

881325



UNIVERSIDAD DEL VALLE DE MEXICO

PLANTEL LOMAS VERDES

CON ESTUDIOS INCORPORADOS A LA U.N.A.M.

NUMERO DE INCORPORACION 8813-25

LA INFLUENCIA DE LA ANGUSTIA SOBRE LOS
RESULTADOS DEL TEST DE FROSTIG EN
NIÑOS DE 5 AÑOS

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A :
BEATRIZ MARGARITA GARCIA VADILLO

DIRECTOR DE LA TESIS: LEOPOLDO BERMUDEZ BUCIO

REVISOR DE LA TESIS: LIC. ISMAEL ANTONIO MARQUEZ ORDAZ

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

NAUCALPAN, EDO. DE MEXICO

1993



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis está 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.

I N D I C E

	pág
Introducción	i
CAPITULO I	
Papel de la angustia en el niño preescolar	1
1.1 La angustia	2
1.2 Relación de la angustia y el rendimiento escolar	14
1.3 Relación de la angustia con la ejecución de tareas	19
1.4 Relación de la angustia en la relación padres e hijos..	22
1.5 Causas y consecuencias de la angustia en la infancia... 22	22
1.6 Definición de percepción y su relación con la angustia.	23
CAPITULO 2	
Características del niño de 5 años	27
2.1 Desarrollo físico y motor	28
2.2 Desarrollo cognoscitivo	31
2.3 Desarrollo Afectivo	39
METODOLOGIA	
Objetivos de investigación	46
Planteamiento del problema	47
VARIABLES	48
Formulación de hipótesis	48
Sujetos	49
Diseño experimental	51
Control experimental	51
Ambiente experimental	52
Instrumentos de recolección de datos y materiales	52

Procedimiento	66
Resultados	71
Conclusiones	87
Bibliografía	90
ANEXOS	97

INTRODUCCION

¿ Puede la angustia ser una causa determinante que altere la respuesta de un niño en su ejecución de tareas ?

La anterior es una interrogante a la que muchos psicólogos a través de diversos estudios han tratado de responder, ya que las emociones son parte de la vida misma puesto que forman parte del ser humano.

En diversos textos de desarrollo psicológico puede observarse el especial énfasis que éstos ponen respecto al efecto de la angustia en el desempeño conductual de los niños.

Una situación de angustia, ya sea en un lapso muy prolongado o momentáneo, puede llegar a ocasionar problemas que van desde apatía, distractibilidad, inatención selectiva, respuestas desatinadas, logorreas y en ocasiones hasta verdaderos bloqueos del aspecto cognitivo en individuos que habían tenido un avance normal, llegando a olvidar lo aprendido y presentando serias dificultades de percepción, de atención y memoria, lo cual generalmente origina una alteración del concepto de sí mismo e, incluso, de la misma personalidad que de no ser superadas, llegan a afectar severamente la vida de la persona. Si añadimos que en la edad preescolar es cuando comienza a desarrollarse la personalidad del niño, el factor angustia se convierte en un enemigo del desarrollo del mismo, por lo cual es indispensable detectarla y tratarla a tiempo.

En el tiempo que estuve trabajando con infantes de 4 a 6 años y conviviendo con profesoras de educación preescolar pude dar cuenta que al educador no se le prepara para detectar a niños con problemas emocionales y canalizarlos a un especialista, sino por el contrario los etiquetan como problemas relegándolos de los demás.

Esta situación hizo surgir en mí la inquietud respecto a la importancia que tiene el detectar los estados de angustia en los pequeños y poder ayudarles antes de que se dañe su aparato psíquico.

Por lo anterior, decidí realizar la investigación basándome en este tema utilizando la aplicación del test de percepción visual de M. Frostig.

Aun cuando elegí un sólo aspecto del desarrollo integral del niño (es imposible que en un diseño experimental se abarquen todos en tan poco tiempo) consideré la percepción, la cual es fundamental para el desarrollo pleno del niño, ya que cuando él no percibe la totalidad de los estímulos que se le presentan no podrá procesarlos correctamente, propiciando serios problemas de aprendizaje.

Para tener un marco de referencia esta tesis consta de un primer capítulo que trata de las investigaciones que se han realizado sobre la angustia, sus principales definiciones y sus consecuencias en la infancia, así como una definición de percepción y su relación con la angustia.

El segundo capítulo abarca una descripción general del niño de 5 años debido a que mi muestra consistió de sujetos de esta edad, siendo muy importante poder determinar los perfiles de normalidad en los pequeños de esta edad.

Por último encontramos el desarrollo de nuestro problema de investigación así como un análisis de los resultados obtenidos que me permitieron poder aportar sugerencias en cuanto a la actitud que deben adoptar los adultos en su trato con los niños principalmente las Profesoras de Educación Preescolar.

C A P I T U L O 1

EL PAPEL DE LA ANGUSTIA

EN EL NIÑO PREESCOLAR

EL PAPEL DE LA ANGSTIA EN EL NIÑO PREESCOLAR

Dentro de mi experiencia como Profesora de Educación Preescolar y como pasante de la carrera de Psicología, he podido darme cuenta que dentro de las problemáticas de los niños encontramos la angustia, la cual hace que el pequeño baje su rendimiento escolar y más adelante, sufra de padecimientos físicos como dolores de cabeza, gastritis, trastornos del sueño, etc. Lo más triste de esto es que los causantes de esta angustia son los adultos (maestros, padres, abuelos, etc.).

Para iniciar este trabajo comenzaré por definir el término que manejaremos constantemente y en el cual he basado mi estudio:

1.1 LA ANGSTIA.

Varios autores han tratado de definir este término; entre ellos encontramos a Mussen, Coger y Kagan (1986) quienes escriben que la angustia gira en torno a la posibilidad de daño físico, a la pérdida del cariño de los padres o al sentimiento de culpa, a la desviación cultural y a los sentimientos de insatisfacción cuando se reflejan en la incapacidad de enfrentarse a su ambiente, por ejemplo, a la propia tarea escolar o a la ejecución de una prueba.

Desde el punto de vista analítico, la angustia es un miedo a la pérdida o separación de un objeto amado, manifestándose en el niño y en el adulto.

Para Fischer (1970); Epstein (1972) y Feláez (1974) la angustia es la respuesta emocional compleja compuesta por factores cognoscitivos, fisiológicos y conductuales; generada por diversos estímulos que el sujeto juzga, subjetivamente, como peligrosos o amenazantes para su integridad física o psíquica. Puede presentarse en forma transitoria, o ser un rasgo de personalidad adquirido por condicionamiento, manteniéndose en el individuo como tendencia cognitiva al juzgar negativamente las circunstancias ambientales y personales del sujeto.

A nivel cognoscitivo Schoenfeld y Wolpe consideran la generación de pensamientos negativos, autoderrotistas y autodevaluatorios ante la presencia de la angustia, así como a nivel fisiológico se perturba el Sistema Nervioso Autónomo en su rama simpática; a nivel conductual se produce inhibición de respuestas, torpeza o desorden conductual. Estando de acuerdo con estos autores Drenner dice que la angustia es un sentimiento desagradable conectado con la idea de que algo malo va a pasar.

En 1968 Bandura retomando a Black (1959) señala que después de una excitación, aparecen generalmente toda clase de evasiones.

Muchas de estos esfuerzos por escapar pueden mantenerse persistentemente, debido a que proporcionan consecuencias reforzantes, principalmente por medio de la terminación del doloroso estado autonómico emocional.

Como resultado se pueden dar conductas paralizantes que inadvertidamente llevan a resultados cada vez más desventajosos."

Skinner (1941) sintetiza lo anterior definiendo como respuesta de ansiedad al decremento de conducta generado por un estímulo previamente neutro que ha sido asociado con un estímulo aversivo.

Así mismo Cattell (1975) considera a la ansiedad como si fuera un miedo iniciado por símbolos de un peligro remoto o incierto, más bien que daño físico o inmediatamente presente.

Se asume que la ansiedad es un sentimiento difuso, vago y desagradable de miedo y aprehensión. El sujeto que presente ansiedad severa no es consciente de sus síntomas. (Sarason 1977)

Si ansiedad "flota libremente" mostrando una combinación de síntomas como pulso acelerado, insuficiencia respiratoria, pérdida de apetito, diarreas, insomnios, jaquecas, etc. (Sarason 1977)

En 1979 Wolpe define la respuesta de ansiedad como un patrón de respuestas autónomas característico de un organismo ante un estímulo nocivo; esquematizando las consecuencias de la respuesta de ansiedad como:

A. AUTÓNOMO.

1.-Hiperventilación= se manifiesta como efectos somáticos transitorios:

a) Vértigo= sensación crónica de desplazamiento de los objetos en relación al sujeto, o a la inversa. La persona afectada tiene la sensación de que los objetos dan vuelta al rededor de ella; es un trastorno subjetivo, del enfermo, que lo siente, y por tanto el observador o el médico no es capaz de apreciarlo. Como consecuencia de esa sensación, y secundariamente, hay pérdida del equilibrio cuando el vértigo tiene cierta importancia. Son rotatorios (de derecha a izquierda y de arriba a abajo), se pueden presentar en forma continua.

2.- Inhibición protectora (hipotética cuando la ansiedad es muy prolongada e intensa): se manifiesta con :

A) Depresión: Trastorno afectivo hacia el polo de la tristeza y la inhibición de los sentimientos, se complementa con fatiga, falta de entusiasmo y de energía, retraimiento, etc.; así como trastornos somáticos como insomnio, jaquecas, anorexia, etc.

3.- Descargas autónomas canalizadas especialmente hacia el sistema orgánico: Se manifiesta con síntomas psicósomáticos como:

a) Neurodermatitis: Grupo de dermatoneurosis en las cuales la reacción cutánea, siempre intensa, se traduce por erupciones especiales, o bien por lesiones banales.

b) Asma: Síndrome respiratorio caracterizado por crisis de disnea paroxística (dificultad de la respiración), con alteraciones de la circulación y de la secreción mucosa de las vías respiratorias.

c) Gastritis y síndrome de la úlcera péptica: La gastritis es la inflamación de la mucosa del estómago; la úlcera péptica es esencialmente una llaga en el revestimiento del estómago o duodeno (primera sección del intestino delgado), grandes cantidades de ácido clorhídrico corroen la capa mucosa que protege la pared interior del estómago o duodeno, el ácido comienza a digerir la capa misma.

e) Colon espásticos: Se refiere a la flacidez del intestino grueso que provoca que éste no trabaje teniendo poco movimiento peristáltico.

f) Frecuencia de la micción: Número de veces que el sujeto evacúa flujo, a través del meato urinario, de la orina contenida en la vejiga.

g) Dismenorrea: Menstruación precedida o acompañada de trastornos o dolores locales o generales lo suficientemente importante para que pueda ser considerada una enfermedad.

h) Hipertensión: Aumento de la tensión de las paredes de una cavidad, cuando la presión de los líquidos contenidos en ella es superior a lo normal. Se puede producir en el sistema arterial, en algunas venas, en la caja craneana o en el globo ocular.

i) Jaqueca: dolor de cabeza, comúnmente su aplicación se limita a las sensaciones desagradables de la región de la bóveda craneal.

E. MOTOR.

1. Tensión muscular prominente: general o localizada que se manifiesta con perturbaciones motoras:

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

a) Temblores: Movimiento oscilatorio involuntario secundario a una serie de contracciones alternas y rítmicas de grupos musculares opuestos. Hay varios tipos de temblores, entre ellos tenemos al de tipo fisiológico el cual es inducido por cansancio intenso, tensión emocional o el producido por el frío.

b) Tartamudeo: Perturbación del habla caracterizada por una falta de coordinación de los movimientos fonarticuladores, estos síntomas presentan gran variación en un mismo sujeto en función de:

- la presencia de un interlocutor= trastorno del habla social.
- Las características del mensaje.
- Las características de la situación.
- El estado de ánimo del sujeto.

Esto espasmos pueden adoptar una forma tónica (bloqueo intonso inicial), clónica (espasmos repetidos sobre una misma sílaba) o mixta.

c) Dolor de espaldas: Sensación desagradable de tipo especial ubicada en la parte superior del cuerpo desde los hombros hasta la cintura, que corresponde teóricamente, a una alteración de la sensibilidad dolorosa.

d) Movimiento ocular defectuoso: Movimiento del ojo que no permite al individuo ver correctamente.

2.- **Condicionamiento motor de evitación** (puede ser condicionado al mismo tiempo que la respuesta de ansiedad o en segundo término). Se manifiesta como: la evitación de estímulos provocadores de la respuesta de ansiedad.

3.- **Conducta motora compleja condicionada por sus consecuencias reductoras de la respuesta**

a) **Compulsiones:** Necesidad de repetir cierta acción de una manera ritualista y estereotipada, incontrolable por un acto de la voluntad. Puede considerarse desagradable, tedioso o molesto, pero la resistencia se acompaña de ansiedad creciente que se puede aliviar sólo mediante la ejecución del mismo.

b) **Neurosis de carácter por ejemplo:**

* **Trastorno anancástico:** Se caracteriza por sentimientos de inseguridad personal, duda e insatisfacción que conducen a ser excesivamente concienzudo, terco, cauto y receloso.

* **Trastorno asténico:** Se caracteriza por pasividad hacia los deseos de los mayores u otra gente y una reacción débil e inadecuada a las demandas de la vida cotidiana. La falta de vigor puede manifestarse en las esferas en las esferas intelectual y emocional; hay poca capacidad para el deleite.

3.- **Desviaciones sexuales:** Inclinação o comportamiento sexual anormal. Se manifiesta como:

a) **Homosexualismo:** Atracción sexual, exclusiva o predominante, hacia personas del mismo sexo, con o sin relación física.

b) **Pedofilia:** Desviación sexual en la que un adulto practica actividad sexual con un niño del mismo sexo o del sexo opuesto opuesto.

c) **Exhibicionismo:** Desviación sexual en la cual el placer y la satisfacción sexuales principales se obtienen mostrando los órganos genitales a una persona del sexo opuesto.

d) **Voyerismo:** Se caracteriza por el hecho de mirar repetidamente a gente que ignora ser vista, por lo general extraños que se encuentran desnudos, desnudándose, o practicando algún tipo de actividad sexual, como método repetidamente preferido o exclusivo de alcanzar la excitación sexual.

4.- **Respuesta de ansiedad que interfiere con el funcionamiento complejo:** se manifiesta con:

a) **Incapacidad de trabajo o capacidad de trabajo disminuida.**

b) Disminución de la capacidad de interacción social.

c) Función sexual alterada por ejemplo:

* Frigidéz o impotencia: Inhibición recurrente y persistente de la excitación sexual durante la actividad sexual, manifestada por fracaso parcial o completo en obtener o mantener la erección (hombres) o fracaso parcial o completo en obtener o mantener la respuesta de lubricación de la excitación sexual (mujeres) hasta el final del acto sexual en ambos casos.

C. COGNOSCITIVO:

1.- Distracción cognoscitiva por estímulos producidos por la respuesta: se manifiesta por:

a) Amnesia: Disminución o pérdida total de la memoria debida al "no registro de estímulos extrínsecos).

2.- Distorsión cognoscitiva manifestada como:

a) Conducta paranoide y sus relativos: los síntomas principales son las ideas delirantes, en especial las caracterizadas por la idea de ser perseguido, sufrir determinada influencia o ser tratado de manera especial.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

De acuerdo con la teoría conductista, varios autores como Hilgard y Marquis (1975) sostienen que la ansiedad es un producto lateral de la socialización, ya que ésta influye en las situaciones de aprendizaje que determinan la respuesta de ansiedad condicionada (como lo plantea Mussen), lo anterior afecta al individuo en varias esferas:

CONDUCIONAL: Desorganización de la acción afectiva que se refleja en la evitación e interferencia en la ejecución.

FISIOLÓGICO: Se activa el Sistema Nervioso Autónomo en su rama simpática.

COGNITIVOS: Imprecisión en la percepción del estímulo provocador de ansiedad y presentación de respuestas intraverbales anticipatorias.

Sullivan nos brindó una definición operante, describiendo a la angustia como un estado de tensión que existe cuando uno percibe una opinión desfavorable proveniente de una persona importante. El que la sufre sólo se da cuenta del conflicto en forma vaga; pero sí es capaz de percibir el estado de aprensión intensa.

1.2. RELACION DE LA ANGSTIA Y EL RENDIMIENTO ESCOLAR

Dentro de las aulas de una escuela encontramos infinidad de problemáticas como parte integral de algunos alumnos, las cuales interfieren en el proceso enseñanza aprendizaje; como mencionamos anteriormente la ANGSTIA es una de ellas la cual tenemos que detectar a tiempo para poder tratarla y evitar consecuencias en el desarrollo de la personalidad.

Desgraciadamente los profesores no ponen interés en detectar y ayudar a dar confianza a infantes que constantemente están reflejando angustia dentro de sus labores escolares, lo cual origina que estos niños sean catalogados como ineptos en la ejecución de diversas tareas.

Muchos psicólogos han realizado estudios sobre la influencia de la angustia sobre el rendimiento escolar en distintos escenarios naturales, como escuelas y laboratorios de aprendizaje humano, produciendo hallazgos importantes en los diversos niveles educativos.

**TESIS CON
FALLA DE ORIGEN**

La inteligencia y la ansiedad interaccionan de forma múltiple con las variables del proceso educativo, afectando el resultado del aprendizaje.

Los ejemplos los da en su estudio Peterson, quien trabajó con estudiantes de secundaria; las diferencias obtenidas en la capacidad de los jóvenes tuvo que ver con el grado de angustia, así un estudiante con un bajo nivel de ansiedad obtenía mayor rendimiento en sus tareas que uno con mayor nivel.

Baumeister, Colón (1974) y Pallas (1976) interesados en las habilidades académicas generales, encontraron que cuanto más alto era el nivel de habilidad académica general de los alumnos, mejor era su desempeño en las tareas de aprendizaje de un curso lectivo (ya que había más seguridad por parte del sujeto), aun en los casos donde existía alto nivel de angustia de rasgo (cuando forma parte de un rasgo de personalidad) o se detectan índices altos de angustia estado (cuando se presenta en forma transitoria).

En cuanto a las relaciones alumno-maestro, se encontró que un maestro que brinda apoyo mejora la ejecución académica de niños altos en angustia, contrariamente, un maestro que no le brinda tal apoyo, provoca conductas desordenadas, poca cooperación, quejas, lamentaciones y otras conductas distractoras (Orne 1977).

Olum, Craighead (1974) y Dorkovec y Col. (1966) analizaron la ansiedad de hablar en público, encontrando que ésta perjudica algunas conductas escolares como leer en voz alta, exponer temas frente al grupo, formular preguntas, contestar preguntas del profesor y participar en discusiones de grupo, encontrando respuestas de tartamudeo y silencios entre otras.

Sarason, S. y col., 1960; Phillips, 1972; Sarason y Stoops, 1978, realizaron una serie de estudios y ensayos que apoyan la afirmación de que la ansiedad puede interferir en la ejecución de tareas de aprendizaje, así como en los procesos cognoscitivos atinentes, restringiendo el rendimiento escolar.

Dentro de estos estudios, se ha puesto a prueba el sistema de enseñanza del profesor sobre el resultado en la ejecución de tareas académicas. (Papay y Col. 1975) y su forma o estilo de enseñanza (Orne 1977). En ambos estudios la ejecución estuvo correlacionada negativamente con el grado de tendencia a la ansiedad, pero no con la forma ni con el sistema de enseñanza.

En 1978 Sarason y Stoops demostraron que los pensamientos negativos y de preocupación afectan negativamente a la ejecución posterior de los sujetos experimentales de aprendizaje. Por lo que si a un infante desde que nace se le brinda seguridad éste tenderá a manejar sus preocupaciones.

Así mismo se ha estudiado la influencia que tienen las variables sexo, nivel de inteligencia, status socio-económico y relaciones maestro-alumno sobre la angustia y la ejecución.

Es así que Dauermeister y Colón (1974), Nijhawan (1972) y Phillips (1978) encontraron que las mujeres, las personas de bajo nivel de inteligencia (ya que se dan cuenta de que no pueden con una tarea) y las de status socio-económico inferior (debido a que viven continuamente preocupados por su supervivencia económica, en algunos casos hasta familiar) son las más vulnerables por la alta angustia en el cumplimiento de tareas de aprendizaje.

Se afirma que las personas que llegan a alcanzar un índice alto de angustia, de acuerdo con algunos métodos de medición de angustia, están propensos a realizar una ejecución inferior y a obtener resultados más bajos que personas con un grado menor de angustia.

Se ha visto que cuando se aplican test de inteligencia donde se exige una ejecución máxima (se le pide a la persona que haga su mejor esfuerzo, habiendo presión) surge una enorme ansiedad a la cual se le conoce como "ansiedad de test", interaccionando inteligencia y ansiedad de modo múltiple con las variables del proceso educativo, afectando el resultado del aprendizaje. (Esteraborg 1989)

Muy frecuentemente también las personas se ponen tensas, nerviosas y molestas ante la presencia de una prueba debido a que no comprendieron del todo los procedimientos de ejecución o porque están inseguros de sus propias capacidades, perjudicando su ejecución y contribuyendo a errores en la medición.

Estos casos pueden evitarse dando explicaciones claras y asegurándose que el sujeto se familiarice con los procedimientos, disminuyendo las situaciones desconocidas. (Brown 1980)

Es por esta razón que se le pide al profesor que no presione a los alumnos con el tiempo o con comentarios negativos a los alumnos durante los exámenes.

1.3. RELACION DE LA ANGUSTIA CON LA EJECUCION DE TAREAS

Es de esta forma que estos estudios no solamente abarcan el ámbito educativo, sino que también incluyen la ejecución de tareas que realiza el ser humano en general.

Mussen expuso en 1976, después de hacer varias observaciones, que surge la ansiedad cuando el individuo se da cuenta que hay discrepancia entre sus propias habilidades y las que considera debería tener (se autodevalúa y se cree incapaz de responder a la tarea) , por eso, cuando necesita actuar de determinada forma frente a un grupo de personas, el sólo percibir, como ejemplo, que es el centro de atención, en ocasiones sirve como estímulo desencadenador de respuestas de ansiedad, ya que para el sujeto esa conducta de los demás implica una forma de evaluación sobre su persona, teniendo como punto de partida como culturalmente debe ser una buena exposición ante un grupo.

Haciendo estudios sobre la dificultad de la tarea, Glanzmann y Laux (1978) y Sarason (1978) demostraron que en una tarea difícil la interferencia de la angustia con la ejecución era mayor que en una tarea fácil, particularmente en individuos con puntuación alta de angustia Rasgo o en la PAF (Prueba de ansiedad al examen).

Esto nos da la pauta de que cuando el individuo siente inseguridad en su ejecución al observar una tarea difícil surge la angustia.

Dentro de la evaluación Spielberger (1972 a 1975), Sarason (1972) y Hodges (1968), observaron que la amenaza al ego (énfasis a la evaluación de la ejecución del sujeto) eleva más el grado de angustia Estado que la amenaza física (choques eléctricos) en los sujetos altos en angustia Rasgo pero no en los bajos. Esta elevación de angustia Estado interfiere con la ejecución de tareas a la que son expuestos los sujetos. Sarason (1972) y Sarason Stoops (1976) en base a lo anterior, demostraron que las instrucciones experimentales que enfatizan la evaluación de la tarea impuesta a los sujetos, decrementan la ejecución de aquellos que obtienen previamente una puntuación alta en la PAE, mientras que las instrucciones neutras o de apoyo no lo hacen. Es por esto que el apoyo del adulto para la ejecución de tarea del niño es de suma importancia para crear seguridad y que por ende baje el nivel de ansiedad.

En un intento de encontrar las manifestaciones de la angustia en situaciones evaluativas Spielberger en 1972 encontró que el sujeto tendía a errar en la tarea y/o daba respuestas de inquietud que disminuían la ejecución efectiva.

Las tareas de aprendizaje verbal y el uso de conceptos abstractos son particularmente susceptibles a los efectos de la angustia.

Los niños de ansiedad elevada dan más respuestas inadecuadas, incluso interferentes, que los niños de ansiedad baja.

Podemos concluir que el tema de angustia sobre la influencia en ámbitos escolares ha llamado la atención para su estudio. Así podemos comprobar que sí interfiere en las actividades del ser humano, que muchas veces es la causa del fracaso escolar y otras actividades cotidianas que realiza el sujeto y que incluso afecta el desarrollo social.

1.4. PAPEL DE LA ANSIEDAD EN LA RELACION PADRES-HIJOS

Otro aspecto relevante es, sin duda, la relación de los niños con sus padres, ya que como mencionamos anteriormente, el adulto es el primero que provoca angustia en el niño. A este respecto Mussen habla de que por desgracia, la angustia intensa y frecuente entre los niños pequeños, a menudo tiene sus raíces en las primeras relaciones entre padres e hijos.

Cuando los padres son muy exigentes con sus hijos y les aplican castigos y restricciones graves, cuando evalúan la conducta y los logros de un niño de una forma dura y negativa, o cuando son inconsistentes en su trato con el infante, es probable que éste presente angustia. Cuando los padres maltratan a los hijos, la angustia que ello genera puede dar lugar a un temor genuino.

1.5. CAUSAS Y CONSECUENCIAS DE LA ANSIEDAD EN LA INFANCIA

Cuando la angustia se presenta en la infancia, si no se detecta a tiempo y se atiende puede llegar a convertirse en un problema mayor que afectará la vida del adulto.

Los síntomas de la angustia cuando surge en el infante son:

El niño nota que la angustia paraliza sus capacidades. El encontrarse frecuentemente en suspenso entre el "quedarme allí" o "correr" pone en peligro al individuo (sobre todo al niño) de caer en un estado de impotencia, que es un obstáculo para todo su desarrollo integral. Cuanto más grande es el niño más entorpecedora es su ansiedad.

La ansiedad se considera normal cuando su intensidad no llega hasta el punto de impedir que el sujeto la supere por sí mismo, y morbosa (según M. Lossio-Usteri 1980) cuando el niño resulta derrotado en la lucha espontánea contra ella o cuando los medios pedagógicos corrientes son ineficaces.

Al niño le gusta jugar con el miedo, pero si el adulto rebasa ciertos límites, el miedo agradable del juego se convierte en miedo real, y en lugar de reír el niño llora. (Lossio-Usteri 1980)

Temple y Amen afirman que la angustia es un fenómeno universal en todos los niños que se patentiza en los infantes a los 3 años de edad.

También encontramos que la angustia puede resultar en fobia escolar, condición que provoca el temor en el alumno que es incapaz de salir de su casa para ir a la escuela.

El muchacho se muestra aprensivo, desasosegado y siente como si le amenazara algún peligro inminente.

La excesiva amabilidad ante la autoridad, el nerviosismo, la meticulosidad ante la crítica, la preferencia de compañía de adultos o de niños más pequeños, el retraimiento al reino de la fantasía como miedo de enfrentarse o de escapar de las situaciones apremiantes, son otras manifestaciones de la angustia. Investigaciones realizadas demuestran que cuando la angustia es intensa, puede producir efectos indeseables en el funcionamiento tanto intelectual como de la personalidad en general.

La angustia en el niño se puede identificar también cuando éste muestra hiperactividad continuamente sin estarse quieto, teme sentirse abandonado por los padres o teme a que se le deje solo; provocando que se aferre a otra persona, abrazándola y no deseando separarse de ésta; bajando su rendimiento académico o ambas a la vez.

Es por esto que el profesionalista debe proporcionar seguridad diciéndoles por ejemplo "te queremos mucho", "no te va a pasar nada", etc.

1.6. DEFINICION DE PERCEPCION Y SU RELACION CON LA ANESTESIA

Como se ha podido observar, la angustia ha sido estudiado en lo que se refiere a rendimiento escolar, ejecución de tareas y procesos cognitivos, entre ellos la percepción.

Dentro de la percepción encontramos la percepción visual, la cual como menciona Held y Freedman, es modificada (y mantenida) por las experiencias perceptivas visuales y las respuestas musculares "voluntarias" correspondientes.

Es una actividad psíquica de captar o de aprender, por medio del conocimiento de un objeto cualquiera ya sea éste material y exterior al percipiente como tal, ya sea de origen psíquico y propio sólo del que lo percibe. (Albarrán 1980)

Mifrostig también nos dice que la percepción es la habilidad de reconocer estímulos, esta habilidad incluye la capacidad de interpretar e identificar las impresiones sensoriales correlacionando éstas con impresiones previas. Este reconocimiento o integración de estímulos ocurre a nivel cerebral.

La percepción visual nos da más información del mundo que nos rodea que cualquiera de las otras, quedando en la memoria las imágenes que resultan de los procesos visuales y volviendo luego a manifestarse en el recuerdo, la imaginación y el sueño. Los medios visuales tienen un papel fundamental en la comunicación humana ya que se encuentran ligados a la escritura, lectura, arte y otros medios expresivos. (Alhambra 1980)

La percepción visual se desarrolla entre las edades de tres y medio a siete y medio años por lo que es de fundamental importancia fomentar su evolución, ya que si en este lapso hay retraso aparecerán deficiencias cognitivas. (S.F.P.)

Si existe angustia en el infante, su percepción se verá disminuida, ya que la existencia de la misma hace que se bloquee el área cognitiva en donde la percepción es parte integradora.

C A P I T U L O 2

CARACTERISTICAS DEL NIÑO

DE 5 AÑOS

CARACTERISTICAS DEL NIÑO DE 5 AÑOS

Gran parte de los rasgos de personalidad que tenemos cuando somos adultos los adquirimos en la infancia, es así que cuando desde pequeños no nos enseñan a tener confianza en nosotros mismos lo vamos a reflejar sintiendo en ocasiones angustia al tratar de ejecutar alguna acción que no nos creemos capaces de llevar a cabo.

Es por esto que es de suma importancia remontarnos a los primeros años de vida donde encontramos las raíces de la personalidad futura.

El presente trabajo se llevará a cabo con niños de 5 años de edad por lo que para continuar es necesario describir algunas características de su desarrollo para poder determinar si hay o no cambios o problemáticas en ellos.

2.1 DESARROLLO FISICO Y MOTRIZ

Se entiende por habilidad motriz a la aptitud que posee el individuo para controlar la fuerza, seguridad, ritmo y magnitud de sus movimientos; para producir esquemas coordinados en el espacio, en el tiempo y en relación con las herramientas e instrumentos. (S.E.P.)

El niño en esta etapa es un ser en desarrollo y principio de actividad. Su mundo está lleno de intereses concretos: el movimiento, el juego y el lenguaje.

Los niños de 5 años de edad tienen una estatura promedio de 1.20 metros, su cerebro pesa 80% de su peso adulto; la tasa de crecimiento es más lenta que en etapas anteriores. Las partes superiores del cuerpo comienzan a acercarse a las dimensiones adultas.

En cuanto al desarrollo motor, el niño de esta edad brinca y salta con más facilidad; puede dibujar líneas rectas en todas direcciones, aunque las diagonales son difíciles todavía y es incapaz de dibujar por completo a un ser humano. Sus movimientos de coordinación motriz fina son más diferenciados, pudiendo incluso amarrarse las agujetas. (Mussen)

Gesell menciona que a esta edad ata nudos en un hilo y puede valerse a sí mismo en el uso del sanitario.

Maestros conjuntamente con psicólogos mexicanos, se han preocupado por observar a los niños y tratar de unificar criterios con respecto al desarrollo en todas sus áreas, es así que dentro de la motriz la S.E.P. menciona que el niño:

* Tiene su sentido del equilibrio bastante maduro, reflejándose en la seguridad que tiene en su coordinación motora.

- * Sabe manejar correctamente el lápiz y la crayola.
- * Puede tener la responsabilidad de una tarea escolar o doméstica.
- * Puede recortar círculos, figuras de revistas, periódicos, sin desviarse mucho del borde.
- * Puede copiar figuras sencillas y letras.
- * Golpea un clavo con un martillo.
- * Tiene buena coordinación de hombro, codo, muñeca y dedos.
- * Sabe utilizar el cuchillo para untar.
- * Se abrocha y desabrocha hebillas del cinturón.
- * Se viste completamente y hasta se abrocha los botones delanteros.
- * Se cepilla los dientes y el cabello.
- * Mete las agujetas a los zapatos y se las ata.
- * Puede saltar poco hacia atrás.
- * Baja escaleras alternando los pies.
- * Puede saltar la cuerda.
- * Se mueve con mayor velocidad y precisión.

Basell escribe que los aspectos básicos del desarrollo en el niño de esta edad, se advierten cuando el pequeño es capaz de copiar un rombo y un triángulo; lanza la pelota hacia arriba de su cabeza y puede repetir el abecedario.

Piaget atribuye a las acciones motoras del niño un papel muy importante para el desarrollo intelectual, pues se interiorizan como operaciones y los cambios en las operaciones son la manera más útil de conceptualizar los fenómenos.

Por lo anterior es importante estimular esta área para que se desarrolle adecuadamente, ya que una deficiencia en ésta puede afectar significativamente su cognición.

2.2 DESARROLLO COGNOSCITIVO

Para la S.E.P. la actividad cognitiva está constituida por procesos activos, todos se manifiestan al pensar y es difícil separar unos de otros por intervenir en forma armónica en cualquier actividad psíquica. La ausencia o alteración de uno repercute en los otros, pues la mente actúa como una unidad, por lo que en esta área integramos al lenguaje, noción espacial, noción temporal, las sensoropercepciones, atención y memoria.

En el Área del lenguaje emplea adjetivos: largo-ancho pero no hace bien las diferencias entre antes y después empleando incorrectamente el tiempo de algunos verbos. Aparece el concepto de mediación verbal que le ayuda a resolver problemas.

El lenguaje permite intercambios con el adulto, acelerando el proceso de desarrollo y permitiendo la transformación de las conductas materiales en pensamientos (Jean Piaget).

No emplean los procesos lógicos para llegar a conclusiones.

Dentro del área cognoscitiva se empieza a manifestar un desarrollo cuando comienza a emplear símbolos durante la etapa preoperacional. Su pensamiento es global. Es la época de mayor exploración activa del mundo circundante.

Las acciones motoras son de suma importancia para el desarrollo intelectual, ya que se interiorizan como operaciones y los cambios de éstas conceptualizan a los fenómenos. De aquí parten los dos tipos de funcionamiento intelectual: FUNCIONES VERBALES Y FUNCIONES DE EJECUCION E INTELIGENCIA PRACTICA.

Estas funciones deben desarrollarse armónicamente en el individuo, habiendo diferencias entre un sujeto y otro.

Para que la actividad intelectual se lleve a cabo es indispensable la interacción de la atención, memoria y asociación.

De los 5 a los 7 años el niño logra la integración de su esquema corporal, logrando su representación formando conciencia de la función que desempeña cada parte externa de su cuerpo.

Cada vez más, menciona Piaget, los procesos de lenguaje y el pensamiento sustituyen a las sensaciones y a las actividades físicas que predominaban en las etapas anteriores. En esta etapa el niño es egocéntrico (se perciben a sí mismos como el centro del universo).

Juzgan los acontecimientos por su impacto superficial, sin tomar en cuenta las posibilidades lógicas u ocultas.

Muy al principio de esta etapa el pequeño puede creer que un objeto inanimado tiene vida (animismo) atribuyéndole poderes mágicos a sus padres o a los adultos.

No comprenden la pregunta ¿Por qué haces lo que haces? confundiendo el significado.

Son incapaces de invertir un proceso del pensamiento (irreversibilidad), si se les enseña la imagen de un resultado no pueden reconstruir el punto inicial. No catalogan las cosas de manera relativa, salvo en términos opuestos.

Según el psicólogo Jean Piaget el niño se encuentra en el periodo preoperacional, cuyas características principales son:

- * Desarrollo de sus funciones simbólicas : consiste en poder representar algo (un objeto, acontecimiento, etc) por medio de un significante diferenciado que solo sirve para esa representación.

- * Diferenciación entre significadores y significados. Se refiere a la representación de un objeto que está ausente o suceso (significado) por medio de una palabra o símbolo (significador).

- * Empleo del lenguaje: éste ya está formado socialmente por completo, contiene instrumentos cognoscitivos al servicio del pensamiento permitiéndolo referirse a extensiones espacio-temporales muy amplias .

- * Aprendizaje operacional. Consiste en la adquisición de nuevas estructuras de operaciones mentales en virtud al proceso de equilibrio entre la asimilación y la acomodación.

- * Egocentrismo: porque el niño no logra ver las cosas desde el punto de vista de los otros, es decir que es incapaz de ponerse en el papel de otra persona.

* Razonamiento. Piaget menciona que a esta edad el niño aplica de una manera sencilla las experiencias anteriores a una situación diaria; intenta razonar para conseguir algún objetivo, distorcionando la realidad de acuerdo a los deseos que el pequeño tenga en esos momentos. Su razonamiento va de lo particular a lo particular haciendo a un lado lo general (RAZONAMIENTO TRANSDUCTIVO), establece una relación entre dos o más elementos concretos cuando no existe ninguna.

Genell afirma que el tiempo, el espacio, el número, la textura, el color y la causalidad son los elementos del mundo de los objetos entre los cuales el niño se debe reencuentrar.

Las conductas que se observan en el pequeño de 5 años en la esfera cognitiva son:

1. Escoge el número de objetos que se le piden (de 1 a 5)
2. Nombrar 5 texturas (áspero, suave, duro, blando, liso)
3. Es capaz de copiar un triángulo cuando se le pide.
4. Recuerda 4 a 5 objetos de una lámina que ha visto con anterioridad (memoria visual)
5. Dice el momento del día en relación con las actividades (en la mañana desayuno)
6. Diferencia un objeto pesado de uno ligero diciendo esta característica.

7. Dice que objeto falta cuando se quita de un grupo de 3 ó 4.
8. Nombra 8 colores o más (colores primarios y secundarios)
9. Relata 5 hechos importantes de un cuento que escucha 3 veces (memoria auditiva)
10. Dice el color de los objetos.
11. Dibuja la figura de un hombre: con cabeza, tronco, extremidades y detalles (ojos, boca, nariz, orejas, cabello, dedos, etc)
12. Construye una pirámide con 10 bloques.
13. Nombra lo que es "largo" y "corto" distinguiendo ambos términos.
14. Coloca objetos detrás, al lado y junto.
15. Hace conjuntos iguales de 1 a 10 objetos siguiendo una muestra (relación uno a uno)
16. Nombra o señala las partes que le faltan a un dibujo.
17. Cuenta de memoria del 1 al 20.
18. Cuenta hasta 20 objetos diciendo cuantos hay.
19. Nombra 10 números.
20. Diferencia su derecha y su izquierda.
21. Escribe su nombre.
22. Nombra 5 letras o más (en caso de cursar pre-primaria saben leer y escribir).
23. Ordena objetos siguiendo una secuencia de ancho y largo.
24. Completa un laberinto.
25. Dice el día y el mes de su cumpleaños.
26. Señala mitades y objetos completos.
27. Hace comparaciones estéticas (bonito-feo)

28. Distingue a los hombres de las mujeres por su forma de vestir o su nombre.

29. Exige los juguetes de acuerdo a su sexo.

30. El niño vive en el "aquí" y en el "ahora". El tiempo es su propio tiempo personal.

31. Tiene libre manejo verbal de los aspectos más comunes.

32. Sabe su edad y sabe contestar cuantos años tendrá en su próximo cumpleaños.

33. Le gusta terminar lo empezado.

34. No tiene noción temporal (horas o minutos)

35. Distingue entre la mañana y la tarde.

36. Hay mayor conciencia del tamaño y la forma.

37. Su vocabulario alcanza 2,500 palabras con pocos o ningún defecto. Pueden existir solo algunos errores de articulación.

38. Comprende preguntas que se refieren al comportamiento social y situaciones generales.

39. Comprende abstracciones elementales como ¿Qué tienes que hacer cuando tienes sed?

40. Sabe definir palabras sencillas.

41. Utiliza el futuro.

42. Conoce los opuestos más comunes.

43. Recita, memoriza y crea rimas.

44. Realiza múltiples preguntas para obtener información.

45. Es capaz de recordar y realizar órdenes simples simultáneamente.

46. Puede resolver rompecabezas de 9 piezas (de cubos).

Las capacidades sensoriales y perceptivas están bien desarrolladas desde el momento de nacer. La coordinación y la convergencia de los ojos, necesarias para fijar la vista y para percibir la profundidad, comienzan a desarrollarse inmediatamente después del nacimiento y parecen estar bien establecidas a la edad de 7 u 8 semanas de vida. A partir de los 4 años de vida, se desarrolla enormemente la coordinación de la vista y la mano (coordinación visomotriz).

Desde recién nacidos los niños son sensibles a muchos estímulos, a los 5 años ya están desarrolladas estas capacidades, ya que incluso parece ser que diversas capacidades perceptivas complejas son innatas.

Sin embargo la atención al movimiento y al contraste aunque son respuestas no aprendidas, tienen que ver con la experiencia que muy pronto comienza a desempeñar un papel en la atención durante el desarrollo. (Mussen)

Durante esta etapa preoperacional los niños se interesan por coordinar sus movimientos y percepciones para operar objetos aumentando su capacidad para manipular una cosa sobre otra gradualmente.

Un tipo de coordinación es el movimiento bimanual que se efectúa con precisión sobre la base de una impresión visual estereoscópica que se establece previamente para una ejecución armónica y conjunta. (Piaget)

Un nivel moderado de angustia puede ayudar en el aprendizaje si la tarea es sencilla y la respuesta será adecuada si el niño la conoce bien.

Por el contrario, si la ansiedad es intensa y la tarea por aprender es compleja o difícil o implica respuestas que el niño es incapaz de dar, entonces la ansiedad interfiere con el aprendizaje.

Cuando la angustia llega a presentarse de forma permanente o temporal surgen problemas en su aprendizaje, ya que la interferencia angustiosa le impide tener concentración en sus tareas.

R.3. DESARROLLO AFECTIVO

Desde el nacimiento los factores emocionales son como una fuerza impulsora, que persiste en el fondo de las percepciones y determina el desarrollo del pensamiento y la acción. Mediante sus impulsos el niño logra identificarse con su cultura. Adquirir una educación positiva y una buena convivencia social el infante evoluciona en esta esfera emocional hacia una afectividad madura (S.E.P.)

Esta evolución, depende fundamentalmente de las relaciones y contactos que el pequeño tenga en sus primeros años de vida con los adultos y de la estimulación que ellos le proporcionen para que logre su independencia y madurez emocional.

La necesidad de un buen desarrollo de esta esfera es obvia por la importancia que tiene en la vida futura del niño, pues un buen desenvolvimiento y una buena adaptación va a traer como consecuencia buenas relaciones sociales y buena adaptación en su vida adulta.(S.F.P.).

Dentro de las características que el niño posee en el área afectiva encontramos:

Necesidad de Acción: es decir, de movimiento o actividad.

Necesidad de Jugar: actividad libre sin un objetivo fijo que sirve como descarga del individuo.

Necesidad de Imitar a los Mayores: consiste en reproducir lo que le gusta de ellos.

Necesidad de Autonomía y Seguridad, la cual si no es favorecida creará en el infante angustia.

Es importante así mismo mencionar que el desarrollo de la socialización se presenta a base de monólogos colectivos y soliloquios; utiliza el juego simbólico.

Son tres las maneras en como el niño se socializa, una de ellas es el entrenamiento por recompensa y castigo, otra es la observación de las personas y la correspondiente a identificación (que por lo general se lleva a cabo con adulto cercanos al niño como maestros, padre, etc.) . Estos procesos son interactuantes y complementarios.

Piaget escribe que las leyes morales existen como partes indivisibles de ciertas conductas. Obedecer al adulto es "bueno" pero desobedecerlos es "malo", incluso si la conducta fue accidental o inevitable.

La esfera emocional se conforma de las vivencias de agrado o desagrado que acompañan a todo acontecimiento, conformando sus temores, sus afectos y sus juicios. Desde los 4 años comienza a incorporarse a los grupos de juego con niños de su misma edad. Ya puede tener amigos, aunque dependa totalmente de su familia (especialmente de su madre).

Se vuelve más sensible que años anteriores, reaccionando positiva o negativamente a la crítica que haga el adulto sobre sus acciones.

Dentro de la esfera afectivo-emocional que marca Educación Pública se mencionan las siguientes características:

- * Necesita la aprobación de la madre la convivencia con ella.
- * Le gusta recibir más el afecto que compartirlo.
- * Son sugestionables y creen lo que el adulto les dice.
- * Todavía se muestra dependiente.
- * Manifiesta sus sentimientos: enfado, felicidad, cariño, etc.
- * Pide permiso, se disculpa, se interesa por las acciones de los otros.
- * Coopera con 2 ó 3 niños en una actividad.
- * Se comporta en público de una manera aceptable.
- * Contribuye a la conversación de los adultos.
- * Explica a otros las reglas de un juego o de una actividad.
- * Elige a sus amigos.

Mussen escribe que la angustia afecta la conducta social y el funcionamiento cognoscitivo de los niños de 5 años.

Sin embargo es difícil evaluar objetivamente el grado de angustia del niño de edad preescolar, ya que la evaluación suele depender de las observaciones de la conducta.

La Dra. Renaud escribe que hay que comprender al niño ya que éste no sabe mucho sobre la vida en general, ni de lo que puede o no ocurrir; no sabe con qué puede contar, no conoce las pruebas en las que se puede apoyar para saber si se le quiere.

Vive en un estado de emoción casi permanente, el cual es menos ansioso si cuenta con la confianza de quienes lo rodean.

Hay ocasiones que la ansiedad excede lo normal volviéndose física, angustiosa y por lo tanto anormal.

Para los facultativos del Servicio de Psicopatología Infantil del Hospital de Niños de Barcelona la angustia en el pequeño puede surgir de:

a) Contagio: a través de la identificación con una madre, un padre o tutor inseguro y ansioso.

b) Un acontecimiento traumático: como por ejemplo el fallecimiento de algún familiar o dificultades escolares (como el toparse con un profesor exigente, inflexible, obstinado o dominante), puede ser transitoria.

Es importante que el desarrollo del niño se lleve a cabo en forma integral y en un ambiente sano física y mentalmente, ya que de no ser así se originan problemáticas que pueden redundar en la vida futura del individuo interfiriendo en todos los aspectos de su existencia.

M E T E O R O L O G I A

OBJETIVOS DE INVESTIGACION

OBJETIVO GENERAL

El propósito de la presente investigación es el determinar si la angustia influye en las bajas puntuaciones del Test de Frostig.

OBJETIVO ESPECIFICO

Sacar conclusiones utilizando un juicio crítico, en base al tema anteriormente tratado.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La escuela es una institución donde el niño pasa la mitad de su tiempo y en donde el profesor llega a formar parte de la vida del individuo.

Dentro de los estudios de normal de maestros, no se nos prepara para detectar problemáticas de tipo emocional y menos a tratarlos, siendo que es de suma importancia tener dichos conocimientos para ayudar al niño y cuando menos poder canalizarlo a un especialista. Lo peor es que sin darnos cuenta nosotros mismos somos los causantes en dicha problemática ocasionando en el alumno ansiedad que afecta la vida futura del pequeño.

Es por esto que considero que debemos encarar esta situación haciendo un análisis que nos permita determinar hasta que punto la angustia afecta no solo los resultados de una prueba, sino su rendimiento escolar en general.

Esto hizo surgir en mí la inquietud que me llevó a trabajar en el siguiente problema:

¿Influye la angustia en las bajas puntuaciones de la prueba de Prostig en los niños de 5 años de edad?

VARIABLES

VARIABLE INDEPENDIENTE:

ANGUSTIA Definida operacionalmente como: tensión muscular, temblor en las extremidades superiores e inferiores, ojos llorosos, sudoración, temblor en la voz, ceño fruncido, expresión oral de ideas autoderrrotistas.

Se considera angustia cuando el sujeto presenta 4 o más de las características anteriores.

VARIABLE DEPENDIENTE: Test de M. Frostig la cual mide percepción visual.

FORMULACION DE HIPOTESIS:

III: Si hay angustia durante la ejecución de la prueba de Frostig, entonces las puntuaciones obtenidas serán bajas.*

III: Si hay angustia durante la ejecución de la prueba de Frostig, entonces las puntuaciones no serán bajas.

*El criterio para considerar una puntuación como "baja", es cuando ésta resulte inferior en comparación con los resultados obtenidos por los sujetos del grupo control.

S U J E T O S

El presente experimento se llevó a cabo con una muestra de 16 sujetos que fueron elegidos de la siguiente forma:

1. A un Universo de 49 niños de 5 años de edad de ambos sexos, alumnos del 2º grado de Jardín de Niños, y de nacionalidad mexicana, se les aplicó la prueba ABC de Filho.

2. Se escogieron los sujetos que obtuvieron la puntuación de 15, 16 y 17 puntos, ya que esta calificación es la que corresponde a un nivel de madurez adecuado para que el niño aprenda a leer y escribir teniendo ya una adecuada coordinación visomotora.

3. De los 36 sujetos que obtuvieron dicha puntuación, se tomaron 16 al azar.

4. Se parearon tomando 8 sujetos para formar el grupo control y 8 sujetos para el grupo experimental, quedando de la siguiente manera:

Grupo Control	Puntuación
---------------	------------

S.1.	15
S.2.	16
S.3.	17
S.4.	16
S.5.	17
S.6.	16
S.7.	17
S.8.	17

Grupo Experimental	
--------------------	--

S.1	15
S.2.	16
S.3.	16
S.4.	16
S.5.	17
S.6.	15
S.7.	17
S.8.	17

DISEÑO EXPERIMENTAL

Nuestro diseño experimental se basa en un problema conceptual metodológico de dos grupos apareados. Es bivalente ya que maneja dos condiciones o variables.

CONTROL EXPERIMENTAL

Se utilizó el balanceo para control experimental, y la técnica ciega simple ya que los sujetos ignoraron el propósito del estudio y el tratamiento particular que recibieron.

AMBIENTE EXPERIMENTAL

La Investigación se realizó dentro de un Jardín de Niños, en una de las aulas que cuenta con una superficie aproximada de 11 X 3 mts.; las paredes están pintadas de rosa muy pálido, hay buena ventilación e iluminación; el mobiliario era adecuado a los niños, contando con 6 mesas rectangulares y 20 sillas (ubicando a 3 niños por mesa en el caso de la aplicación del frosting), así como un pizarrón y un escritorio.

La aplicación de la variable dependiente se llevó a cabo en la mañana, antes de que los otros alumnos llegaran al plantel.

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS Y MATERIALES

TEST DE FILHO:

Se eligió primeramente la prueba de Filho para la elección de nuestra población debido a que ésta contiene reactivos relacionados con percepción visual que nos permitió conseguir un grupo homogéneo de sujetos.

Esta prueba fue desarrollada en Brasil por Lourenco Filho en 1933 en base a varios estudios realizados en distintos países, correlacionando aspectos de madurez, percepción, adaptación, etc.

En su mayoría esta basado en la madurez perceptual de varios sentidos, ya que al haber visión defectuosa, falta de madurez en los hábitos generales de lenguaje, timidez, escaso interés para aprender a leer, carencia de ejercicios sistemáticos, dificultad de la pronunciación y defectos de la asociación de los símbolos escritos, limitado campo visual y movimientos irregulares de los ojos, se encontrará dificultad en el aprendizaje mecánico de la lectura.

Para la elaboración de esta prueba se utilizaron pruebas de técnica y empleo bien conocidos, reuniendo una serie de ocho subtest que se resuelven en un tiempo total de 8 minutos por cada niño.

La equivalencia numérica de los resultados permite fijar un total global de todas las pruebas.

LOS O SUBTESTS SON:

TEST	ASPECTOS QUE EXPLORA	ASPECTOS OBSERVABLES
TEST 1	Coordinación Visomotora.	Comprensión general.
REPRODUCCION DE FIGURAS		Coordinación visomotora.
		Direccionalidad

TEST 2
MEMORIA VISUAL

Reproducción de objetos de uso corriente

Memoria Visual
Comprensión General
Memoria Visual:
(mediata-inmediata)
Capacidad de Observación.

TEST 3
REPRODUCCION MOTORA Y GRAFICA DE MOVIMIENTOS.

Resistencia a la inversión, en la reproducción gráfica de figuras.

Comprensión general.
Coordinación visomotora.
Resistencia a la inversión.

TEST 4
REPRODUCCION DE PALABRAS DE USO CORRIENTE.

Memoria auditiva.

Comprensión general.
Memoria auditiva:
(mediata-inmediata).
Capacidad de pronunciación.

TEST 5
REPRODUCCION DE UN RELATO.

Memoria auditiva dentro de un contexto.

Comprensión general.
Vocabulario.
Memoria auditiva.
Capacidad de pronunciación (articulación).

TEST 6	Capacidad de Pronunciación.	Comprensión general.
REPRODUCCION DE POLIGRAMOS COMPLEJOS.		Coordinación <u>auditi-</u> vo motora. Capacidad de pronun- ciación (articula- ción).
TEST 7	Coordinación en el control muscular de pequeños movimientos.	Comprensión general. Coordinación visuo- motora. Indice de atención dirigida.
RECORTE DE DISEÑOS		

TEST B	Indice de fatigabi-	Comprensión general.
MIÑTEADO EN	lidad.	Coordinación visomo-
CUADRICULA		tora.
		Indice de atención
		dirigida.
		Direccionalidad.
		Orientación temprana-
		na-espacial.

FORMA DE APLICACION: Es en forma individual, debe ser aplicada en un salón aislado, sin estímulos e interrupciones; el material (cronómetro, lápiz, lámina, tijeras, etc.) debe estar a la mano; el examinador debe estar colocado a la derecha del niño; se debe establecer el rapport antes del examen; las instrucciones deben ser claras, el tiempo debe ser tomado al instante de comenzar el niño.

EVALUACION: Cada reactivo tiene el valor de 3, 2, 1, 0 puntos de acuerdo a ciertos criterios establecidos:

TEST 1: Cuadrado perfecto o con dos lados apenas mayores; rombo con ángulos bien observados y tercera figura reconocible (3 PUNTOS). Cuadrado con 2 ángulos rectos y demás figuras reconocibles (2 PUNTOS). Tres figuras imperfectas pero desiguales (1 PUNTO). Una o nada (0 PUNTOS).

TEST 2: Recuerdo de 7 figuras (3 PUNTOS). Cuatro a seis figuras (2 PUNTOS). Dos a tres figuras (1 PUNTO). Uno o nada (0 PUNTOS).

TEST 3: Buena reproducción de las tres figuras (3 PUNTOS). Buena reproducción de dos figuras (2 PUNTOS). Buena reproducción de una figura o reproducción regular de dos e invertida una (1 PUNTO). Inversión de dos o tres figuras o figuras iguales (0 PUNTOS).

TEST 4: Repetición de 7 palabras (3 PUNTOS). Repetición de 4 a 6 palabras (2 PUNTOS). Dos a tres palabras (1 PUNTO). Menos de tres palabras (0 PUNTOS).

TEST 5: Repetición de tres acciones y tres detalles (3 PUNTOS). Repetición de tres acciones y un detalle (2 PUNTOS). Repetición de tres acciones o dos acciones y 3 detalles (1 PUNTO). Menos de lo anterior (0 PUNTOS).

TEST 6: De nueve a seis palabras reproducidas correctamente (3 PUNTOS). De 5 a 3 palabras (2 PUNTOS). De 2 a 4 palabras (1 PUNTO). Menos de 4 palabras (0 PUNTOS).

TEST 7: Cortando más de la mitad sin salirse del trazo (3 PUNTOS). Más de la mitad saliendo del trazo, o menos de la mitad respetando el trazo (2 PUNTOS). Cortando con regularidad relativa, hasta la mitad, en uno de los diseños y parte del otro (1 PUNTO). Recortando sin respetar el diseño (0 PUNTOS).

TEST B: Más de 50 puntos (3 PUNTOS). 26 a 50 puntos (2 PUNTOS). De 10 a 25 puntos (1 PUNTO). Menos de 25 puntos (0 PUNTOS).

TEST DE FROSTIG:

Como variable dependiente utilizamos la prueba de tipo neuropsicológico que mide el desarrollo de la percepción visual "Frostig" por su manera de aplicación, su evaluación, por ser adecuada a niños preescolares, porque es atractiva para ellos; abarca varios aspectos de la percepción visual.

Esta prueba fue elaborada por el psicólogo americano Marianne Frostig, para evaluar el desarrollo de la percepción visual y la disfunción o lesión cerebral mínima, debido a que él siempre se preocupó por los niños que requerían de atención especial.

Esta prueba ha tenido dos revisiones que la llevaron a estructurarse de lo más fácil a lo más difícil.

Los criterios que se siguieron para incluir las capacidades perceptuales fueron:

- * Que fueran indispensables para la escuela.
- * Que afectaran al organismo en su totalidad en mucho mayor grado que alguna de sus funciones, como la visión en color o la discriminación de tonos puros.
- * Que se desarrollaran tempranamente en la vida.

* Que aparecieran frecuentemente perturbadas en los niños diagnosticados como neurológicamente imbridos.

* Que sirvieran para exámenes en grupo.

* Y que la preparación en esas habilidades fuera exitosa en muchos casos.

Las 5 áreas que comprenden los subtests de la prueba son:

PRUEBA 1: COORDINACION OJO-MOTOR O VISO-MOTORA: es una prueba de coordinación de los ojos y las manos, que consiste en el trazado de líneas rectas, curvas o anguladas, entre los límites de diversos grosores, o de un punto a otro sin líneas guías. Según Frostig, la coordinación viso-motora es un prerrequisito importante para leer e indispensable para escribir.

PRUEBA 2: DISCERNIMIENTO DE FIGURAS O FIGURA-FONDO: esta prueba consiste en cambios de la percepción de los dibujos, con fondos progresivamente más complejos. Se emplean figuras geométricas en intersección u "ocultas". Frostig opina que la capacidad de distinguir entre la figura-fondo es esencial para el análisis de palabras y párrafos escritos.

PRUEBA 3: CONSTANCIA DE FORMAS: esta prueba implica el reconocimiento de figuras geométricas determinadas que se presentan en una gran variedad de tamaños, matices, texturas y posición en el espacio y su diferenciación de otras figuras geométricas similares.

Se emplean círculos, cuadrados, rectángulos, cuadrángulos, elipses y paralelogramos. Para este autor se requiere de una constancia de forma y tamaño para el reconocimiento de las palabras familiares que se ven en un contexto, color, tamaño o estilo de impresión que no son familiares.

PRUEBA 4: POSICION EN EL ESPACIO; consiste en la diferenciación de transtreques y rotaciones de figuras que se presentan en series.

Se emplean dibujos esquemáticos representativos de objetos comunes. Para diferenciar las letras que tienen la misma forma pero posiciones distintas como "p" "q" es necesaria esta habilidad como lo menciona Frostig.

PRUEBA 5: RELACIONES ESPACIALES; es una prueba que implica el análisis de patrones y formas sencillas, que consisten en líneas de diversos ángulos y tamaños que el niño deberá copiar usando puntos como referencia. Este autor afirma que dicha cualidad es necesaria para reconocer las letras que hay en una palabra y las palabras que hay en una oración.

Las pruebas específicas se seleccionaron debido a que la observación clínica puso de manifiesto su aparente aplicación en los campos de Jardín de Niños, Guarderías y escuelas Primarias.

Aunque la experiencia ha demostrado que el daño cerebral generalmente afecta seriamente la habilidad perceptiva, en la actualidad esta prueba no pretende cuantificar las disfunciones orgánicas.

Son necesarias más investigaciones para que se esté en capacidad de entender la diferencia entre los patrones de trastornos de la percepción visual, ocasionada por alguna lesión cerebral, y los causados por un retardo en el desarrollo o por cualquier otra causa de tipo externo. Sin embargo, se espera que este test se convierta finalmente en un auxiliar de mucha utilidad para la detección de lesiones cerebrales.

Es de suma importancia que los trastornos perceptivos del niño, si llegan a existir, se descubran lo más pronto posible. Hasta el momento todos los trabajos de investigación que han explorado la conducta general del infante en el salón de clase, han confirmado los hallazgos originales de los autores con respecto a que los niños de Jardín de Niños y primer año de Primaria con trastornos perceptivos visuales, son catalogados por sus maestros (desgraciadamente) como desadaptados en la escuela.

FORMA DE APLICACION:

Es de aplicación individualmente o en grupos muy pequeños, sin límite de edad, sin embargo suele utilizarse principalmente en niños entre 3 y los 7 años. En caso de aplicación colectiva, el número de sujetos estará en función de la edad y los grupos se compondrán del siguiente número de miembros: 2 en caso de 3 a 4 años; de 2 a 4 en el caso de 4 a 5 años; de 3 a 10 si su edad está comprendida entre los 5 y 6 años; y 10 a 15 cuando la edad abarca de los 6 a los 7 años o más.

Se les debe distribuir el material apropiado a cada niño, debe ser aplicado en un salón aislado, sin estímulos e interrupciones; las instrucciones deben ser claras; no tienen límite de tiempo.

Dicho material consiste en :

- * la prueba
- * colores
- * lápiz
- * goma.

EVALUACION: Se puede calificar con un alto grado de objetividad, aunque es obligatorio ajustarse estrictamente a las siguientes instrucciones, pudiendo haber situaciones ocasionales en las que se tiene que poner en práctica el juicio clínico. En general, el escrutinio lo puede realizar en mejor forma un examinador que tenga amplia experiencia en la aplicación de el método, aunque no es imprescindible que cada prueba sea calificada por el mismo examinador que la aplicó. La calificación se puede realizar en 5 a 10 minutos.

La hoja de calificaciones para anotar y registrar las puntuaciones de los reactivos en forma individual, se encuentran al principio de la libreta de pruebas. Aquí se anotan los datos personales del examinado. Para cada prueba se proporciona una columna con casillas enumeradas que corresponden al reactivo de la prueba.

PRUEBA 1: Línea ininterrumpida entre las líneas estimuladoras, de una figura a otras aunque levante el lápiz

..... 2 puntos

Cuando la línea toca las líneas de estímulo una o más veces 1 punto

Cuando la línea se sale del estímulo o su línea tiene angulaciones agudas 0 puntos

El reactivo 5 tiene el mismo criterio pero la calificación máxima es 1 punto

El reactivo 9 tiene valor de 1 punto si la línea de lápiz cubre la impresa y ... 0 puntos... si se observan espacios en blanco entre la impresa y la trazada.

Los reactivos 10-16 tienen la misma puntuación sólo que el examinador traza la línea estimuladora con una regla para calificar.

Puntuación posible de 30 puntos

PRUEBA 2: Puntuación posible 20 puntos Los reactivos 1 al 4, delineamiento correcto de la figura 1 punto.....

Delineamiento incorrecto de la figura..... 0 puntos....

Los reactivos 5 al 8, cada dibujo vale y se cuenta por separado. Se aplica el criterio anterior.

PRUEBA 3. Puntuación posible 17 puntos

Cada círculo y cuadrado que se delimite correctamente vale 1 punto

Si marca uno equivocado se le descontará un punto.

Si no marca los círculos o cuadrados 0 puntos....

PRUEBA 4: Puntuación total posible 8 puntos

Los reactivos 1 al 8 valen 1 punto

Los borrones o correcciones valen 0 puntos....

PRUEBA 5: Puntuación total posible 8 puntos

Si hay reproducción de la figura guía en el espacio
indicado 1 punto

Cuando no reproduce el dibujo 0 puntos.....

No se sanciona la mala ejecución.

Para obtener las puntuaciones de escala, se compara la
puntuación natural en una tabla cuya edad del niño aparezca al calce.

Para sacar el coeficiente de percepción se suma la puntuación de
escala y se busca en otra tabla que corresponda a la edad del sujeto.

Por último se utilizó el registro de OCURRENCIA CONTINUA que es
un registro que mide conductas que ocurren durante un período de
observación, siendo estas conductas discretas (tienen claramente
definido un inicio y una terminación). Aquí se registraron las
conductas que presentaron los niños para detectar si se presentó o no
angustia.

PROCEDIMIENTO

Como ya habíamos mencionado primeramente se aplicó el test de Filho en forma individual a los 2 grupos de segundo grado para poder sacar nuestros grupos control y experimental.

Ya obtenidos nuestros grupos, se aplicó al grupo control la prueba de Frostig, en presencia de su profesora e indicándoles que era un juego que les iba a gustar; se les entregó el material necesario con las siguientes instrucciones:

"Niños, no abran sus libros. Escuchen con mucha atención y hagan sólo lo que yo les diga. Ahora ya volteen su hoja y comenzaremos todos al mismo tiempo."

REACTIVOS I A. D: "Esta es la primera hoja (o segunda, etc.). He aquí un ratón (casa, pino, etc.), un túnel y una galleta (casa, árbol, etc.).

Vamos a dibujar una línea para mostrar como el ratón puede llegar a la galleta sin detenerse o chocar con los lados del túnel. Fíjense como lo hago yo. Tomen su lápiz: Ahora lo van hacer ustedes. Hagan una línea recta y no separen el lápiz del papel."

REACTIVO 9: Miren hacia aquí. Voy a cubrir la línea con mi gis rojo. Ahora tomen su lápiz y cubran la línea negra, háganlo continuo sin detenerse o hacerse para atrás. Mantengan el lápiz sobre el papel."

REACTIVOS 10 AL 13: "¿Ven estos puntos (peras, etc.)? Vamos a trazar una línea recta desde este punto hasta este otro, sin detenernos o sobrepasarnos. Fíjense cómo lo hago. Ya pueden comenzar."

REACTIVOS 14 AL 16: "Aquí tenemos dos (o tres) puntos. Con su dedo van a tocar uno de ellos. Ahora toquen el otro. Tracen una línea recta entre un punto y otro. Comiencen exactamente desde el primer punto hasta el segundo (y de aquí al tercero). No sobrepasen su trazado, y no retiren el lápiz del papel. Ya pueden comenzar."

REACTIVOS 1 AL 4 DE LA PRUEBA 2: "Vamos a tratar de encontrar algo. ¿Saben lo que es un triángulo (rectángulo, cruz o luna)? esa figura es así (se pone en el pizarrón). ¿Saben lo que significa la palabra delinear? Significa dibujar los contornos de una figura, pero sin colorearlo por dentro."

Fíjense bien cómo lo hago. Tomen su lápiz y delíneen la figura sin apartar el lápiz. Cuando hayan terminado, pongan su color sobre la mesa. Ya pueden comenzar."

REACTIVOS 5 Y 6: " He aquí una estrella (se muestra la tarjeta) con su lápiz de color van a delinear una de las estrellas. Traten de no retirar el lápiz del papel. Cuando terminen con otro color delincen la otra estrella (así sucesivamente) al terminar, pongan su lápiz sobre la mesa. Pueden comenzar."

REACTIVO 7 Y 8: " He aquí un círculo. Dentro de éste se encuentran algunos cometas (o huevos). Estos tienen la siguiente forma (se les muestra una tarjeta). Tomen su color para delinearlos. Únicamente van a delinear lo que les mostré, ninguna otra cosa más. Comiencen. "

REACTIVOS 1a Y 1b DE LA RUEDA 3: " Esto es un círculo (se muestra la tarjeta) y este es un huevo (se muestra la segunda figura). En esta página hay algunos círculos. Descubran todos los que puedan. Con su color delínelos. No los coloreen por dentro. No delincen otra cosa. Ya pueden comenzar."

REACTIVOS 2a Y 2 b: " (Se les enseñan las tarjetas), este es un cuadrado. Fíjense que todos los lados son iguales. Este es un rectángulo. En esta página hay algunos cuadrados y algunos rectángulos.

Busquen todos los cuadrados que puedan y delínelos sin delinear rectángulos, líneas punteadas, ni ninguna otra cosa. Tomen su lápiz (de otro color que el anterior). Comiencen."

REACTIVOS 1 AL 4 DE LA PRUEBA 4: " Miren la fila. Estas son mesas (sillas, lunas o escaleras). La mayor parte de ellas están colocadas en forma correcta, pero una de ellas está volteada. Márquenla que está colocada en forma incorrecta. Háganlo."

REACTIVO 5 AL 8: " Fíjense en el dibujo que está dentro del cuadro. Ahora fíjense en esta fila de dibujos. Uno de ellos es exactamente igual al que está dentro del cuadro. Tomen su lápiz y márquenlo."

REACTIVOS 1 AL 6 DE LA PRUEBA 5: " ¿Ven la figura de este lado? Tiene puntos y una raya. Con su dedo van a recorrer toda la raya. Ahora vean ese lado. Tiene puntos, pero no hay ninguna raya. Tomen su lápiz y dibujen una línea, de tal forma que este lado sea exactamente como el otro. Ya pueden hacerlo. "

REACTIVOS 7 Y 8: " Ustedes ven que en esta página solo hay una figura. Van a dibujar una exactamente igual a ésta en el otro lado de la página. Ya pueden comenzar ".

El grupo experimental recibió las mismas instrucciones con la diferencia de que no se les dijo que era un juego, sino una prueba que se estaba aplicando para determinar quienes iban a pasar a la primaria ya que ellos habían demostrado no ser capaces de pasar de año. de igual manera, se les indicó que si copiaban se les iba a romper el examen; así mismo la profesora del grupo les pidió que se fijaran muy bien ya que cualquier error podía ocasionar que se quedaran otro año reprobados en el Jardín de Niños. Por otra parte, la directora del plantel se encontraba parada observando a los niños en una actitud adusta y de enojo.

RESULTADOS

RESULTADOS

Los sujetos del grupo experimental presentaron conductas de angustia, la cual definimos anteriormente.

Estas conductas fueron:

SUJETO 1: Manos sudadas, ceño fruncido, expresión verbal de ideas autoderrotistas, voz temblorosa y cuerpo tenso.

SUJETO 2: Sudoración, temblores en extremidades superiores e inferiores, temblor en la voz y petición oral de ayuda.

SUJETO 3: Ojos llorosos, tensión muscular, manos sudadas, voz temblorosa.

SUJETO 4: Temblor en la voz, ceño fruncido, temblor en extremidades inferiores, expresión oral de ideas autoderrotistas.

SUJETO 5: Ojos llorosos, temblor en extremidades superiores e inferiores, voz temblorosa, sudoración en las manos, en ocasiones ceño fruncido.

SUJETO 6: Tensión muscular, ojos llorosos, sudoración en las manos, expresión verbal de ideas autoderrotistas.

SUJETO 7: Temblor en las extremidades superiores e inferiores, sudoración en las manos y en la frente, temblor en la voz, reñó fruncido.

SUJETO 8: Tensión muscular, ojos llorosos, sudoración en la frente, temblor en las extremidades superiores.

La puntuación obtenida en la prueba de Frostig se muestra en los cuadros que a continuación se presentan:

CUADRO 1 RESULTADOS TOTALES EN LA PRUEBA DE FROSTIG

GRUPO CONTROL

SUJ.	PRUEBA 1 COORDINACION VISG/MOTORA	PRUEBA 2 FIGURA / FONDO	PRUEBA 3-A CONTANCIA DE FORMA	PRUEBA 3-B CONSTANCIA DE FORMA	PRUEBA 4 POSICION EL ESPACIO	PRUEBA 5 RELACIONES ESPACIALES	TOTAL
1	14	9	5	6	6	5	45
2	10	9	5	7	4	3	38
3	13	17	9	6	8	6	59
4	15	6	6	7	7	6	49
5	14	15	5	6	8	7	55
6	14	17	7	5	8	5	56
7	18	9	5	4	5	4	45
8	17	15	9	5	7	6	59
TOTAL	115	99	51	46	53	42	406

NOTA ; Resultados totales por subtest del grupo control

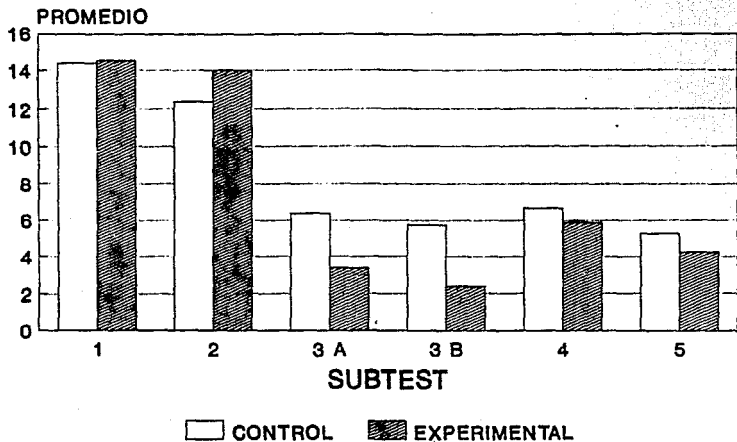
CUADRO 2 RESULTADOS TOTALES EN LA PRUEBA DE FROSTIG
GRUPO EXPERIMENTAL

SUJ.	PRUEBA 1 COORDINACION VISO/MOTORA	PRUEBA FIGURA / FONDO	PRUEBA 3-A CONTANCIA DE FORMA	PRUEBA 3-B CONSTANCIA DE FORMA	PRUEBA 4 POSICION EN EL ESPACIO	PRUEBA 5 RELACIONES ESPACIALES	TOTAL
1	15	13	6	5	6	5	50
2	14	13	3	2	6	4	42
3	15	17	5	3	7	3	50
4	13	10	5	2	5	6	41
5	14	18	2	2	6	6	48
6	17	10	2	3	4	2	38
7	15	17	3	2	7	2	46
8	13	14	1	0	6	6	40
TOTAL	116	112	27	19	47	34	355

NOTA ; Resultados totales por subtest del grupo experimental

TEST DE FROSTIG

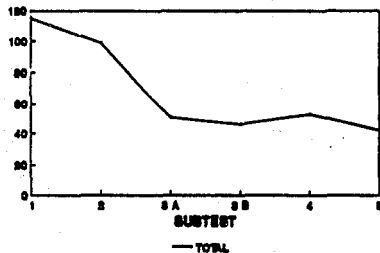
PROMEDIO POR SUBTEST



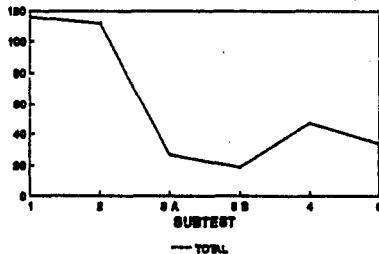
TEST DE FROSTIG

RESULTADOS TOTALES

GRUPO CONTROL



GRUPO EXPERIMENTAL



- 1; Coordinacion Viso/Motora
2; Figura / Fondo
3 A; Constancia de Forma
3 B; Constancia de Forma
4; Posicion en el Espacio
5; Relaciones Espaciales

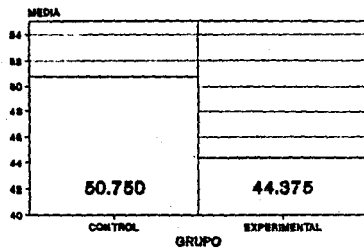
CUADRO 3; RESULTADOS TOTALES
 CALCULO DE LA "T" DE STUDENT

SUJETO	TOTAL		CALCULO DE LA "T" DE STUDENT.	
	CONTROL	EXPER.		
1	45	50	SDx =	3.189
2	38	42		
3	59	50	Med1 - Med2 =	6.375
4	49	41		
5	55	48		
6	56	38	"t" obtenida =	1.999
7	45	46		
8	59	40	"t" tabla =	2.365
N	8	8	G.L. =	7
TOTAL	406	355		
MECIA	50.750	44.375		"NO SIGNIFICATIVA"
D.S.	7.189	4.414		
S.D.	2.717	1.668		

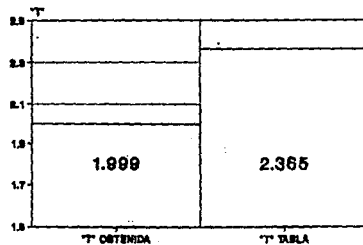
NOTA: La "t" obtenida es menor a la "t" de la tabla, lo que se interpreta como que no existe una diferencia de medias significativa, lo que nos permite aceptar en este caso la hipótesis nula como verdadera.

TEST DE FROSTIG RESULTADOS TOTALES

PROMEDIO TOTAL



NIVEL "T" DE STUDENT



NOTA: A pesar de la diferencia de medias, el valor de la "t" de Student, no resulta significativo.

CUADRO 4: COORDINACION VISO / MOTORA

CALCULO DE LA "T" DE STUDENT

SUJETO	PRUEBA 1 COORDINACION VISO / MOTORA		CALCULO DE LA "T" DE STUDENT	
	CONTROL	EXPER.		
1	14	15	SDx =	0.981
2	10	14		
3	13	15	Med1 - Med2 =	-0.125
4	15	13		
5	14	14		
6	14	17	"t" obtenida =	(0.127)
7	18	15		
8	17	13	"t" tabla =	2.365
			G.L. =	7
N	8	8		
TOTAL	115	116		
MEDIA	14.375	14.500		"NO SIGNIFICATIVA"
D.S.	2.288	1.225		
Sx.	0.865	0.463		

NOTA: La "t" obtenida es menor a la "t" de la tabla, lo que se interpreta como que no existe una diferencia de medias significativa, lo que nos permite aceptar en este caso la hipotesis nula como verdadera.

CUADRO 5: FIGURA / FONDO
 CALCULO DE LA "T" DE STUDENT

SUJETO	PRUEBA 2 FIGURA / FONDO		CALCULO DE LA "T" DE STUDENT	
	CONTROL	EXPER.		
1	9	13	SDx =	1.782
2	9	13		
3	17	17	Med1 - Med2 =	-1.625
4	8	10		
5	15	18	"t" obtenida =	(0.912)
6	17	10		
7	9	17	"t" tabla =	2.365
8	15	14		
N	8	8	G.L. =	7
TOTAL	99	112		
MEDIA	12.375	14.000		"NO SIGNIFICATIVA"
D.S.	3.706	2.915		
Sx.	1.401	1.102		

NOTA; La "t" obtenida es menor a la "t" de la tabla, lo que se interpreta como que no existe una diferencia de medias significativa, lo que nos permite aceptar en este caso la hipótesis nula como verdadera.

CUADRO 6; CONSTANCIA DE FORMA (1)

CALCULO DE LA "T" DE STUDENT

SUJETO	PRUEBA 3-A CONSTANCIA DE FORMA		CALCULO DE LA "T" DE STUDENT
	CONTROL	EXPER.	
1	5	6	SD _x = 0.864
2	5	3	
3	9	5	Med1 - Med2 = 3
4	6	5	
5	5	2	
6	7	2	"t" obtenida = 3.394
7	5	3	
8	9	1	"t" tabla = 2.365
N	8	8	G.L. = 7
TOTAL	51	27	
MEGIA	6.375	3.375	"SIGNIFICATIVA"
D.S.	1.654	1.654	
Sh.	0.625	0.625	

NCTA; La "t" obtenida es mayor a la "t" de la tabla, lo que se interpreta como que existe una diferencia de medias significativa, lo que nos permite aceptar en este caso la hipotesis alternativa como verdadera.

CUADRO 7: CONSTANCIA DE FORMA (2)

CALCULO DE LA "T" DE STUDENT

SUJETO	PRUEBA 3-B CONSTANCIA DE FORMA		CALCULO DE LA "T" DE STUDENT	
	CONTROL	EXPER.		
1	6	5	SDx =	0.618
2	7	2	Med1 - Med2 =	3.375
3	6	3	"t" obtenida =	5.465
4	7	2	"t" tabla =	2.365
5	6	2	G.L. =	7
6	5	3		
7	4	2		
8	5	0		
N	8	8		
TOTAL	46	19		
MEDIA	5.750	2.375		"SIGNIFICATIVA"
D.S.	0.968	1.317		
Sx.	0.366	0.498		

NOTA; La "t" obtenida es mayor a la "t" de la tabla, lo que se interpreta como que existe una diferencia de medias significativa, lo que nos permite aceptar en este caso la hipótesis alternativa como verdadera.

CUADRO 8; POSICION EN EL ESPACIO

CALCULO DE LA "T" DE STUDENT

SUJETO	PRUEBA 4 POSICION EN EL ESPACIO		CALCULO DE LA "T" DE STUDENT	
	CONTROL	EXPER.		
1	6	6	SDx =	0.637
2	4	6		
3	8	7	Med1 - Med2 =	0.75
4	7	5		
5	8	6	"t" obtenida =	1.177
6	8	4	"t" tabla =	2.365
7	5	7		
8	7	6		
N	8	8	G.L. =	7
TOTAL	53	47		
MEDIA	6.625	5.875		"NO SIGNIFICATIVA"
D.S.	1.409	0.927		
S.D.	0.532	0.350		

NOTA: La "t" obtenida es menor a la "t" de la tabla, lo que se interpreta como que no existe una diferencia de medias significativa, lo que nos permite aceptar en este caso la hipotesis nula como verdadera.

CUADRO 9; RELACIONES ESPACIALES

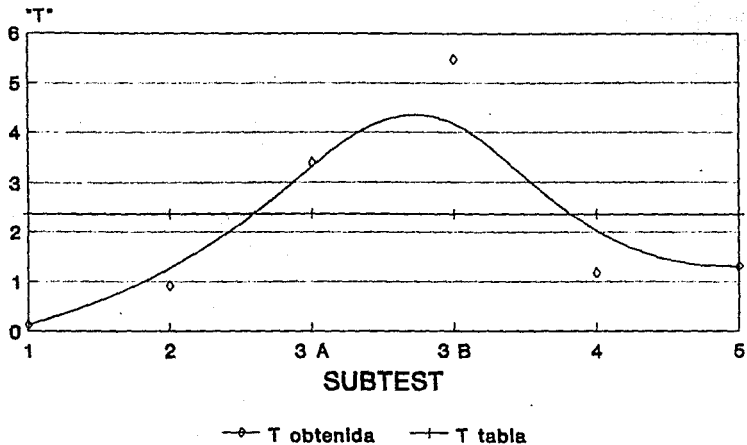
CALCULO DE LA "T" DE STUDENT

SUJETO	PRUEBA S RELACIONES ESPACIALES		CÁLCULO DE LA "T" DE STUDENT	
	CONTROL	EXPER.		
1	5	5	SDx =	0.768
2	3	4	Med1 - Med2 =	1
3	6	3	"t" obtenida =	1.303
4	6	6	"t" tabla =	2.365
5	7	6	G.L. =	7
6	5	2		
7	4	2		
8	6	6		
N	8	8		
TOTAL	42	34		
MEDIA	5.250	4.250		"NO SIGNIFICATIVA"
D.S.	1.199	1.639		
Sx.	0.453	0.620		

NOTA; La "t" obtenida es menor a la "t" de la tabla, lo que se interpreta como que no existe una diferencia de medias significativa, lo que nos permite aceptar en este caso la hipótesis nula como verdadera.

TEST DE FROSTIG

NIVELES "T" DE STUDENT



C O N C L U S I O N E S

CONCLUSIONES

Después de haber concluido el trabajo de investigación, llegué a las siguientes conclusiones:

La angustia no afectó de forma significativa los resultados totales del test de H Frostig, debido probablemente que al principio de la aplicación del grupo experimental la ejecución se situó dentro de la norma, pero conforme se pasaba a otra subprueba se llegó al bloqueo cognitivo, finalizando con una ejecución abajo de la media.

El Área que fue más susceptible a la angustia fue "Constancia de Forma", la cual, según Frostig, es necesaria para el reconocimiento de las palabras familiares que se ven en un contexto, color, tamaño o estilo de impresión que no son familiares.

El Área menos susceptible a la presencia de la angustia fue "Figura Fondo", la cual, según Frostig, es la capacidad de análisis y síntesis de palabras y párrafos escritos.

Como se dijo en el 2o. capítulo, los pequeños de esta edad creen y confían en lo que los adultos les dicen, y esto se reflejó en la facilidad con la que se introdujo la variable independiente, por lo que yo exhorto a los educadores que trabajan con niños pequeños a:

- * Distinguir cuales alumnos están angustiados constantemente.

* Reducir las amenazas, manteniendo a un mínimo situaciones evaluativas que presionen a los alumnos, quitando límites de tiempo en éstas y dándoles una segunda oportunidad si es necesario.

* Respetar el valor del alumno.

* Dar seguridad a sus capacidades.

* Apoyar y dar atención especial a los alumnos que se encuentren angustiados.

* Reforzar todo lo que el niño haga correctamente y motivarlo a superarse.

Los estudios de la angustia por lo general se llevan a cabo, como se menciona en el Marco Teórico, con niños de escolaridad primaria o mayores, dando poco auge a los preescolares, donde un cuadro de angustia puede iniciarse; es por esto que se llevó a cabo este estudio con sujetos en esta etapa de desarrollo y, aunque yo sé que este trabajo no puede generalizarse, espero que profesionistas se interesen en este tema y se continúen los estudios para que los profesores de Educación Preescolar cuenten con mayor información sobre niños con casos de angustia, y se pueda ayudar a estos casos desde una etapa más temprana evitándoles problemas más severos durante su desarrollo.

B I B L I O G R A F I A

BIBLIOGRAFÍA

Aduna Mondragón Alma Patricia y Bolaños Díaz Judith

Diseño de un Procedimiento Conductual para Reducir Ansiedad en
Situaciones Evaluativas Orales.

U.N.A.M. 209 págs. 1983 México (F)

Albarrán Agustín Antonio

Diccionario Pedagógico

American Psychiatric Association

DSM - III Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales

Ed. masson s.a. Barcelona 1986 513 págs.

American Psychiatric Association

DSM-III-R Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales

Ed. masson s.a. Barcelona 1980 640 págs.

Brown Frederick G.

Principios de la Medición en Psicología y Educación

Ed. Manual Moderno México 1989 641 págs.

Siglo Nuevo Editores S.A. Sa. ed. México 1980 203 págs.

Cohen Josef

Selección y Percepción Visuales

Ed. Trillas 2a. ed. México 1983 96 págs.

Craig, Hebrenc, Clariza

Psicología Educativa Contemporánea

Ed. Linusa México 1985 593 págs.

Davidoff Linda I.

Introducción a la Psicología

Ed. Mc. Graw Hill Pa.ed. México 1985 794 págs.

Philo Lourenco

Leti ABC

Ed. Kapeluz 6a. ed. Buenos Aires 1960 239 págs.

Flores Carrasco Ma. Eugenia

Perfil del Niño Preescolar

Secretaría de Educación, Cultura y Bienestar Social

Dirección General de Educación

Depto. de Planeación Educativa y Control Técnico, 40 págs.

Fergus Ronald H.

Percepción

Ed. Trillas 6a. ed. 1982 460 págs.

**TESIS CON
FALLA DE CRICEN**

Frostig H.

Manual del Método de [valuación de la Percepción Visual]

Ed. M.N.I.S.A. México 1980 41 págs.

Galindo F. y Col

Modificación de la Conducta en la Educación Especial

Ed. Trillas México 1986

Goldman Howard H.

Psiquiatría General

Ed. Manual Moderno 1987 736 págs.

Kolb

Psiquiatría Clínica Moderna

Ed. La Prensa Médica Mexicana 5a. ed. México 1980 835 págs..

McGuigan J.

Psicología Experimental

Ed. Trillas 1979

Matheson, Bruce, Beauchamp

Psicología Experimental

Ed. C.I.C.S.A. 2a. ed. México 1985 476 págs.

M. Guirao

Los Sentidos Bases de la Percepción

Ed. Alhambra Madrid 1980 348 págs. (D)

M. Loeb - Usteri

La ansiedad en la infancia

Ed. Morata Madrid 1980 Pa. ed.

Munson, Roger, Kagan

Aspectos esenciales del desarrollo de la personalidad en el niño

Ed. Trillas México 1986 391 págs.

Mussen Paul

Desarrollo Psicológico del Niño

Ed. Trillas Pa. ed. México 1984 154 págs.

Myers Patricia J. y Hamill Donald D.

Métodos para Educar Niños con Dificultades en el Aprendizaje

Ed. Limusa México 1987 464 págs.

Noyes, Laurence G; Kolb

Psiquiatría Clínica Moderna

Ediciones Científicas la Prensa Médica Mexicana S.A. 6a ed.

México 1016 págs.

Piaget J.

El Criterio Moral en el Niño

Ed. Fontanella Barcelona 1971

Plutchik Robert

Fundamentos de Investigación Experimental

Ed. Harla 2a. ed. México 1975 295 págs.

Plutchik Robert

Las Emociones

Ed. Diana México 1987 551 págs.

Renaud Jacqueline

Problemas del Niño Normal

Ed. Círculo de lectores Barcelona 1981 111 págs.

Sánchez Cerezo Sergio y Col.

Diccionario Enciclopédico de la Educación Especial

Diagonal/Santillana México 1986 Tomo I,II,IV 2159 págs.

S.E.P.

Educación de la Psicomotricidad

México 55 págs. (c)

G.E.P. Depto. de Educación Preescolar

Curso de la Ansiedad y sus Consecuencias

Edo. de México 103 págs. (A)

Shiffman, Harvey R.

La Percepción Sensorial

Ed. Trillas México 453 págs.

Siencel Sidney

Estadística no Paramétrica

Ed. Trillas México 1986 344 págs.

Steraberg Roberts.

Inteligencia Humana IV Evolución y Desarrollo de la Inteligencia

Paidós 1575 págs. 1989 Barcelona (E)

A N E X O S

SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA
DIRECCION GENERAL DE EDUCACION PREESCOLAR

TEST A B C DE LAURENCO FILHO

Nombre

Escuela.....

Grado Edad

Lugar de nacimiento

Nacionalidad de los padres

	1	2	3	4	5	6	7	8
3								
2								
1								
0								

Resultado: N.M.

Fecha de examen




Observaciones:

.....

.....

Examinado por

TEST I.- Dibujar tres figuras.

- 1. 
- 2. 
- 3. 


Observaciones.....
.....
.....

TEST II.- Nombres evocados.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.

Observaciones.....
.....
.....

TEST. III.—Reproducir figuras en el aire y dibujarlas después en el papel.

1 

2 

3 

Observaciones:

TEST. IV.—Palabras reproducidas

1.—Arbol

2.—Silla

3.—Piedra

4.—Flor

5.—Caza

6.—Besa

7.—Carta

Observaciones:

TEST. V.—Elementos de relato.

Acciones capitales:

1.—compré

2.—compré

3.—lloré

Detalles

1.—de barra

2.—ojos azules

3.—vestido amarillo

Observaciones

TEST. VI.—Palabras repetidas

1.—Con-tra-tiem-po

2.—la-com-pren-di-do

3.—Tran-si-be-ria-no

4.—Fisio-ma-jeo-do

5.—Sar-da-ná-pa-to

6.—Con-stanti-no-pla

7.—In-gra-dien-te

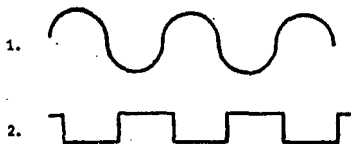
8.—Coe-mo-po-li-ti-mo

9.—Fa-mi-li-a-ri-da-des

10.—No-bu-ce-do-no-er

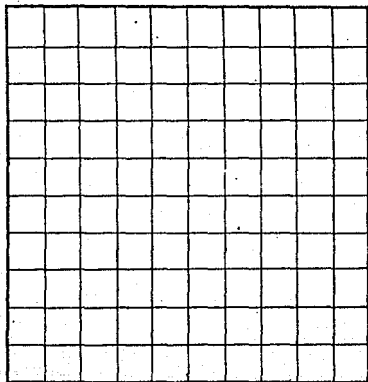
Observaciones

TEST VII.- Cortar con tijeras sobre las líneas del diseño



Observaciones.....
.....

TEST VIII.- Punteo en los cuadros





OJ D C F I N I C I O N E S

Nombre: _____ Sexo: M ___ F ___

Edad: _____ Año escolar: _____ Escuela: _____

Nombre de los padres: _____

Dirección: _____

_____ Teléfono: _____

Fecha del examen: AÑO MES DIA

Fecha de nacimiento: _____

Era cronológica: _____

C.I.: _____ Destreza manual: _____ Grado: _____

Adaptación social: _____

Capacidad de lectura: _____

Diagnóstico médico (si lo hay): _____

Médico e institución: _____

_____ Teléfono: _____

Investigador: _____

PRUEBAS	I	II	III	IV	V	
PUNTUACIONES NATURALES						TOTAL
EQUIVALENTES DE EDAD						
PUNTUACIONES DE ESCALA						
COCIENTE DE PERCEPCION						

	I	II	III		IV	V
			a	b		
1	1	1	1	-1	1	1
2	2	2	2	2	2	2
3	3	3	3	-3	3	3
4	4	4	4	-4	4	4
5	5	5	5	5	5	5
6	6	6	-6	-6	6	6
7	7	7	-7	-7	7	7
8	8	8	-8	-8	8	8
9			-9	9		
10			10	-10		
11			11	-11		
12			-12	12		
13			13	-13		
14			14	14		
15				15		
16				-16		
17				17		
18				18		
19						
20						
TOTAL						
	I	II	III	IV	V	

Total



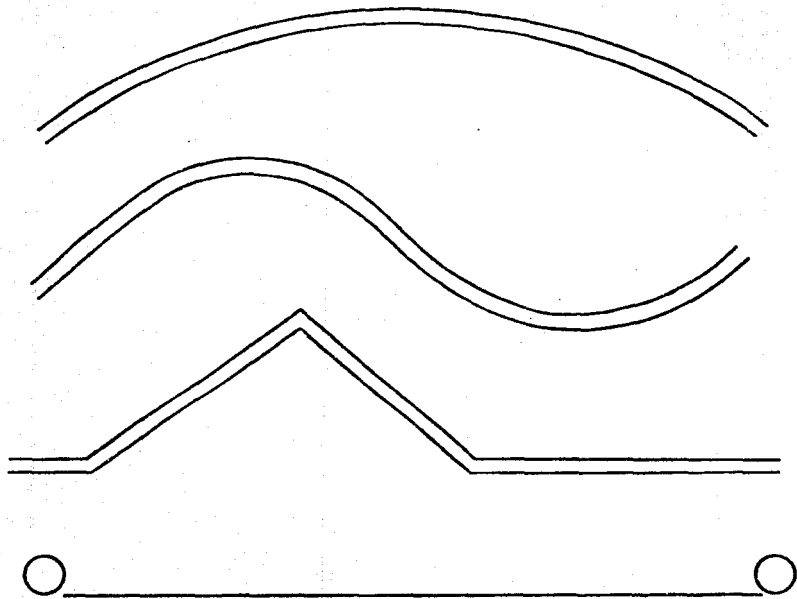
1b

6

7

8

9



10



11



12



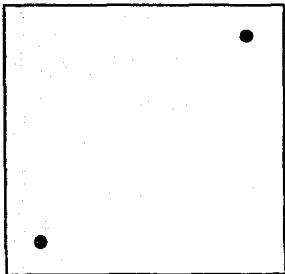
1d

13

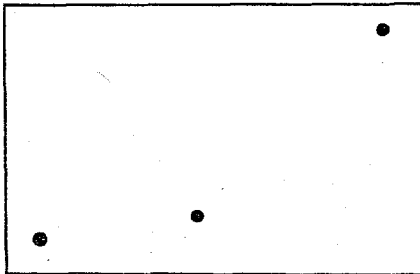


1e

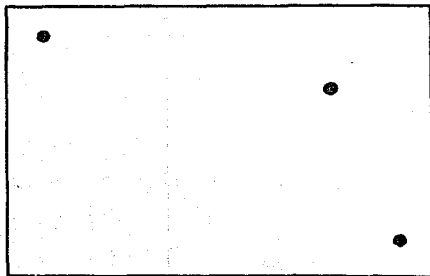
14



15

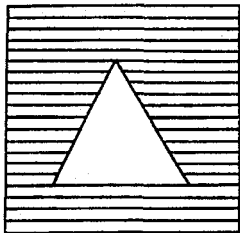


16

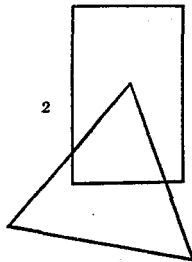


IIa

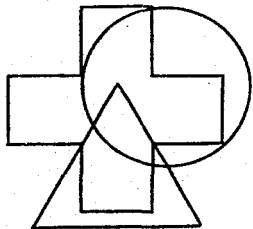
1



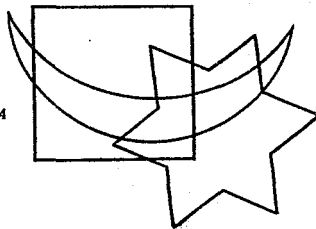
2



3

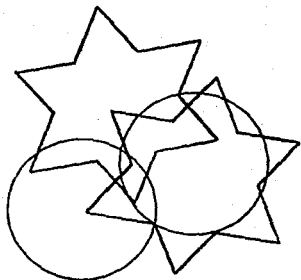


4

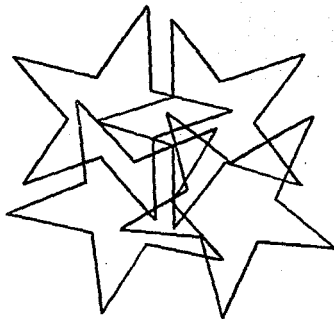


11b

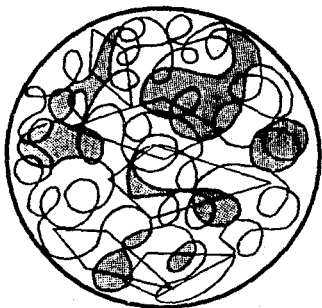
5



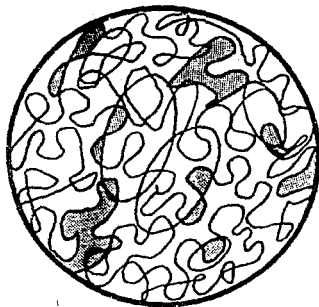
6



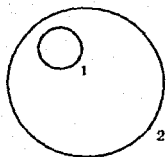
7



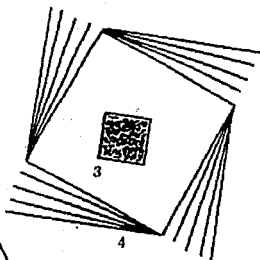
8



111a

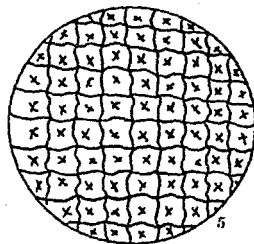


2



3

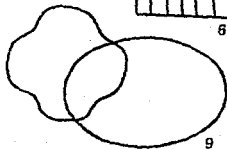
4



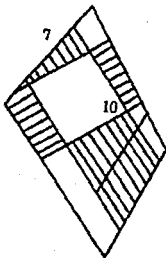
5



6



9

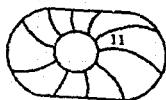


7

10



8



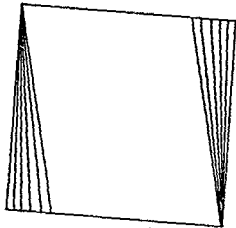
11



12

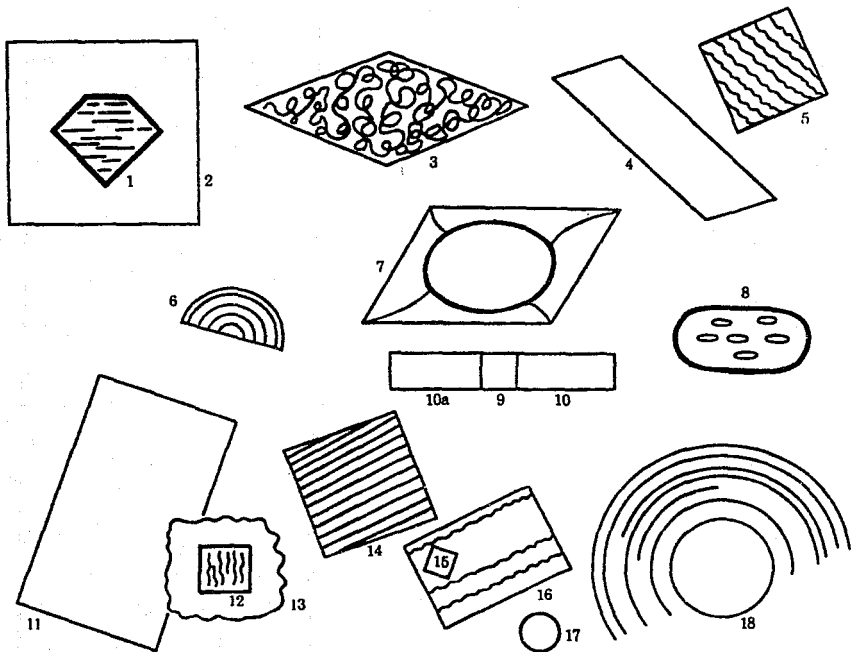


13



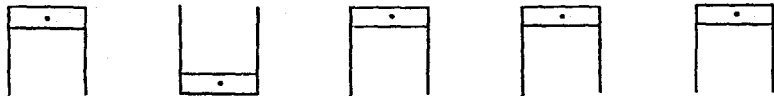
14

IIIb



IVa

1



2



3



4



IVb

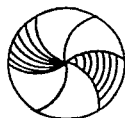
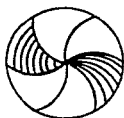
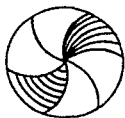
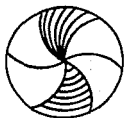
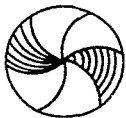
5



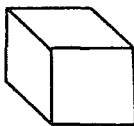
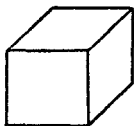
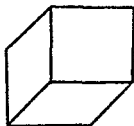
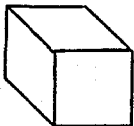
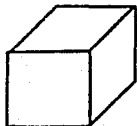
6



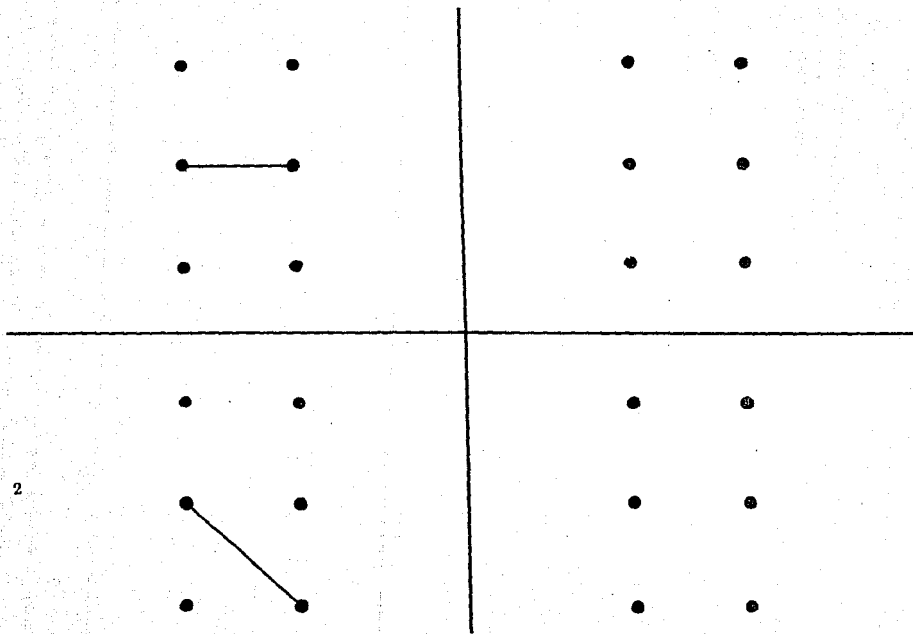
7



8

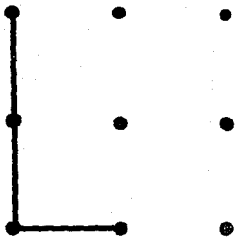


V_n

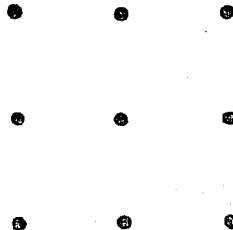
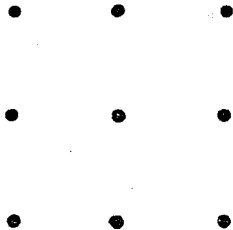
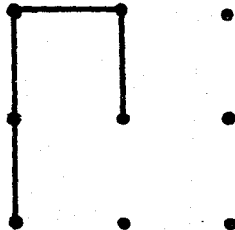


Vb

3

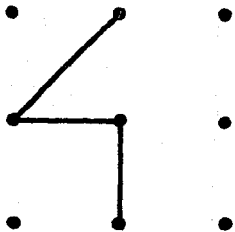


4

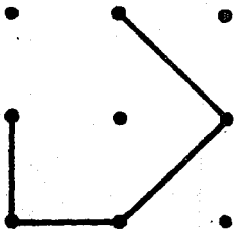


Vc

5

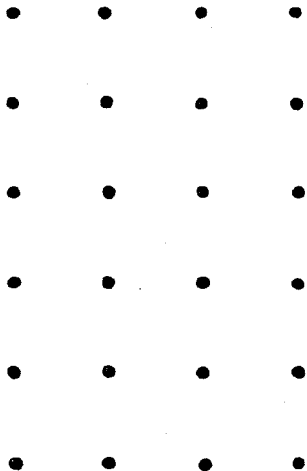
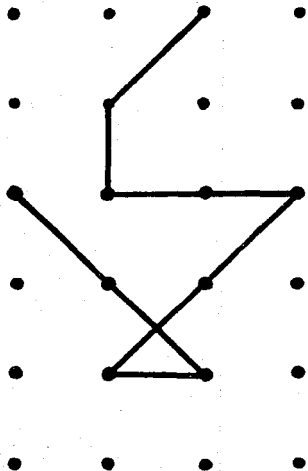


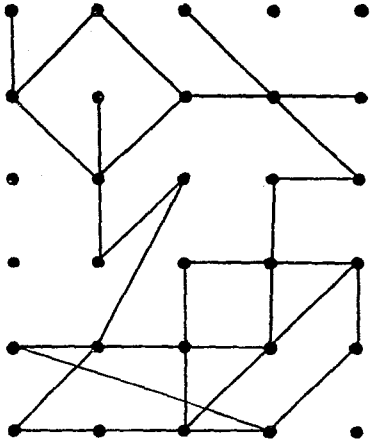
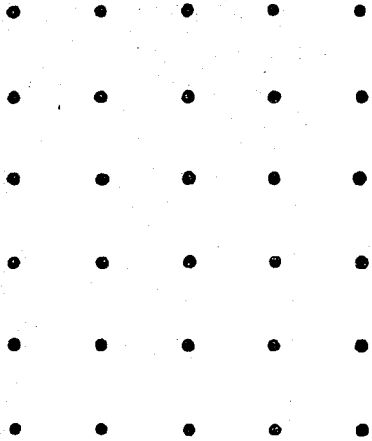
6



Vd

7





2

Ve