12 meses. Las alternativas de respuesta son tres:

SI: si lo señalado ocurre siempre o es en gran medida verdadero

A VECES: Si lo señalado ocurre con alguna frecuencia, o es parcialmente verdadero

NO: si lo señalado ocurre nunca o casi nunca, o es falso.

No.	Ítem	Respuesta			Puntaje
		(0)	(1)	(2)	
1	Repite ciertos actos una y otra vez; compulsiones	NO	A/V	SÍ	
2	Demasiado temeroso, cauteloso				
3	Mala coordinación o torpeza motora				
4	Matón				
5	Destruye sus propias cosas o las de otros (describa)				
6	Habla cosas incoherentes (Describa)				
7	Duerme menos que la mayoría de los niños				
8	Nervioso, impresionable o tenso				
9	Falta de arrepentimiento; ausencia de sentimientos de culpa después de portarse mal.				
10	Náuseas, mareos, arcadas o vómitos sin causa orgánica.				
11	Tiene miedo de ir al jardín o a la escuela				
12	Se daña a propósito, se muerde, se golpea				
13	Retraso o problemas de lenguaje (Describa)				
14	Se mete en muchas peleas				
15	Tiende a enfermarse más que la mayoría de los niños				
16	Movimientos nerviosos, contracciones o tics (describa)				
17	Ronchas u otros problemas de la piel sin causa orgánica				
18	Prende fuegos				
19	Cruel con los animales				
20	Tiene miedo a ciertos animales, lugares, o situaciones distintos del jardín o escuela (describa)				

21	Se embetuna o juega con sus deposiciones				
22	Conducta extraña o rara (describa)				
23	Prefiere jugar con niños del sexo opuesto				
24	Se orina en la noche				
25	Se pellizca (describa)				
26	Muestra mayor interés en las cosas que en las personas				
27	Se comporta como el sexo opuesto				
28	Llora mucho				
29	Come demasiado				
30	Actua en forma inmadura, es aguaguado para su edad				
31	Se orina en el día				
32	Duerme más que la mayoría de los niños durante el día y/o durante la noche (describa)				
33	Apático, nada le interesa				
34	Repite palabras o frases una y otra vez				
35	De movimientos lentos, le falta energía, siempre esta cansado				
36	Se defeca (describa actitud del niño)				
37	Se burlan mucho de él				
38	Se siente poca cosa o inferior				
39	Cruel con otros deliberadamente maltrata a otros				
40	No tiene amigos				
41	Habla poco o con voz débil, casi imperceptible				
42	Insulta, garabatea, amenaza verbalmente				
43	Tartamudea				
44	Retraído, no se relaciona con otros				
45	Habla solo con los de la familia. Se niega a hablar con cualquier otro.				

Continuación

SEGUNDA SECCION: LA MADRE

Esta segunda parte se refiere a usted (y a su pareja). Le voy a leer algunas afirmaciones. Responda cuidadosamente cada frase y dígame si eso le ha ocurrido a usted en los últimos doce meses.

Las alternativas de respuesta son tres:

SI: Si lo señalado es en gran medida verdadero

A VECES: Si lo señalado es en parte verdadero

NO: Si lo señalado es en gran medida falso.

Si el estado actual de la madre es soltera o separada, comience con el ítem seis; si es viuda comience con el ítem siete; en los otros casos comience con el ítem uno.

No.	Ítem	Respuesta				Puntaje
		(0)	(1)	(2)	(0)	
1	Mi pareja y yo pasamos poco tiempo juntos en la familia	NO	A/V	SÍ	N/C	
2	Hacemos pocas cosas juntos como pareja					
3	Nuestra relación de pareja es mala					
4	Mi pareja es padrastro del niño No: omita pregunta 6 y codifíquela como NC Si: omita pregunta 5 y codifíquela como sí					
5	Entre los hijos que viven con nosotros hay algunos que son de un matrimonio anterior mío o de mi pareja					
6	El padre del niño nos produce problemas a mí o al niño					
7	De niña fui maltratada o abandonada					
8	Siento que no hay gente con la cual puedo contar					
9	Pienso que no debí haber tenido a este niño					
10	Habitualmente duermo mal y eso me altera, me tiene irritable					
11	Me cuesta demostrarle cariño a este niño					
12	Tenemos problemas en la relación con los parientes o con los suegros					
13	Me siento angustiada o tensa					
14	Más enferma que de costumbre, más achaques, dolores					
15	Creo que este niño no me quiere mucho					
16	Me siento culpable de mis sentimientos hacia el niño					
17	Me siento triste y deprimida					

TERCERA SECCION: SITUACIONES Y ACONTECIMIENTOS ESTRESANTES

Esta última parte se refiere a hechos que pudieran haberle afectado a usted o a su familia inmediata en los últimos doce meses. Existen dos alternativas de respuesta: SI o NO.

No.	Ítem	Respuesta			Puntaje
			(1)	(2)	
1	Usted o su pareja estuvieron cesantes SI: omita pregunta dos y codifíquela no		A/V	SÍ	
2	Usted o su pareja han tenido inestabilidad en el trabajo				
3	Deudas importantes que afecten su presupuesto				
4	Usted y su pareja se separaron				
5	Una de las personas que vive en la casa es alcohólica o drogadicta				
6	Una de las personas que viven en el hogar sufre de neurosis u otra enfermedad mental				
7	Muerte de una persona que vivía en el hogar				
8	Muerte de otro pariente cercano o amigo				
9	Disminución sustancial del ingreso familiar				
10	Ustedes viven como allegados, los "dueños de casa" son otros				
11	Ingreso del niño a un nuevo jardín o escuela				

ANEXO 2

CPCN2

Nombre del niño:

Sexo:

Fecha de evaluación:

Nombre del profesor:

Instrucciones: A continuación se le presentarán una serie de afirmaciones que describen a los niños. Le pedimos las conteste lo más sinceramente posible, pues los datos que usted nos proporcione serán utilizados para fines de investigación. Se contestará marcando la alternativa que usted considere que se ajusta al comportamiento en cuestión. Es importante que estas conductas se hayan presentado en los últimos 12 meses.

No.	ÍTEM	MF	F	O	N
1	Se queja de que le ayudan a realizar las actividades que los demás hacen sin problema				
2	Al jugar respeta su turno y el de los demás				
3	Se molesta si le atan las agujetas argumentando que él puede hacerlo				
4	Intenta dominar a sus amigos a través de amenazas				
5	Le ha manifestado que algo malo le sucederá si se encuentra solo				
6	Su hijo es rebelde				
7	Se da por vencido fácilmente al realizar alguna tarea y le pide que la haga por él				
8	Su hijo dice mentiras				
9	Cuando el niño se encuentra forcejeando con alguien por algún material novedoso, él espera que usted lo resuelva				
10	El niño reconoce que cuenta con usted si se encuentra en peligro				
11	Inicia peleas o participa de ellas				
12	La conducta del niño refleja aceptación				
13	Insulta o amenaza verbalmente a la gente				
14	Cuando el niño entrega la tarea sucia, usted le llama la atención argumentando que él es un "sucio"				
15	Si tiene algún problema con otros niños, reconoce que puede dañarlos y salir dañado				
16	Jugar y correr son tareas que el niño realiza sin dificultad				
17	Es cruel con otras personas y disfruta hacerlo				
18	Se ve temeroso e inseguro si está lejos de usted				
19	Si alguien más asume la responsabilidad de una travesura que él haya hecho, lo toma sin importancia				
20	El niño manifiesta que se siente querido y aceptado por su familia				
21	Es cruel con los animales y disfruta hacerlo				
22	Reconoce que sólo con su ayuda, sus trabajos saldrán mejor				
23	Juega con cerillos o encendedores				
24	Cuando tiene un conflicto con un niño, responde con agresiones				
25	Llama a su hijo con algún sobrenombre (por ej. Pequeños, chamacos, enanos, etc.)				
26	Le pide que haga las tareas por él				

No.	ITEM	MF	F	O	N
27	Presta más atención a lo que el niño hace mal para poder corregirlo				
28	Aún cuando el niño tiene una deficiencia ¿usted le señala repetidamente que puede superarla, que tiene otras habilidades y cualidades				
29	Presta atención a lo que el niño hace bien y trata de gratificarlo (con un dulce o un: ¡muy bien!)				
30	Disfruta cuando golpea o agrede a un amigo				
31	Ha observado que el niño habla mucho de sí mismo				
32	Ataca físicamente a otros				
33	El niño muestra satisfacción con los logros escolares				
34	Se daña a propósito (por ej. Se golpea o muerde)				
35	Recortar y dibujar son tareas que el niño realiza sin dificultad				
36	El niño refleja una actitud de cansancio				
37	Ha observado que el niño se recrimina a sí mismo si se equivoca en alguna tarea				
38	Alguna vez ha dicho: “nadie me quiere”				
39	Ha observado que el niño tiene alguna habilidad especial				
40	El niño siente que los demás esperan mucho de él				
41	El niño manifiesta estar conforme con su aspecto físico				
42	El niño es muy exigente y demandante consigo mismo				
43	Muestra mayor interés en las cosas, que en las personas				
44	Ha observado que el niño siempre trata de ser el mejor de la clase				
45	Ha observado que el niño se relaciona fácilmente con los demás				
46	Reconoce que el niño come en exceso				
47	Lo ha visto hablar sólo con la gente que él conoce				
48	El niño se ha quejado de náuseas, mareos o vómitos sin causa orgánica				
49	Ha escuchado que lo llamen con algún sobrenombre (por ej. El mono, el negro, etc.)				
50	Al salir al patio, el niño se muestra temeroso				
51	El niño se muestra nervioso, impresionable y tenso				
52	Tiende a enfermarse más que la mayoría de los niños				
53	Considera que el niño habla poco				
54	El niño llora sin razón alguna				
55	Lo ha sorprendido pellizcándose alguna parte del cuerpo				
56	Lo ha encontrado solo constantemente				
57	El niño manifiesta tristeza				
58	El niño llora mucho				
59	El niño se queja de dolores sin causa				
60	El niño manifiesta que se siente importante entre sus compañeros de escuela				
61	Aún cuando el niño se encuentra jugando, se divierte muy poco				
62	Al niño le agrada verse al espejo				
63	El niño demuestra interés por asistir a la escuela				
64	La actitud del niño es apática o desinteresada				
65	El niño busca complacerla en todo				
66	Se muestra cansado				

No.	ITEM	MF	F	O	N
67	Ha observado que para ser aceptado, el niño cumple con las expectativas que los demás tienen de él				
68	Considera que el niño tiene muchos amigos				
69	Ha observado que el niño evita el contacto con ciertos animales				
70	El niño reacciona con cautela				
71	Ha escuchado que el niño se autocalifique como un tonto e inútil				
72	El niño se muestra temeroso a ciertos lugares				
73	Lo ha escuchado decir: "nunca hago las cosas bien"				
74	Manifiesta movimientos nerviosos, contracciones o tics				

ANEXO 3

CPROFCN3

Nombre del niño:

Sexo:

Fecha de evaluación:

Nombre del profesor:

Instrucciones: A continuación se le presentarán una serie de afirmaciones que describen a los niños. Le pedimos las conteste lo más sinceramente posible, pues los datos que usted nos proporcione serán utilizados para fines de investigación. Se contestará marcando la alternativa que usted considere que se ajusta al comportamiento en cuestión. Es importante que estas conductas se hayan presentado en los últimos 12 meses.

Donde: MF es Muy Frecuente; F es Frecuentemente; O es Ocasionalmente y N es Nunca

No.	ÍTEM	MF	F	O	N
1	Comenta Que no lo quieren				
2	Tiene la impresión de que sus actos, nunca serán suficientes para complacer a sus padres o usted				
3	Juega solo				
4	Aporta ideas para jugar				
5	Tiene muchos amigos				
6	Evita mirar de frente a las personas con las que habla				
7	Siente que para ser querido, aceptado y aprobado, debe cumplir con las expectativas que los demás tienen de él				
8	Le cuesta trabajo integrarse al grupo				
9	Habla tan bajo que apenas se le oye				
10	Muestra mayor interés en las cosas que en las personas				
11	Es apático, nada le interesa				
12	Se pasa el recreo merodeando por el patio solo				
13	Se divierte muy poco				
14	Interactúa con todos los miembros del grupo				
15	Tiene iniciativa para hablar				
16	Tartamudea cuando se le pregunta algo				
17	Carece de confianza en sí mismo				
18	Siente que se espera mucho de él				
19	Es muy exigente y demandante consigo mismo				
20	Con los adultos sus relaciones suelen ser muy dependientes				
21	Tiene expectativas demasiado altas de sí mismo				
22	Coopera con otros niños				
23	Sólo se sienta al lado de compañeros que él conoce				
24	Contesta sólo si le preguntan				
25	Hace lo que le dicen los demás sin poner quejas				
26	Contesta con monosílabos				
27	Expresa estar cansado				
28	Se burlan mucho de él				
29	Se siente poca cosa o inferior				
30	Intenta dominar al grupo a través de amenazas				
31	Tiene movimientos nerviosos, contracciones o tics				
32	Cuando hace alguna travesura, lo disfruta				

No.	ÍTEM	MF	F	O	N
33	Se pelea con frecuencia				
34	Inicia peleas o participa de ellas				
35	Se pellizca el cuerpo				
36	Tiene ronchas u otros problemas de la piel sin causa orgánica				
37	Tiene mala coordinación o torpeza motora				
38	Se atemoriza con ciertos animales, situaciones o lugares				
39	Es demasiado cauteloso				
40	Se daña a propósito (por ej. Se golpea o muerde)				
41	Come en exceso				
42	Es nervioso, impresionable, tenso				
43	Insulta o amenaza verbalmente				
44	Le da miedo salir al patio				
45	Es cruel con los animales (disfruta hacerlo)				
46	Se queja de dolores sin causa				
47	Se irrita fácilmente				
48	Arremete físicamente (golpea)				
49	Llora fácilmente por cualquier cosa				
50	Se pellizca el cuerpo				
51	Es cruel con otras personas (disfruta hacerlo)				
52	Manifiesta que no sirve para nada				

ANEXO 4

CPROFCN3/ TRISTEZA

No.		MF	F	O	N
1					
2					
3					

6					
7					

11					
12					
13					

18					
19					

No.		MF	F	O	N
29					

49					
----	--	--	--	--	--

52					
----	--	--	--	--	--

CPROFCN3/ TEMORES

No.		MF	F	O	N
-----	--	----	---	---	---

8					
9					

16					
17					

20					
----	--	--	--	--	--

23					
24					
25					
26					
27					
28					

No.		MF	F	O	N
-----	--	----	---	---	---

31					
----	--	--	--	--	--

36					
37					
38					
39					

42					
----	--	--	--	--	--

44					
----	--	--	--	--	--

46					
----	--	--	--	--	--

CPROFCN3/ AGRESIÓN

No.		MF	F	O	N
-----	--	----	---	---	---

30					
----	--	--	--	--	--

32					
33					
34					
35					

40					
----	--	--	--	--	--

43					
----	--	--	--	--	--

45					
----	--	--	--	--	--

47					
48					

51					
----	--	--	--	--	--

CPROFCN3/ ALEGRIA

No.		MF	F	O	N
-----	--	----	---	---	---

4					
5					

15					
----	--	--	--	--	--

22					
----	--	--	--	--	--

ANEXO 4

CPCN2/ TRISTEZA

36					
37					
38					

40					
----	--	--	--	--	--

42					
----	--	--	--	--	--

52					
----	--	--	--	--	--

54					
----	--	--	--	--	--

56					
57					
58					

No.		MF	F	O	N
-----	--	----	---	---	---

61					
----	--	--	--	--	--

64					
----	--	--	--	--	--

66					
67					

71					
----	--	--	--	--	--

73					
----	--	--	--	--	--

CPCN2/ ALEGRIA

No.		MF	F	O	N
-----	--	----	---	---	---

2					
3					

7					
---	--	--	--	--	--

12					
----	--	--	--	--	--

16					
----	--	--	--	--	--

20					
----	--	--	--	--	--

No.		MF	F	O	N
-----	--	----	---	---	---

31					
----	--	--	--	--	--

33					
----	--	--	--	--	--

35					
----	--	--	--	--	--

41					
----	--	--	--	--	--

44					
----	--	--	--	--	--

45					
----	--	--	--	--	--

No.		MF	F	O	N
-----	--	----	---	---	---

60					
----	--	--	--	--	--

62					
63					

68					
----	--	--	--	--	--

CPCN2/ TEMORES

No.	ÍTEM	MF	F	O	N
-----	------	----	---	---	---

5					
---	--	--	--	--	--

9					
10					

18					
----	--	--	--	--	--

22					
----	--	--	--	--	--

No.		MF	F	O	N
-----	--	----	---	---	---

43					
----	--	--	--	--	--

47					
48					

50					
51					

53					
----	--	--	--	--	--

No.		MF	F	O	N
59					

69					
70					

72					
----	--	--	--	--	--

74					
----	--	--	--	--	--

CPCN2/ AGRESION

No.		MF	F	O	N
-----	--	----	---	---	---

4					
---	--	--	--	--	--

6					
---	--	--	--	--	--

8					
---	--	--	--	--	--

11					
----	--	--	--	--	--

13					
----	--	--	--	--	--

15					
----	--	--	--	--	--

17					
----	--	--	--	--	--

19					
----	--	--	--	--	--

21					
----	--	--	--	--	--

No.		MF	F	O	N
23					
24					

30					
----	--	--	--	--	--

32					
----	--	--	--	--	--

34					
----	--	--	--	--	--

55					
----	--	--	--	--	--

Anexo 5.

“Contabilización de las respuestas” (CR).

CATEGORIAS																
	Alegría				Tristeza				Agresividad				Temores			
Código		papas		maestros		papas		maestros		papas		maestros		papas		maestros
	MF		MF		MF		MF		MF		MF		MF		MF	
	F		F		F		F		F		F		F		F	
	O		O		O		O		O		O		O		O	
	N		N		N		N		N		N		N		N	
	MF		MF		MF		MF		MF		MF		MF		MF	
	F		F		F		F		F		F		F		F	
	O		O		O		O		O		O		O		O	
	N		N		N		N		N		N		N		N	
	MF		MF		MF		MF		MF		MF		MF		MF	
	F		F		F		F		F		F		F		F	
	O		O		O		O		O		O		O		O	
	N		N		N		N		N		N		N		N	
	MF		MF		MF		MF		MF		MF		MF		MF	
	F		F		F		F		F		F		F		F	
	O		O		O		O		O		O		O		O	
	N		N		N		N		N		N		N		N	

REFERENCIAS

1. Ausbel D. O. y Sullivan E.V.(1991) *El desarrollo infantil III. Aspectos lingüísticos, cognitivos y físicos. Crecimiento y desarrollo motor*. México: Paidós.
2. Balluerka, L.N. (1999) *Planificación de la investigación: validez del diseño*. Amarú Ediciones: Salamanca.
3. Berryman, J.C. (1994) *Psicología del desarrollo*. México: Manual Moderno.
4. Breckenrige, M, E.(1973) *Crecimiento y desarrollo del niño*. México: Interamericana.
5. Calhoun Ch, y Salomón, C. R. (1989) *¿Qué es una emoción?* Lectura clásica de la psicología fisiológica. Fondo de Cultura Económica: México.
6. Craig, J. Y Woolfolk, E. (1995) *Psicología y Desarrollo Educativo*. Prentice Hall. México
7. Cerdá E. (1984) *Psicometría Aplicada*. Madrid: Harla. Caps. 4, 5, 6 y 7.
8. Del Barrio, M.V. (2002) *Emociones infantiles. Evolución, evaluación y prevención*. Pirámide: Madrid
9. Delval, J. (1994) *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI.
10. Frigda (2004) *Feelings and emotions the Amsterdam symposium*. Cambridge United kingdom. University.

11. Garcia, S, (1992) *Psicología Evolutiva y educación preescolar*. Santillana: México
12. **Goleman D. (2000) *La inteligencia emocional. Por que es más importante que el cociente intelectual*. Editorial Javier Vergara. México.**
13. Gregory, R. J. (2001) *Evaluación Psicológica, Historia, principios y aplicaciones*. México: Manual Moderno. Caps. 1 y 5.
14. (<http://www.fairhousinglaw.org/> 14 de Julio 2005).
15. Izard, C.E. (1982) *Measuring Emotions in Infants and Children*. Cambridge: Cambridge University Press.
16. Kerlinger, (1975) *Investigación del comportamiento*. Nueva Editorial Interamericana: México
17. Lafuente, M.J. (2000) *Patrones de Apego, pautas de interacción familiar y funcionamiento cognitivo*. Revista de Psicología General y Aplicada. Vol 53.
18. Le Doux, J, E.,(1996) *The emocional brain: the mysterious underpinnings of emocional life*. New York. Simon and Schuster.
19. Levantal, H. y Tomarken, A.J. (1986) *Emotions today's problems annual review*.
20. Lewis, M., Sullivan, M.W y Michalson, L. (1984) *Cognitive emotional fugue en C.E. Izard, J. Kagan y R.B. Zajonc , Emocions, cognitions and behavior*. Londres: Cambridge University Press.

21. López, F. (1999) "El desarrollo del apego durante la infancia" en: López, F, I. Etxebarria, M. de J. Fuentes y J. M. Ortiz, *Desarrollo afectivo y social*. 41-64. Ediciones pirámide: Madrid.
22. Mora, F. (2000) *El cerebro sintiente*. Ariel: Barcelona.
23. Morales M.L. (1993) *Psicometría aplicada*. Trillas: México.
24. Nunnally, J.C. (1987) *Teoría psicométrica*. Trillas: México.
25. Papalia, Diane E., (1997) *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.
26. McGurk, Harry (1978) *Crecimiento y cambio*. México: Cotinental.
27. Perinat, A. (2002) *Psicología del desarrollo: del nacimiento al final de la adolescencia*. Barcelona: UOC
28. Rodríguez, S., Lira, M.I., Arancibia, V. Bralic, E.S (1999) *Inventario de problemas conductuales y socioemocionales para niños entre 3 y 5 años*. Alfaomega, México.
29. saludymedicinas.com.mx.
30. Stanley, G. Thorndike N. (1985) *Las primeras emociones. Las seis etapas principales del desarrollo emocional durante los primeros años de vida*. Paidós: España 17-29
31. Watson, J.B.(1919) *Psychology from the standpoint of a behavioris*. Philadelphia Lippincott.