

**CONSTRUCCIÓN DE UNA PRUEBA PSICOLÓGICA PARA MEDIR EL
DESARROLLO EMOCIONAL EN NIÑOS Y NIÑAS ESCOLARIZADOS, DE
EDADES ENTRE 3 Y 6 AÑOS, RESIDENTES EN LA CIUDAD DE SAN JUAN
DE PASTO.**

**ASTRID JOHANA MALÚA TORO
ROLANDO IVÁN MUÑOZ PUETAMÁN**

**Universidad de Nariño
Facultad de Ciencias Humanas
Programa de Psicología
San Juan de Pasto, Mayo de 2010**

**CONSTRUCCIÓN DE UNA PRUEBA PSICOLÓGICA PARA MEDIR EL
DESARROLLO EMOCIONAL EN NIÑOS Y NIÑAS ESCOLARIZADOS, DE
EDADES ENTRE 3 Y 6 AÑOS, RESIDENTES EN LA CIUDAD DE SAN JUAN
DE PASTO.
(PROYECTO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TITULO DE PSICÓLOGO)**

**ASTRID JOHANA MALÚA TORO
ROLANDO IVÁN MUÑOZ PUETAMÁN**

ASESORES:

PS. FREDDY HERNÁN VILLALOBOS GALVIS

PS. SANDRA CÁRDENAS HERRERA

Universidad de Nariño

Facultad de Ciencias Humanas

Programa de Psicología

San Juan de Pasto, Mayo de 2010

NOTA DE RESPONSABILIDAD

“Las ideas y conclusiones aportadas en este trabajo son responsabilidad del autor”.

Artículo 1 del Acuerdo 324 de octubre de 1966, emanado del Honorable Concejo Directivo de la Universidad de Nariño.

NOTA DE ACEPTACIÓN

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

San Juan de Pasto, mayo de 2010

TABLA DE CONTENIDO

| | |
|--------------------------------|----|
| TABLA DE CONTENIDO | 3 |
| LISTA DE TABLAS | 6 |
| LISTA DE FIGURAS | 8 |
| ABSTRACT | 9 |
| RESUMEN | 10 |
| INTRODUCCIÓN | 11 |
| TEMA | 14 |
| PROBLEMA | 14 |
| Planteamiento del Problema | 14 |
| Formulación del Problema | 17 |
| Sistematización del Problema | 17 |
| Justificación | 18 |
| Objetivos | 27 |
| Objetivo General | 27 |
| Objetivos Específicos | 27 |
| MARCO DE REFERENCIA | 29 |
| Antecedentes | 29 |
| Marco Teórico | 35 |
| Desarrollo Humano | 35 |
| Desarrollo Durante la Infancia | 38 |
| Desarrollo Emocional | 41 |
| Emoción | 44 |

| | |
|---------------------------------------|-----|
| Teorías de la emoción | 51 |
| Emociones básicas | 53 |
| Emociones Complejas o Autoconscientes | 63 |
| Inteligencia Emocional | 71 |
| Agentes Socializadores | 74 |
| Marco Conceptual | 79 |
| METODOLOGÍA | 82 |
| Tipo de Estudio | 82 |
| Diseño | 82 |
| Participantes | 83 |
| Población | 83 |
| Muestra | 83 |
| Categorías de Estudio | 85 |
| Procedimiento | 86 |
| Consideraciones Éticas | 96 |
| RESULTADOS | 98 |
| Etapa 2: Propósito de la Prueba | 98 |
| Finalidad | 98 |
| Uso | 98 |
| Definición del atributo y contenido | 98 |
| Población | 100 |
| Formato | 100 |
| Etapa 3: Estructura de la Prueba | 101 |

| | |
|--|-----|
| Etapa 4: Construcción de ítems | 103 |
| Etapa 5: Análisis y Comprobación de Reactivos | 103 |
| Etapa 6: Estandarización de la Aplicación | 104 |
| Etapa 7: Aplicación de Prueba Piloto | 104 |
| Etapa 8: Selección, Ajuste de Ítems y Ensamblaje de Prueba | 106 |
| Experimental | |
| Etapa 9: Aplicación de Prueba Experimental | 106 |
| Análisis Cuantitativo de Ítems | 109 |
| Índice de Dificultad | 109 |
| Índice de Discriminación | 113 |
| Etapa 10: Análisis Psicométrico | 115 |
| Confiabilidad | 115 |
| Consistencia Interna | 115 |
| Estabilidad Temporal | 116 |
| Validez | 116 |
| Validez de Contenido | 116 |
| Validez de Constructo | 117 |
| Estandarización | 120 |
| DISCUSIÓN | 123 |
| CONCLUSIONES | 131 |
| RECOMENDACIONES | 133 |
| REFERENCIA BIBLIOGRÁFICAS | 134 |
| ANEXOS | 142 |

LISTA DE TABLAS

| | |
|---|-----|
| Tabla 1. Estructura EVCDI desarrollada por la UNICEF e ICBF, (CINDE, 2005). | 13 |
| Tabla 2. Periodos principales del desarrollo infantil según Hurlock (1988). | 37 |
| Tabla 3. Rasgos generales de las emociones autoconscientes según Lewis (2000). | 64 |
| Tabla 4. Etapas en el desarrollo de la empatía, según Hoffman (1987 citado por Schaffer, 2004). | 65 |
| Tabla 5. Características del lenguaje emocional y comprensión del niño, según Santrock (2004). | 67 |
| Tabla 6. Tipología familiar ENDS 2005, según PROFAMILA (2005). | 74 |
| Tabla 7. Consolidado de matriculas 2007 – 2008 Municipio de Pasto, según edad y género. | 80 |
| Tabla 8. Estratificación de la muestra según la categoría género. | 83 |
| Tabla 9. Muestra de la población estratificada según las categorías: edad y género. | 83 |
| Tabla 10. Primera fase de muestreo. | 84 |
| Tabla 11. Categoría y subcategorías de estudio. | 85 |
| Tabla 12. Definición operacional del atributo y contenido del instrumento. | 99 |
| Tabla 13. Características del formato del instrumento. | 101 |
| Tabla 14. Estructura de la prueba. | 102 |
| Tabla 15. Distribución de la muestra poblacional de la aplicación experimental. | 107 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 16. Índices de dificultad de los ítems en relación con la edad. | 110 |
| Tabla 17. Resultados del Análisis Post Hoc de varianza - Método de Tukey. | 111 |
| Tabla 18. Análisis de homogeneidad para los grupos de edad y el índice de dificultad. | 112 |
| Tabla 19. Índices de discriminación de los ítems que conforman la prueba. | 113 |
| Tabla 20. Calidad de los ítems en relación a su índice de discriminación. | 114 |
| Tabla 21. Análisis de varianza para los grupos de edad y el índice de dificultad. | 117 |
| Tabla 22. Resultados del Análisis Post Hoc de varianza - Método de Tukey. | 118 |
| Tabla 23. Análisis de homogeneidad para el puntaje y los grupos de edad. | 118 |
| Tabla 24. Análisis de varianza para el puntaje y género. | 120 |
| Tabla 25. Representación del promedio del puntaje de acuerdo con la frecuencia. | 121 |
| Tabla 26. Nivel de adquisición del atributo en relación con el puntaje directo. | 122 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 1. Dinámica del proceso emocional propuesto por Lizzereti (2008). | 42 |
| Figura 2. Emociones básicas en el espacio bidimensional afectivo del modelo propuesto por Russell y Feldman Barrett (1999). | 47 |
| Figura 3. Características generales de los hogares y la población colombiana ENDS 2005, según Profamilia (2005). | 76 |
| Figura 4. Etapas del procedimiento. | 88 |
| Figura 5. Gráfico de los promedio de puntaje de cada rango de edad. | 119 |
| Figura 6. Gráfico del promedio de los índices de dificultad por edad. | 120 |

ABSTRACT

This research describes the design and construction of an instrument capable of measuring children's emotional development, as well as the process to establish its psychometric properties. The sample consisted of 400 boys and girls, in school, the city of San Juan de Pasto, between 3 and 7 years. The theoretical and methodological aspects considered in the construction of the instrument are described in a ten-stage process that resulted in the final version of the Children's Emotional Development Scale, which measures the recognition, association, empathy, and control as dimensions associated with the concept emotional development.

To achieve the goal, we designed and built 28 items, 27 of which structure the final version of the instrument. The test shows adequate reliability indices according to indicators of internal consistency: Cronbach alpha coefficient and procedure of split-halves, Spearman-Brown coefficient equal to 0.87 and 0.87, respectively. Like temporal stability (test-retest): 0.91. In the same way, the EIDE has evidence of validity: a) content evaluated by judges in average above 90%, and b) construct, demonstrated empirically by analyzing post variance hoc (Tukey method) and analysis of commonality between the score and age groups, and the average scores in relation to the age ranges and the average difficulty index for age.

RESUMEN

Este trabajo describe el diseño y construcción de un instrumento capaz de medir el desarrollo emocional infantil, además del proceso para establecer sus propiedades psicométricas. La muestra fue compuesta por 400 niños y niñas, escolarizados, de la ciudad de San Juan de Pasto, entre los 3 y 7 años. Los aspectos teóricos y metodológicos considerados en la construcción del instrumento se describen en un proceso de diez etapas que resultara en la versión final de la Escala de Desarrollo Emocional Infantil, la cual mide el reconocimiento, asociación, empatía y control, como dimensiones asociadas al concepto de desarrollo emocional.

Para este fin, se diseñaron y construyeron 28 reactivos, de los cuales 27 estructuran la versión final del instrumento. La prueba muestra adecuados índices de confiabilidad de acuerdo a los indicadores de consistencia interna: coeficiente Alfa de Cronbach y procedimiento por dos mitades, coeficiente Spearman-Brown, iguales a .87 y .87, respectivamente. Al igual que estabilidad temporal (test-retest): 0.91 .De la misma manera, la EIDE cuenta con evidencia de validez: a) contenido valorado por jueces en promedio superior al 90%; y b) constructo, demostrado empíricamente a través del análisis post hoc de varianza (Método Tukey) y análisis de homogeneidad entre el puntaje y los grupos de edad, y los promedios de los puntajes en relación con los rangos de edad y el promedio del índice de dificultad por edad.

**CONSTRUCCIÓN DE UNA PRUEBA PSICOLÓGICA PARA MEDIR EL
DESARROLLO EMOCIONAL EN NIÑOS Y NIÑAS ESCOLARIZADOS, DE
EIDADES ENTRE 3 Y 6 AÑOS, RESIDENTES EN LA CIUDAD DE SAN JUAN DE
PASTO**

INTRODUCCIÓN

El desarrollo es un proceso constante de evolución desde niveles inferiores a otros cada vez más complejos. Durante el ciclo vital, cada ser humano desarrolla progresivamente formas particulares de pensar, sentir e interactuar, sin embargo, es específicamente la infancia la etapa en la cual el desarrollo se evidencia más notablemente ejerciendo una influencia innegable en la vida del individuo.

En la infancia se dan los “primeros pasos” hacia la construcción de un universo que va mas allá de lo físico y que incluye al ser humano, es decir, cada individuo se construye en la medida en la que construye su mundo, aprendiendo a influenciarlo, mientras permite que él también lo haga, tomando lo necesario de esta interacción para ser independiente y sentirse satisfecho con lo que es.

El universo de la interacción humana y en concreto de la interacción social, siempre ha sido un espacio significativo para el intercambio emocional. Las emociones han sido objeto de estudio y fascinación, no solo de psicólogos contemporáneos, sino de filósofos y pensadores de todos los tiempos. Como refiere Matsumoto (2001; citado por Anguas, Wong y Matsumoto, 2007):

Ellas son un aspecto trascendental en nuestras vidas, les dan significado y sirven como importante motivación para nuestro

comportamiento, dan color a nuestros pensamientos y cogniciones, nos permiten interactuar y son, de hecho, el combustible psicológico básico para nuestro crecimiento, desarrollo y conducta (p. 98).

Siendo el desarrollo en la infancia una etapa tan importante en el ciclo vital humano, es trascendental que el ambiente en el que los niños la viven pueda brindarles la mayor cantidad y calidad de oportunidades para aprender y desplegar sus construcciones. Dado que la psicología como disciplina permite la comprensión del ser humano en grandes dimensiones como la individual, familiar, social y cultural, con un amplio repertorio de actitudes, aptitudes y potencialidades de su ser individual, es viable emplear esta comprensión para brindar condiciones que optimicen el desarrollo de la población infantil de la ciudad de San Juan de Pasto. Sin embargo para proponer un apoyo adecuado al desarrollo en la infancia, es necesario conocer y medir objetivamente este desarrollo de manera que permita establecer un punto de partida en el proceso de acompañamiento por parte de las instituciones gubernamentales y no gubernamentales hacia los niños y sus familias. Para tales propósitos la psicología cuenta con un gran número y variedad de estrategias, tanto a nivel teórico como metodológico, para realizar evaluaciones que permitan un conocimiento lo más cercano posible a la realidad, para posteriormente intervenir en ella de manera adecuada y oportuna. Es así como desde el equipo de investigación nace la idea de investigar y construir un instrumento de medición capaz de caracterizar los aspectos más importantes del desarrollo emocional en la primera infancia, y así, con su construcción, desarrollo y resultados, brindar un aporte significativo a la investigación sobre de la infancia

en la ciudad de Pasto, lo cual es necesario y pertinente ya que en el departamento de Nariño no existen investigaciones de este tipo en las cuales se hayan construido instrumentos de medición relacionados con el desarrollo emocional que además estén contextualizados a la población. Más aún, en la Universidad de Nariño no se han adelantado investigaciones referentes al tema con población infantil, hecho que conlleva a la falta de herramientas adecuadas para realizar un diagnóstico preciso en cuanto al desarrollo emocional en los niños y niñas de la ciudad de San Juan de Pasto.

TEMA

Medición de la dimensión emocional del desarrollo infantil en un rango de edad comprendido entre los 3 y 6 años.

PROBLEMA

Planteamiento del Problema

Cuando se habla de desarrollo, se hace referencia a un proceso que se inicia en paralelo a la vida de los seres humanos y finaliza con la muerte, el cual se hace evidente a través del cambio y los avances en la vida del individuo. Sin embargo los mayores avances, han de presentarse en la niñez, donde las dimensiones del desarrollo establecen las bases para futuras estructuras, lo cual no significa que sea la única etapa que permita al sujeto transformarse a sí mismo y transformar el entorno. Este proceso complejo, condicionado por múltiples factores de índole genético y ambiental, incidirá en la calidad de vida en el presente y futuro de cada individuo (Ginger, 1993).

Dado que el desarrollo humano es un constructo teórico, su evaluación se hace de manera indirecta, es decir, a través de su manifestación observable, y ahí la importancia de las escalas de medición para evaluar este constructo. Sin embargo al ser el desarrollo humano tan amplio y complejo no podría ser abordado en su totalidad por la presente investigación, entonces se ha decidido centrar el estudio en la dimensión emocional del desarrollo, por ser ésta la dimensión que permea y articula todas las esferas del desarrollo en la persona y porque no existen estudios frente a esta temática en la región.

En cuanto al desarrollo infantil se encuentra que en nuestro contexto regional y a nivel nacional existen dos escalas que evalúan el desarrollo infantil la Escala Abreviada de Desarrollo (EAD) y la Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil (EVCDI), sin embargo en ninguna de estas escalas existe un área de evaluación centrada en la evaluación de la dimensión emocional del desarrollo.

La EAD, desarrollada por el Ministerio de Salud y la UNICEF pretende evaluar la evolución en crecimiento y desarrollo del niño y/o niña menor de 5 años. Sin embargo, el carácter abreviado de la escala no permite la valoración detallada por cada una de las dimensiones del desarrollo infantil. Además, enfatiza su evaluación en la evolución del crecimiento del niño y/o niña, de sus aptitudes motoras y conductas de ejecución de tareas, lo cual se evidencia en el peso otorgado a la evaluación física en función de número de áreas que se le dedican, a saber, motricidad gruesa, motricidad fino-adaptativa, de audición-lenguaje, mientras que la evaluación al área psicológica del desarrollo únicamente se encuentra representada por el área de persona social, en la cual no existe una categoría específica que evalúe la dimensión emocional del desarrollo infantil.

La EVCDI, desarrollada por el ICBF y la UNICEF en 1995, al igual que la EAD, no cuenta con un área de evaluación específica dedicada a la dimensión emocional del desarrollo. Como se puede observar en la tabla 1, en la distribución de relaciones, procesos y dimensiones no se da la evaluación específica de la dimensión emocional, hecho que lleva a la conclusión de que ninguno de los dos instrumentos que se utilizan a nivel nacional para la evaluación del desarrollo infantil, centra su estudio en la evaluación de la dimensión emocional del mismo.

Tabla 1. Estructura de la EVCDI desarrollada por la UNICEF – ICBF, según CINDE (2005, p. 11).

| Relaciones | Procesos | Dimensiones |
|------------------------|--------------------------------------|--|
| Relación con lo demás | Comunicación | - Verbal - No Verbal |
| | Interacción (Yo - Tu) | - Dependencia / Independencia - Cooperación entre iguales |
| | Construcción de normas | - Normatividad adulta / Autonomía |
| Relación consigo mismo | Identidad | - Identidad personal - Social - Identidad de género |
| | Autoestima | - Valoración de si mismo |
| | Manejo corporal | - Vivencia y valoración del esquema corporal |
| Relación con el mundo | Interés por los objetos | - Construcción de objeto / Conceptos |
| | Relaciones causales | - Construcción de la noción de causalidad |
| | Representación de la realidad social | - Construcción del conocimiento social |

Sin embargo si tomamos al desarrollo infantil como un proceso en el que todas las dimensiones co-varían de manera similar, se podría afirmar que en escalas anteriormente mencionadas no es evidente la evaluación, directa o indirecta, de la dimensión emocional del desarrollo infantil. Entonces, y teniendo

en cuenta la importancia del desarrollo emocional en la infancia, es trascendental que las escalas de desarrollo que se utilicen para su medición y evaluación estén adaptadas a las características de la población con la cual serán implementadas, ya que de lo contrario se estaría dando por sentado que la diversidad cultural, política económica y social de una región, no ejercen mayor influencia en el desarrollo.

De acuerdo con lo anteriormente planteado, existe en el departamento de Nariño y en la ciudad de San Juan de Pasto, la necesidad de contar con un instrumento que permita evaluar objetivamente el desarrollo emocional infantil, el cual tenga en cuenta las características del grupo poblacional en el que va a ser aplicado.

Formulación del Problema

¿Cuáles son las características psicométricas de una prueba construida para medir el desarrollo emocional en niños y niñas escolarizados, de edades entre 3 y 6 años, residentes en la ciudad de San Juan de Pasto?

Sistematización del Problema

¿Cuáles son las características conceptuales del atributo desarrollo emocional infantil que permiten construir un instrumento de medición, para niños y niñas escolarizados, entre 3 y 6 años de edad, residentes en la ciudad de San Juan de Pasto?

¿Qué características psicotécnicas presentan los ítems que conforman el instrumento de medición de desarrollo emocional infantil, para niños y niñas escolarizados, entre 3 y 6 años de edad, residentes en la ciudad de San Juan de Pasto?

¿Cuáles son las evidencias de validez del instrumento de medición de desarrollo emocional infantil, para niños y niñas escolarizados, entre 3 y 6 años de edad, residentes en la ciudad de San Juan de Pasto?

¿Cuál es el nivel de confiabilidad del instrumento de medición de desarrollo emocional infantil, para niños y niñas escolarizados, entre 3 y 6 años de edad, residentes en la ciudad de San Juan de Pasto?

¿Cuáles son las normas de calificación estandarizadas del instrumento de medición de desarrollo emocional infantil, para niños y niñas escolarizados, entre 3 y 6 años de edad, residentes en la ciudad de San Juan de Pasto?

Justificación

En la actualidad, el desarrollo infantil es un tema de interés para diferentes personas, instituciones, investigadores y disciplinas, debido a la importancia que tiene éste en el posterior desarrollo vital humano. Es un proceso complejo que se caracteriza por una secuencia ordenada de eventos cronológicos, sobre los que ejercen influencia factores de índole social, político, histórico, ambiental y cultural, circunstancia que posibilita la individualidad de cada persona en cuanto a crecimiento y desarrollo, viabilizando así la óptima realización del potencial genético de cada ser humano (Daza, 1997). En este proceso no se puede desconocer la importancia que tiene el medio social donde se desenvuelve el niño, al igual que las tradiciones culturales que lo rodean, su historia personal, familiar y social, además de la capacidad que tiene el entorno para satisfacer las necesidades del niño a diferentes niveles, ya que todas estas circunstancias le otorgan un carácter de unicidad e individualidad a cada persona.

Este proceso evolutivo, multidimensional e integral, es crucial durante los primeros años de vida, especialmente desde los cero hasta los siete años, ya que en esta etapa tienen lugar procesos neurofisiológicos que configuran las conexiones y las funciones del cerebro, las cuales definen en gran medida la naturaleza y la amplitud de las capacidades adultas. Además de los procesos psicosociales que sustentan las bases para el establecimiento de relaciones sociales y afectivas, y permiten el normal desarrollo del niño/a, posibilitando su adecuada inserción socio-cultural.

En este sentido, la UNICEF (2004) refleja la importancia de los primeros años en el posterior desarrollo de la persona, al expresar que:

Los primeros años de vida son cruciales. Los niños y niñas que reciben protección y cariño durante su primera infancia tienen más probabilidades de sobrevivir y crecer saludablemente, de padecer menos enfermedades y trastornos y de desarrollar al completo sus aptitudes cognitivas, lingüísticas, emocionales y sociales. Es también más probable que sean buenos estudiantes cuando comiencen la escuela, y como adolescentes tendrán una mayor autoestima. Y más adelante en la vida, tendrán más posibilidades de convertirse en miembros creativos y productivos de la sociedad. (p. 16)

Teniendo en cuenta lo expuesto anteriormente, se puede comprender la importancia que tiene el estudio del desarrollo infantil durante los primeros años de vida, y a partir de éste, derivar conclusiones y resultados que aporten al

mejoramiento de las condiciones de la niñez durante este periodo. Para cumplir con este propósito, es necesario conocer la forma en que se evalúa y se da seguimiento al desarrollo infantil en el contexto nacional y regional, ya que a partir de la percepción que se tenga del desarrollo infantil, se encaminarán las diferentes acciones y/o programas dirigidos para su mejoramiento. En este sentido, se pueden establecer claramente dos perspectivas desde las cuales se ha venido trabajando en la búsqueda de una mejor atención a la infancia, por una parte, el Estado y organizaciones internacionales han tratado de implementar diferentes políticas públicas para intervenir en el tema de la infancia; y por otro, desde la investigación científica de diferentes disciplinas (psicología, sociología, derecho, medicina, entre otras), se ha tratado de responder a las necesidades de los niños a través de la realización de investigaciones en temas específicos (abuso sexual, maltrato infantil, violencia intrafamiliar, desnutrición infantil, entre otras), para tratar de abordar la multiplicidad de fenómenos que afectan e interfieren con la infancia.

Desde las instituciones gubernamentales y organizaciones internacionales, la promoción de escenarios adecuados para el desarrollo durante la infancia ha sido una finalidad primordial; el estado colombiano ha promovido en todo momento, planes y programas para mejorar las condiciones del desarrollo en la primera infancia, incorporado estrategias a nivel nacional para este fin por medio de políticas públicas, económicas y sociales. No obstante, las llamadas políticas de ajuste, la crisis económica y la agudización del conflicto armado han afectado el curso de la política pública de infancia en el país, impidiendo su fortalecimiento y disminuyendo su impacto.

En respuesta a esta necesidad, los gobiernos nacionales y locales han encaminado esfuerzos y recursos para darle espacio y apoyo adecuados al tema del desarrollo infantil, lo que ha permitido, en consecuencia, crear diferentes programas a nivel nacional y regional que buscan potencializar las condiciones personales, sociales y afectivas de las familias y comunidades para la emergencia de un apropiado desarrollo temprano en los niños y niñas (Torrado, Reyes y Duran, 2006). Sin embargo, a nivel regional son escasas las iniciativas que buscan mejorar las condiciones para el desarrollo infantil que se hayan fundamentado o que se fundamenten en las necesidades reales de la población. Cabe mencionar que la mayoría de los programas que se ejecutan en la búsqueda de mejores espacios y condiciones para un óptimo desarrollo a nivel psicosocial, se sustentan en un marco conceptual, teórico o práctico, descontextualizado de las verdaderas necesidades y características de los niños a nivel municipal, esto en el mejor de los casos, ya que a nivel nacional suelen utilizarse escalas internacionales para la evaluación del desarrollo infantil.

Pines (1969, citado por Condemarin, 1989) describe de la siguiente manera su preocupación al respecto:

... se les causa un daño irreparable a millones de niños cuando se les priva de una estimulación, durante los años cruciales desde el nacimiento hasta los seis años (...). Si para las clases medias esta carencia supone obtener menos brillantez, para las clases desventajadas es una predestinación al fracaso escolar en la vida adulta. (p. 169).

En el comunicado emitido por el Centro Internacional de Educación y Desarrollo (CINDE), además de realizar una descripción de la mayoría de instrumentos utilizados para medir el desarrollo psicosocial, se hacen una serie de recomendaciones en torno a la forma en que se ha estado evaluando el desarrollo psicosocial en los niños y niñas de cada país. El comunicado refiere que en Colombia no se han desarrollado instrumentos contextualizados para cada región, hecho que está dejando de lado aspectos propios del desarrollo infantil en cada lugar del país (CINDE, 2005).

Actualmente en Colombia y en el departamento de Nariño, los únicos instrumentos que se encuentran activos, de uso general para diferentes instituciones y organizaciones, que tienen como objetivo medir cualitativa y cuantitativamente el desarrollo infantil, son la EVCDI, desarrollada por el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) en 1998, y la EAD desarrollada por la UNICEF para la evaluación del desarrollo infantil en Latinoamérica y estandarizada en Colombia en el año de 1999. Las escalas de desarrollo son una serie de instrumentos de medición que permiten evaluar el progreso evolutivo de los niños y niñas, con el fin de establecer comparaciones en función de los logros que van adquiriendo en cada etapa de su vida. En el contexto regional, el uso de estos dos instrumentos abarca la mayoría de la población infantil. Por un lado, los niños y niñas beneficiarios de los programas de atención a la niñez del ICBF y por el otro, los niños y niñas que participan de los programas de control de crecimiento y desarrollo de las instituciones de salud.

La EVCDI del ICBF, centra su interés en la evaluación global de las diferentes dimensiones del desarrollo infantil, hecho que no le permite realizar una aproximación más específica a algunas áreas del desarrollo infantil. De otro modo, la EAD, pone de manifiesto un énfasis en la evolución del crecimiento del niño y/o niña, de sus aptitudes motoras y conductas de ejecución de tareas, para la identificación de alteraciones en el desarrollo.

Esta diferenciación y descripción de los instrumentos e investigaciones nos permite observar que la dimensión psicológica de la primera infancia no ha sido explorada en su totalidad, con un grado más alto de especificidad, que dé cuenta de las características emocionales y culturales del contexto regional, tarea que nos corresponde debido al objeto de estudio de la psicología desde una perspectiva evolutiva y de desarrollo, enmarcado desde un enfoque cognitivo comportamental.

Dentro del área del desarrollo emocional infantil, se pueden encontrar diferentes factores como por ejemplo: dificultades en la diferenciación de emociones positivas y negativas, desconocimiento del espectro emocional, dificultades en la expresividad emocional y regulación emocional, entre otros, que se convierten en agentes de riesgo que sin el adecuado conocimiento y abordaje del área emocional durante la infancia pueden desencadenar fenómenos afectivos, perturbaciones emocionales, trastornos del estado de ánimo, psicopatologías, problemáticas y/o dificultades socioemocionales, entre otras problemáticas que ponen de manifiesto las necesidades que a nivel emocional no han sido atendidas durante la infancia.

Los siguientes estudios dan cuenta de los factores anteriormente mencionados y permiten una visión más clara acerca del papel que desempeñan

las emociones en el desarrollo integral del ser humano. El estudio realizado por Carrillo, Collado, Rojo & Staats (2006) arroja resultados que permiten entender la emoción como parte central del desarrollo de la personalidad y su estrecha relación con la depresión. Estos autores demuestran el efecto aditivo que tienen las emociones, tanto positivas como negativas, en el desarrollo de la depresión. Entonces se concluye que si existen más fuentes provocadoras de emoción positiva que negativa, entonces el estado emocional del individuo será positivo; si ocurre lo contrario el estado emocional del individuo será negativo. En este sentido el conocimiento que tenga cada persona de sus emociones y de su diferenciación entre positivas y negativas, permitiría un grado más alto de control emocional en situaciones que le generen estrés o depresión (Carrillo & cols., 2006).

En el ámbito de la expresión emocional Martínez-Sánchez, Zech & Páez (2004) entienden el proceso de expresión emocional como uno de los principales procesos implicados en el establecimiento de relaciones interpersonales, en tanto las personas tienden naturalmente a expresar y compartir los sucesos emocionales vividos y sentimientos asociados con otras personas entre un 88% y un 96% de las ocasiones, debido a que las personas tras sentir una emoción, la expresan verbalmente y la comparten con otros individuos. Este hecho es independiente de la edad, el género o la cultura, y comprende tanto las emociones positivas como negativas, excepto en el caso de la vergüenza y el asco (Pennebaker, Zech y Rimé, 2001). Este hecho pone de manifiesto la relación existente entre la expresión emocional, la salud, la interacción social y el bienestar subjetivo (Martínez-Sánchez, Páez, Pennebaker y Rimé, 2002). Entonces la

expresión emocional supone una serie de condiciones que deben estar presentes para que cada emoción se exprese acompañada de su patrón típico verbal y de comportamiento (postural, gestual y comportamental). Es así como la dificultad en la expresividad emocional permite observar problemáticas en áreas específicas como pautas de crianza, supresión o represión emocional, comunicación emocional, diferencias culturales, diferencias de género, consecuencias sociales, entre otras.

En este sentido, el objetivo de la medición del desarrollo emocional infantil es el uso de la información obtenida para el diagnóstico a nivel emocional, abriendo la posibilidad al posterior desarrollo de competencias emocionales tales como conciencia emocional, regulación emocional, autoconocimiento emocional, inteligencia interpersonal. Las aplicaciones de este conocimiento sobre el desarrollo emocional se pueden observar en múltiples situaciones como comunicación efectiva y afectiva, resolución de conflictos, toma de decisiones, prevenciones de tipo específico (consumo de drogas, enfermedades de transmisión sexual, violencia, trastornos del estado de ánimo y alimentarios, intentos de suicidio, entre otros), baja autoestima, habilidades sociales, entre muchas áreas de intervención, puesto que el estudio del espectro emocional humano permea todas las esferas de la dimensión de la persona.

En este orden de ideas, y después de contemplar las dificultades que existen en cuanto a la pertinencia de la evaluación del desarrollo infantil, en la ciudad de San Juan de Pasto, y teniendo en cuenta, que en la región no hay estudios académicos ni investigativos, que se centren en este constructo en particular, un proyecto investigativo que busque la construcción de un instrumento de evaluación

del área emocional del desarrollo infantil, contextualizado para la ciudad, se convertiría en el primer paso para dar respuesta a una necesidad apremiante de la infancia regional.

En palabras de Nils Kastberg, director regional de UNICEF para América Latina y el Caribe: "... hoy las peores formas de exclusión desaparecen dentro de los porcentajes nacionales. Ya no es ética, ni moralmente aceptable establecer políticas en base a promedios nacionales: hay que saber qué pasa a nivel provincial o municipal, y establecer objetivos acordes. Los objetivos de desarrollo del milenio se tienen que hacer realidad al nivel local y comunitario" (UNICEF, 2007).

Para dar respuesta a este propósito, el equipo de investigación de la Universidad de Nariño, pretende realizar una investigación que describa más ampliamente, las características del desarrollo infantil en el área emocional de los niños y niñas de la ciudad de San Juan de Pasto, en un rango de edad entre los 5 y 7 años, mediante la construcción de una prueba psicológica que permita evaluar este constructo, y a través de este conocimiento, abrir la posibilidad de brindar a los niños y niñas un ambiente más propicio y favorable para su adecuado desarrollo integral.

En esta medida, los resultados del estudio favorecerían también la comprensión que tienen los adultos y las instituciones acerca del desarrollo emocional infantil de los niños, ampliando la perspectiva que tienen del tema, la cual restringe el desarrollo únicamente a su crecimiento físico e intelectual. Además, la construcción de un instrumento adecuado para describir a los niños y niñas de la ciudad, en términos de los avances en su desarrollo afectivo, implica

que todas las instituciones, organizaciones y personas que tienen que ver en alguna medida con el tema de la infancia en el municipio, aporten ideas, conocimientos y estrategias, entre otros elementos, para construir una nueva concepción y dimensión sobre el emocional infantil, sin perder de vista la realidad de la infancia, sin alejarse del camino hacia una falsa utopía del desarrollo infantil.

Objetivos

Objetivo General

Establecer las características psicométricas de una prueba construida para medir el desarrollo emocional en niños y niñas escolarizados, de edades entre 3 y 6 años, residentes en la ciudad de San Juan de Pasto

Objetivos Específicos

Caracterizar conceptualmente el atributo desarrollo emocional infantil que permita construir un instrumento de medición para niños y niñas escolarizados de edades entre 3 y 6 años, residentes en la ciudad de San Juan de Pasto.

Conocer las características psicotécnicas que presentan los ítems que conforman el instrumento de medición de desarrollo emocional infantil para niños y niñas escolarizados de edades entre 3 y 6 años, residentes en la ciudad de San Juan de Pasto.

Analizar las evidencias de validez del instrumento de medición de desarrollo emocional infantil para niños y niñas escolarizados de edades entre 3 y 6 años, residentes en la ciudad de San Juan de Pasto.

Determinar el nivel de confiabilidad del instrumento de medición de desarrollo emocional infantil para niños y niñas escolarizados de edades entre 3 y 6 años, residentes en la ciudad de San Juan de Pasto.

Establecer las normas de calificación estandarizadas para el instrumento de medición de desarrollo emocional infantil para niños y niñas escolarizados de edades entre 3 y 6 años, residentes en la ciudad de San Juan de Pasto.

MARCO DE REFERENCIA

Antecedentes

En la última década del siglo XX, en Colombia se realizaron avances significativos en la política social respecto a la infancia y la familia, debido a la normatividad promulgada en este periodo, especialmente por la Constitución Política de 1991, documento en el cual se consignaron los Derechos de los Niños, y por medio de ésta se comenzaron a gestar diferentes normas y proyectos en la búsqueda de un mejor ambiente para la población infantil colombiana (Aguirre, 2000). Debido al creciente interés por brindar a la niñez un mejor espacio de crecimiento y formación, los gobiernos nacional y departamentales empezaron a enfocar gran parte de los esfuerzos institucionales hacia el aumento y mejoramiento de los servicios para los niños y sus familias, aunque la mayoría de veces la ayuda que se brinda solo sea de índole económico y en muy pocas ocasiones de procesos de formación que cuenten con el personal idóneo (ONU, 2001).

En Colombia diversas instituciones universitarias han encaminado sus esfuerzos hacia el estudio del desarrollo infantil, a través de proyectos desarrollados por grupos de investigación. Entre éstas se encuentran: a) La Universidad Nacional de Colombia con un grupo de investigación sobre el desarrollo socio moral infantil, en las líneas de investigación de desarrollo de la responsabilidad en el niño y desarrollo del juicio socio moral. Los cuales tienen un sector educativo de aplicación; b) La Universidad de Manizales con tres líneas de investigación al respecto: la primera se centra en la investigación del desarrollo

psicosocial, la segunda en cognición y desarrollo humano, y la tercera en desarrollo social y políticas públicas en niñez; c) La Universidad Libre de Barranquilla en la cual se está desarrollando un proyecto de investigación para caracterizar el comportamiento motriz de los niños de 6 a 12 años de Barranquilla, proyecto dirigido por el grupo de investigación sobre Postura y Movimiento Corporal (POYMOCOR), perteneciente a la facultad de Fisioterapia; d) La Universidad de Antioquia con el grupo de investigación en Psicología Cognitiva, en su línea de línea de investigación en perfiles cognitivos y psicometría que viene adelantando proyectos en el área de desarrollo infantil; y e) El Instituto de Psicología de la Universidad del Valle, en el cual, desde cinco grupos de investigación se estudia a profundidad el desarrollo infantil en la dimensión cognitiva y se puntualiza en el desarrollo del pensamiento matemático, del lenguaje, y del pensamiento científico en el niño, entre otros.

En este sentido, la población infantil se ha visto beneficiada por los trabajos de investigación que desde las universidades y grupos de investigación se han realizado, como un esfuerzo por comprender la situación actual del desarrollo infantil y así aportar elementos conceptuales y prácticos en la búsqueda de un óptimo desarrollo en la infancia.

Por otra parte, distintas entidades, como Organizaciones No Gubernamentales (ONG), estado, familia y sociedad han procurado brindar las herramientas y realizar las acciones necesarias para ofrecer a la infancia un adecuado espacio de desarrollo. Dado que la vulnerabilidad infantil es tan amplia y puede ser vista desde tantos ángulos y perspectivas, los programas encaminados a la prevención y protección de los niños han sido también bastante diversos. Por

ejemplo, el ICBF es una institución que a nivel nacional realiza un proceso de seguimiento a los niños que se encuentran adscritos a la institución, en cuanto su evolución a nivel psicosocial entre los 0 y 6 años, y cuenta con la Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil (EVCDI), como un instrumento estándar que se emplea a nivel nacional para medir el desarrollo de los niños en sus diferentes aspectos (ICBF, 2006).

A partir de ésta iniciativa nace hace varios años desde el Ministerio de Salud el diseño de instrumentos para la evaluación y seguimiento del crecimiento y desarrollo del niño como parte importante de su gestión. Al respecto, la publicación de las primeras versiones de los manuales de crecimiento y desarrollo, esbozaron algunos intentos por construir instrumentos para la valoración del desarrollo psicosocial. Sin embargo, estos instrumentos presentaron en la práctica muchos problemas, ya que no existían criterios claros de calificación y registro; por otra parte, el carecer de parámetros normativos, tenían muy poca utilidad para la evaluación y seguimiento del desarrollo de los niños atendidos, y hacían imposible su utilización como indicadores del posible impacto de las diferentes acciones o programas (Ortiz, 1999). Actualmente el Ministerio de Salud y sus diferentes programas cuentan con la Escala Abreviada de Desarrollo (EAD), que se utiliza en toda Latino América y que en Colombia cuenta con parámetros normativos de una muestra de 16.180 niños de las diversas regiones del país. Sin embargo la escala se encuentra estandarizada para Colombia y no para cada región en particular, restándole importancia al componente cultural tan fundamental cuando se habla de desarrollo.

La EAD es utilizada por todas las Institución Prestadoras de Salud (IPS) en Colombia dentro del programa de crecimiento y desarrollo diseñado para niños entre 0 y 5 años, no obstante las dimensiones del desarrollo que se alejan de lo físico son escasamente tenidas en cuenta por esta escala; por otra parte y como se acaba de mencionar, los instrumentos referidos son utilizados de igual manera en todo el territorio nacional, dejando a un lado el componente cultural del desarrollo psicosocial, sin haber sido siquiera estandarizado a cada región, cabe resaltar que la aplicación de una prueba psicológica, cualquiera que sea el atributo a medir, que no haya sido creada en el mismo grupo poblacional al que pertenece la persona a evaluar, no contemplará la variación de características socioeconómicas, políticas y culturales en las que se encuentra inmersa la persona evaluada, presentándose así una falta de validez en el instrumento ya que los datos normativos de éste, no están contemplando la identidad del grupo poblacional al que pertenecería la persona (Gregory, 2001).

La EVCDI, desarrollada y utilizada por el ICBF, es un instrumento que evalúa los procesos de comunicación, interacción, construcción de normas, identidad, manejo corporal, interés por los objetos, relaciones causales y representación de la realidad social, en base a las relaciones que el niño/a establecen consigo mismo, con los demás y con el mundo (ICBF, 1998). Sin embargo y después del análisis de este instrumento, se puede de observar que en éste se realiza un cruce entre conceptos y dimensiones, lo cual ocasiona que algunas dimensiones contengan a otras, repitiendo ítems e indicadores de logro, dejando de considerar aspectos importantes en las áreas a evaluar. Además algunos aspectos del desarrollo psicosocial se acentúan en algunas edades, mientras que en otras el

desarrollo no se percibe y no se puede medir a través de los indicadores que utiliza la escala, puesto que existen aspectos del desarrollo psicosocial que no presentan avances muy significativos a edades avanzadas ya que alcanzan la mayoría de su desarrollo en las primeras edades. El uso de esta escala es exclusivo a las acciones que realiza el ICBF en los diferentes programas que implementa con la población infantil, como son los hogares infantiles y los hogares comunitarios, entre otros.

Por su parte la EAD, es un instrumento que se construyó con el apoyo y financiamiento de la UNICEF y el aporte logístico del Ministerio de Salud (Ortiz, 1999). Este instrumento se diseñó para realizar una valoración global y general de determinadas áreas o procesos de desarrollo, además se incluyeron algunos indicadores claves, para la detección de casos de alto riesgo de detención o retardo. En ningún momento, el instrumento fue diseñado para realizar una valoración exhaustiva del proceso de desarrollo.

Esta escala es ampliamente utilizada en el territorio nacional, y su uso está condicionado por la norma técnica para la detección temprana de las alteraciones del crecimiento y desarrollo en el menor de 10 años, la cual hace parte de la resolución número 00412 de 2000. Desde el marco de acción de esta normatividad, se pone un énfasis muy especial en la valoración del desarrollo infantil en términos de los avances en las conductas motoras gruesa y fina, auditiva y del lenguaje y personal social.

En el departamento de Nariño entre otras acciones, en el año 2006, se implementó un programa por parte de la Corporación Futuro Popular con el apoyo del Fondo para la Acción Ambiental y la Niñez, para identificar problemáticas que

incidían negativamente en el desarrollo infantil, en las capacidades de aprendizaje y en el ajuste social de los estudiantes, como por ejemplo, dificultades en las relaciones sociales, convivencia escolar, autoestima, agresividad y aspectos del contexto ambiental. Este proyecto se implementó buscando aportar a los niños y niñas herramientas para construir una mejor relación consigo mismo, con el otro y con su medio y se implementó en 10 planteles de educación básica rural del municipio de Chachagüí, sin embargo el proyecto no se centró en el desarrollo socioemocional como tal ya que incluye únicamente problemáticas referentes al proceso de aprendizaje propias de la edad escolar.

En la ciudad de San Juan de Pasto, la Unidad de Práctica en Psicología de la Universidad de Nariño en el ICBF, en el periodo B 2007 y A 2008, ejecutó un proyecto de investigación en el que se realizó una caracterización del desarrollo psicosocial con una población de 100 niños y niñas con edades entre 1 mes y 6 años, teniendo en cuenta para el estudio, la EVCDI, en la cual se plantea que para facilitar la observación del desarrollo infantil, éste se organiza en tres categorías llamadas relaciones, que agrupan los procesos psicológicos más importantes que definen el comportamiento de los seres humanos; las relaciones que establecen con los demás, consigo mismos y con el medio (CINDE, 2005). La escala subdivide la categoría de relaciones en procesos tales como: comunicación, interacción, construcción de normas, identidad, autoestima, manejo corporal, interés por los objetos, relaciones causales y representación de la realidad social; y estos procesos son subdivididos a la vez en dimensiones de las que finalmente se desprenden los ítems de la escala (ICBF, 1998).

En la investigación realizada por la Unidad de Práctica, se construyó un protocolo de evaluación, que tuvo en cuenta las relaciones planteadas por la escala y que fusionó algunos de los procesos contenidos en la misma, dando como resultado un instrumento de evaluación con base a la escala, pero que proponía mayores avances en el desarrollo de los niños, de los que se contemplaban en ésta, a edades más tempranas. Como resultado de la investigación se pudo concluir que la escala cualitativa de desarrollo utilizada por el ICBF, evalúa el desarrollo psicosocial infantil, teniendo como referente un nivel de ejecución menor al que los niños actualmente logran en las distintas edades, entre 1 mes y 6 años (Informe Final Proyecto Práctica Profesional 2007 - 2008).

Las diferentes investigaciones nos permiten observar que el desarrollo infantil ha sido el objetivo de estudios para describir, conocer y comprender las características de los niños en algunas áreas de su desarrollo, especialmente en dos rangos de edad, el primero comprendería desde los primeros meses de vida hasta los dos años y el segundo rango abarcaría edades posteriores a los 6 años, en las áreas de lenguaje, motricidad y cognición. Este hecho pone de manifiesto que la dimensión emocional del desarrollo infantil, han sido un ámbito poco estudiado y el rango de edad comprendido entre los 5 y 7 años un periodo igualmente olvidado. Además, la construcción de instrumentos en esta vía de investigación, tampoco arrojan referentes al respecto.

Marco Teórico

Desarrollo Humano

Cuando se habla de desarrollo humano, se hace referencia a un proceso que transcurre a lo largo de toda la vida, en el que ocurre una serie de cambios de

orden cualitativo y cuantitativo. Es decir, el desarrollo humano no solo se refiere a la variación, en el número o cantidad, sino también a los cambios que se producen en la estructura u organización, en una amplia gama de esferas que permiten concebir al ser humano desde su dimensión biológica, psicológica, social y cultural; que a su vez se manifiestan de manera distinta en las diferentes etapas de la vida, las cuales podrían agruparse, siguiendo la clasificación de Sánchez (1980) en: pre natal, infancia, niñez, adolescencia, adultez y vejez. Estos periodos no se pueden tomar como demarcaciones precisas y fijas entre un estado y otro, ya que cada ser humano tiene su propio ritmo de desarrollo.

Hurlock (1965, citado por Sánchez, 1980), comenta que el desarrollo hace referencia "... a una serie progresiva de cambios coherentes y ordenados, que tiene como objetivo alcanzar la madurez del individuo". El término progresivo significa que los cambios tienen una dirección y conducen hacia adelante en lugar de hacia atrás. Los términos "ordenado" y "coherente" sugieren que el desarrollo no es de tipo casual sino más bien que hay una relación definida entre cada etapa y la próxima en la sucesión del desarrollo (p. 107). A esta noción de desarrollo se suma el interés de Seidi de Moura y Ribas (2004) por comprender este proceso sin dejar de lado la relación existente entre la biología y la cultura, a través del análisis a diferentes niveles: filogenético, ontogenético, histórico – cultural y microgenético. Esta perspectiva orientada hacia la biología de la evolución, considera que los aspectos fundamentales para estudiar y explicar el desarrollo humano son, por una parte, la realización de estudios longitudinales para el análisis de los cambios comportamentales o representacionales del individuo, y a través de los procesos subyacentes involucrados en la producción de éstos

comprender la génesis de la mente humana con un nivel de análisis mayor al descriptivo. Por otra parte, la aplicabilidad de ésta aproximación teórica a la conceptualización del desarrollo, complementa las concepciones teóricas que se hacen desde la psicología del desarrollo, para explicarlo en términos de la imposibilidad de dividir por periodos y asignar rígidamente características específicas a éstos, además de la influencia que tienen el contexto sociocultural para incorporar, moldear y transformar al individuo, entre otras características. Además incluye algunos elementos conceptuales que, desde el aspecto ontogenético, permiten ampliar la perspectiva de estudio que se tiene del desarrollo humano. Un elemento a considerar es el aporte realizado por Bjorklund y Pellegrini (2002, citados por Seidi de Moura y Ribas, 2004), en relación a la idea de sistemas de desarrollo, perspectiva que resalta el carácter interactivo entre organismo y ambiente, en tanto se trata de explicar que la transmisión hereditaria entre individuos de la misma especie, conlleva un proceso que va mas allá de la simple herencia genética. Estos autores, explican esta condición en términos de la transmisión de recursos interactuantes de desarrollo, en donde el individuo no solo hereda repertorios de comportamientos propios de su especie, sino que también le dota de recursos a nivel contextual para su desenvolvimiento en actividades específicas. Ejemplos de esta condición son: la gestación, el amamantamiento, los cuidados necesarios por la dependencia inicial, entre otros.

En conclusión se puede adoptar la definición del desarrollo que realiza Van Geert (1998, (1998, citado por Seidi de Moura y Ribas, 2004), en la cual que una concepción bastante completa y con una visión integral de éste.

...El desarrollo es un proceso que incorpora y transforma un gran número de influencias y cada una de ellas posee sus fuentes únicas, en términos de leyes y formas que las integran en un fenómeno mayor que la suma de sus partes. De esta forma el desarrollo integra las condiciones básicas, relativas al crecimiento y al cambio, las influencias socioculturales, al soporte de los adultos y a la educación, integrando, inclusive, la propia actividad del sujeto, sus motivos y objetivos y las propiedades formales, estructurales y comportamentales del sujeto. (p. 144).

En esta definición, Van Geert (1998, citado por Seidi de Moura y Ribas, 2004) describe el desarrollo como un proceso referente a la transición entre estados sucesivos, con énfasis particular en la transición desde un estado inicial a uno final. Los estados pueden ser definidos como puntos de un continuo, que permiten una aproximación a las características esperadas para una edad. También se hace referencia al papel activo del sujeto, como actor y autor de su proceso, quien es parte esencial de éste; no se trata entonces de un agente pasivo moldeado por el entorno, sino de uno que interactúa con sus capacidades actuales para que en tal interacción se consoliden otras nuevas.

Desarrollo Durante la Infancia

Se entiende por desarrollo infantil, al proceso de transformaciones que se dan en la interacción permanente, del niño o niña con su ambiente físico y social, haciéndose necesario, concebirle desde dos ópticas: como proceso y como sistema (Cratty, 1970, citado por Ortiz, 1999). La noción de proceso resalta su

carácter de cambio, desenvolvimiento y transformación gradual hacia mayores y más complejos niveles de organización; a su vez, la noción de sistema plantea la existencia de necesarias interacciones entre los diferentes subsistemas y procesos, su interdependencia y efectos recíprocos (Cratty, 1970, citado por Ortiz, 1999) logrando niveles cada vez más complejos de movimientos y acciones, de pensamiento, lenguaje, emociones, sentimientos, de relaciones con los demás y consigo mismo. En este proceso, el niño o la niña va formando una visión del mundo, de la sociedad y de sí mismo, construyendo su identidad para ser productivo, personal y socialmente, al tiempo que adquiere herramientas intelectuales y prácticas para adaptarse al medio en que vive (Sandoval, 1996).

Desde la perspectiva de diversos autores que han estudiado el desarrollo infantil (Field, 1996), se considera que el desarrollo es susceptible de ser dividido en periodos para un mayor estudio y aproximación, esta decisión obedece a un patrón general de desarrollo por el que pasan todos los niños aproximadamente a las mismas edades. Además, se debe considerar que el desarrollo está determinado y/o altamente influenciado por las expectativas sociales del ambiente, haciendo que los niños aprendan ciertos patrones conductuales y habilidades determinadas; en consecuencia es de esperar que cada individuo tenga un desempeño conforme a las exigencias y posibilidades que le brinde su contexto (Hurlock, 1988), variando su desarrollo en relación a las etapas o periodos que se proponen.

Para organizar y otorgar un significado práctico a los periodos de desarrollo, Hurlock (1988) ha dividido la etapa infantil en periodos, como se observa en la Tabla 2.

Tabla 2. Periodos principales del desarrollo infantil según Hurlock (1988, p. 38).

| Periodo | Rango de edad |
|------------------|---|
| Infancia | Desde los 3 años hasta la pubertad. |
| Primera infancia | Desde los 3 hasta los 7 años. |
| Segunda infancia | Desde los 7 años hasta los 13 años en las niñas y 14 años para los niños. |

Según la autora, la primera infancia o edad preescolar es una etapa que va desde los tres hasta los siete años; en este periodo los niños tratan de controlar su ambiente a través de adaptaciones a nivel cognitivo, social y afectivo, para determinar sus estilos de interacción y/o personalidad, en diferentes dimensiones de su desarrollo.

Por otra parte, el desarrollo infantil, y en general el desarrollo humano, se ha dividido en áreas principales de estudio entre las que se resaltan: cognitiva, social, emocional, lingüística y motora. La denominación de las áreas varía de acuerdo al autor, sin embargo existe un consenso en el tipo de indicadores que se incluye en cada una de ellas.

Cabe resaltar que, pese a la diferenciación realizada de éstas áreas de estudio, el desarrollo infantil no es la simple suma de áreas, es un proceso de inter-dependencia entre dimensiones que interactúan entre sí y se desarrollan simultáneamente, aun cuando no son sincrónicas. En efecto, hoy en día se reconocen diferencias importantes en los ritmos del desarrollo de cada una de las dimensiones o áreas, aceptando cierta especificidad y contribuyendo a la

evolución del individuo como totalidad. Además se reconoce que los aspectos ligados a la maduración biológica (Piaget, 1960) y los factores socioculturales (Vigotsky, 1979), influyen en el desarrollo, determinando mutuamente las características evolutivas del niño o niña durante la primera infancia.

Desarrollo Emocional

El ser humano es un ser emotivo por naturaleza, su carácter emocional es un factor básico en su conducta. El desarrollo de las emociones procede de un Este avance se logra a través del uso del lenguaje, condición que le permite no solo controlar las emociones sino también comprenderlas, dotarlas de significado y adquirir la capacidad de distinguir sus emociones y posteriormente compararlas con las de otros (Sánchez, H., 1980).

Según Izard (1999) y Hobson (1991) las primeras emociones experimentadas por el ser humano, o emociones primarias como se les ha denominado, aparecen antes de los 2 años, y su expresión desempeña un papel fundamental en el establecimiento de vínculos con las demás personas. Los niños a la edad de 1 año son capaces de reconocer si una expresión emocional adulta es relevante y hacia qué objeto está dirigida (Moses, Baldwin, Rosicky y Tidball, 2001, citados por Lizeretti, 2008).

Ya entre los 2 y 5 años se consolidan las emociones básicas demostrándose a través de expresiones verbales. Los niños y niñas a esta edad desarrollan un “punto de vista afectivo”, lo que en palabras de Borke (1971) es la toma de una perspectiva afectiva, dando inicio a la experimentación de emociones aprendidas como la vergüenza y la culpa por la aparición de la autoconciencia. A partir de los 6 años se consolidan las emociones de evaluación propia o auto evaluativas,

debido a la internalización y comprensión de las normas sociales y morales (Villanueva, Clemente y Adrián, 2000, citados por Lizeretti, 2008). El niño aprende a regular sus sentimientos y a encubrir o fingir sus emociones influenciado por las reglas de expresión emocional de la sociedad, denominadas reglas regulativas (Cole, 1986; Saarni, 1984; Averill, 1994).

En resumen, se puede decir que aunque las emociones básicas están presentes desde el nacimiento, pasan por un proceso de maduración y aprendizaje. Por tanto pueden estar influidas por factores culturales y sociales como los procesos educativos y de socialización, las normas sociales, la estructura de valores y las prescripciones morales que afectan a la expresión emocional (Páez y Casullo, 2000) y a su experiencia. Además, se debe tener en cuenta que las emociones también pueden considerarse como construcciones sociales (Parkinson, 1995), conjuntamente, hay que destacar la fuerte influencia recíproca que se da entre el desarrollo de las habilidades emocionales y las cognitivas (Izard, 1999).

Esta breve descripción del desarrollo emocional nos permite observar la complejidad del tema, y al igual que otras áreas de desarrollo, ésta no puede ser vista como una esfera aparte en el desarrollo, ya que es difícil de comprender si no se incluyen algunos aspectos de su dimensión social. El desarrollo emocional del niño es un aspecto evolutivo ordenado, paulatino y secuencial, que nace del deseo y la necesidad del niño para comunicarse con su mundo externo y orientar y regular su comportamiento (Papalia y Cols., 2001).

Según Haussler (1998), el desarrollo emocional es un proceso complejo, mediante el cual, el niño construye su identidad, autoestima, seguridad y confianza

en sí mismo y en el mundo que lo rodea, a través de las interacciones que establece con sus pares significativos, mirándose a sí mismo como una persona única y distinta. Este proceso, le permite al niño distinguir las emociones, identificarlas, expresarlas y controlarlas (Hausler, 1998, citado por Martínez, 2000).

Estas competencias dan idea de la amplitud que encierra el constructo emocional y su relevancia. En este sentido, Ekman (2003) sostiene que las emociones tienen tanto impacto en el sujeto porque determinan la calidad de su vida; controlan, a veces, hasta la voluntad de seguir viviendo y las relaciones humanas y profesionales; sirven de vehículo de comunicación; facilitan la adaptación al entorno y excitan y vigorizan la experiencia y la conducta (Cardelle-Elawar y Sanz de Acedo, 2006).

En conclusión, el desarrollo emocional durante la primera infancia, es un espacio en el que niño experimenta diferentes estados afectivos, que le permiten el descubrimiento de sí mismo, de los demás y del mundo que le rodea. Esta experiencia involucra un conjunto de cogniciones, actitudes, creencias y juicios subjetivos que le permiten valorar una situación en particular y en consecuencia, poder actuar sobre el mundo, de una manera única; a este hecho se suma la importancia que tiene el lenguaje para dotar de significados a las experiencias vividas por el niño, y así significar sus estados afectivos para dar cuenta de sus motivaciones, deseos, necesidades e incluso de sus aprendizajes y así fomentar el desarrollo positivo de su inteligencia ya que la interacción humana con el entorno es básicamente emocional, las características distinguibles de la cognición

humana respecto a otros seres vivos parece siempre estar definida en el plano emocional.

Emoción

Una emoción es un estado afectivo individual que experimenta una persona ante una situación particular, es una reacción subjetiva al ambiente que viene acompañada de cambios de orden fisiológico y endocrino en el organismo, y que a su vez están determinados por la experiencia. Surgen a partir de estímulos externos, se manifiestan a través de reacciones fisiológicas y expresiones corporales y su duración suele ser breve (Cardelle-Elawar y Sanz de Acedo, 2006).

Otros autores han construido definiciones con un mayor o menor grado de complejidad, que involucran otros conceptos para considerar (Bizquera, 2003; Casacuberta, 2000; Fernández-Abascal, 2002; Jiménez & Martín, 2003; Páez & Casullo, 2000). Del conjunto de todas estas definiciones se pueden extraer algunas ideas importantes a tener en cuenta en el intento por definir las emociones:

El proceso emocional es dinámico, complejo y enérgico. Debido que cualquier estímulo es susceptible de provocar en la personas una sensación básica de agrado o desagrado a lo largo de toda la vida (Frijda, Ortony, Sonnemans & Clore, 1992; Martínez- Sánchez, 2002; Lang, 1995). Posteriormente, como producto de la interacción de los subsistemas fisiológico, cognitivo y afectivo que procesan el input o sensación a distintos niveles surge la experiencia emocional específica de cada emoción. En base a la intensidad del estímulo y del significado que la persona le atribuye, la emoción será

experimentada de forma más o menos consciente. Aunque puede suceder que la experiencia emocional permanezca de forma no consciente a pesar de ser lo suficientemente intensa, la persona no la procesa como significativa y funcional, en los distintos niveles (fisiológico, cognitivo y afectivo). Sin embargo, la energía generada por la experiencia emocional, se encuentre la persona consciente o no, permanece a la espera de una salida que permita el restablecimiento del equilibrio entre los distintos subsistemas. Si el aprendizaje emocional ha sido adecuado la reacción y la expresión de la emoción serán coherentes a su experiencia y la persona podrá experimentar la sensación de haber cerrado el proceso. Este proceso dinámico de la emoción se ilustra en la Figura 1.

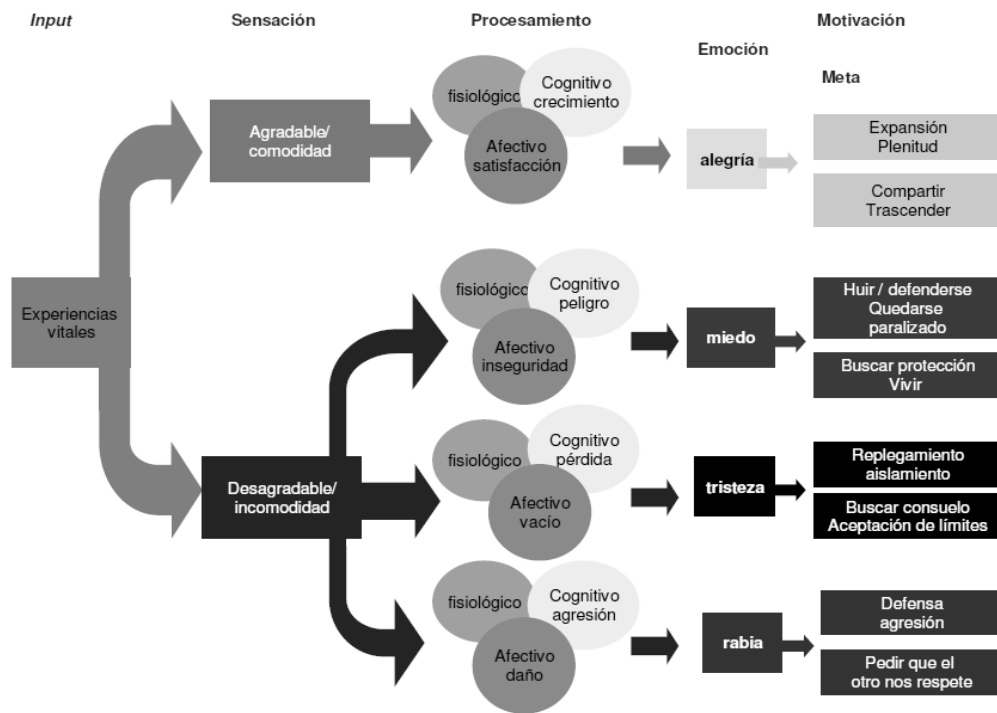


Figura 1. Dinámica del proceso emocional propuesto por Lizzereti (2008).

El esquema representa las experiencias vitales, los acontecimientos, las relaciones y actividades cotidianas de las personas. Estos diferentes estímulos

provocan en las personas sensaciones de agrado o desagrado. Una vez disociadas estas sensaciones se consideran por su carácter de agrado o desagrado. En este momento la sensación es procesada de forma específica a nivel fisiológico, cognitivo (atribución de significado) y afectivo (asociación a necesidad). En base a este procesamiento multinivel la persona experimenta una de las emociones básicas que le motivará hacia determinadas conductas orientadas a la satisfacción de las metas específicas de cada emoción. Se debe tener en cuenta además que las estrategias con las que la persona pretenda alcanzar dichas metas están condicionadas por factores personales, de aprendizaje y culturales (Lizereti, 2008, p. 60).

La emoción es anterior a la conciencia. Según Lizereti (2008) las evidencias empíricas permiten concluir que a nivel filogenético la emoción se presenta como un evento que antecede a la conciencia y está presente en todas las especies que poseen dotación genética de proceso afectivo esencial, es decir aproximación a situaciones en las que se experimenta placer y evitación de las que generan displacer (Martínez-Sánchez, 2002). También se ha demostrado la existencia de vías que transmiten la información sensorial desde el tálamo a la amígdala sin intervención de los sistemas corticales. Lo que parece una evidencia de que existe un procesamiento emocional pre-cognitivo o pre-consciente (Lizereti, 2008). LeDoux (1999, citado por Lizereti, 2008) propone el concepto de sistema de evaluación amigdalino, con funciones de valoración sobre estímulos emocionalmente relevantes.

A nivel ontogenético, se ha visto cómo las primeras competencias de intercambio y de relación con el mundo del recién nacido son básicamente

emocionales (Izard, 1999). El recién nacido está preparado para captar a nivel emocional lo que conscientemente le resulta aún inapreciable. Al nacer se conocen muchas cosas, se llega al mundo con necesidades y sensores para distinguir lo conveniente y lo perjudicial. En este sentido, los seres humanos dirigen sus acciones por valores, las emociones constituyen la guía sin las cual las personas no pueden conocer el mundo, ni cómo actuar sobre él.

A nivel de proceso se ha estudiado si en personas adultas es necesario que la evaluación sea consciente para suscitar una emoción. De estos estudios surgen tres posturas: a) la primera considera que es necesaria la evaluación consciente (post cognitiva); b) la pre-cognitiva, que considera que la emoción puede ser elicitada en ausencia de valoración consciente del estímulo; y c) una postura integradora que defiende que en las emociones básicas el proceso valorativo es escasamente consciente, pero que en las emociones complejas la conciencia juega un papel determinante (Lizeretti, 2008).

Generalmente las diferentes definiciones acerca de la emoción destacan tres dimensiones importantes para su estudio y comprensión. La primera hace abarca el dominio fisiológico, el cual hace referencia a la conexión entre las emociones y mediadores neuroanatómicos del sistema nervioso central, del sistema periférico y del sistema endocrino, los cuales preparan al organismo para actuar de manera rápida ante un estímulo que suscita una emoción. Entre estas estructuras se encuentran: a) la Corteza Paracingulada Anterior, que posibilita la representación mental de situaciones del entorno y se activa cuando se otorga de creencias, finalidades o características humanas a los objetos o situaciones, b) el Surco Temporal Superior que es el responsable de la percepción de conductas

planificadas y las señales sociales, c) los polos temporales que participan en la evocación de recuerdos de la memoria, aparecen activos cuando se detectan rostros y objetos, o cuando se reconocen o evocan recuerdos autobiográficos, y d) la amígdala que es una estructura subcortical ubicada dentro del lóbulo temporal medio, su cercanía al hipocampo le permite el recuerdo de las emociones de tal manera que lo que se siente puede ser recordado y lo que es recordado puede ser sentido. Por otra parte, la cercanía con los bulbos olfatorios, le otorga el papel de “disparador” que se activa en forma rápida ante situaciones sociales. Sin embargo tiene una función central en la relación de la emoción con la conducta social, es decir, relaciona las representaciones cognitivas y conductuales según el valor social que tiene el estímulo. Autores como Nauta y Feirtag (1986, citados por Levav, 2005) afirman que la amígdala es la estructura que determina la actitud del organismo hacia el entorno. El consenso es que la amígdala es más sensible a las emociones y a los estímulos negativos. Sus conexiones con el resto del cerebro (corteza cerebral, tronco encefálico, tálamo, hipotálamo, hipocampo) son múltiples, e) La corteza prefrontal posibilita, entre otras funciones, el cambio del foco atencional y la flexibilidad cognoscitiva, facilita la capacidad de adaptación a situaciones nuevas, contribuye al cambio de estrategia de acción, hace posible tomar en cuenta diferentes opciones en una situación nueva o vieja y facilita la mediación de la conducta cooperativa (Baron-Cohen y Cols., 1994, citados por Levav, 2005).

La segunda dimensión es la conductual la cual incluye manifestaciones observables, tales como, expresiones faciales, movimiento corporal, el color, la prosodia, posturas y tono de voz. Esta dimensión es la más mensurable del

proceso emocional y generalmente se asocia a la presencia de un comportamiento motor, no verbal, originado por el estado de activación.

Finalmente aparece la dimensión subjetiva que hace referencia a la interpretación personal, positiva o negativa, de los hechos o conductas. Es decir, cuando las personas sienten alegría, orgullo o amor tienen vivencias positivas y desean que la emoción no se termine; por el contrario, cuando se siente tristeza, odio o culpabilidad desean liberarse de la sensación emocional. Esta dimensión les permite a las emociones variar en la intensidad afectiva sentida por el sujeto, desde un estado positivo hasta uno negativo, pasando por una amplia gama de experiencias posibles (Cardelle-Elawar y Sanz de Acedo, 2006).

En la actualidad, existe un acuerdo generalizado a la hora de identificar, al menos, dos de las dimensiones que conforman esta estructura afectiva, dimensiones que tienen un carácter bipolar y que serían, por una parte, la valencia afectiva, que iría desde el placer o agrado hasta el displacer o desagrado, y por otra parte, el arousal o activación, que iría desde la excitación o alta activación hasta la calma o baja activación. Estas dimensiones, se identificaron entre los años 50 y 70 en trabajos que investigaban la percepción de la expresión facial y vocal de las emociones (Gonzales & Perez, 2005), sin embargo, solo a partir de los años 80 se adopta una visión bidimensional y polarizada de la estructura afectiva.

Russell y Feldman Barrett (1999) definen estas dos dimensiones como “placer-displacer” y “activación-desactivación”. Estas dimensiones afectivas han permitido construir un modelo que permite integrar las emociones básicas como núcleos afectivos definidos dentro de la amplia gama de experiencias posibles,

diferenciando cada una de ellas. La Figura 2 ilustra el modelo propuesto por Russell y Feldman Barrett.

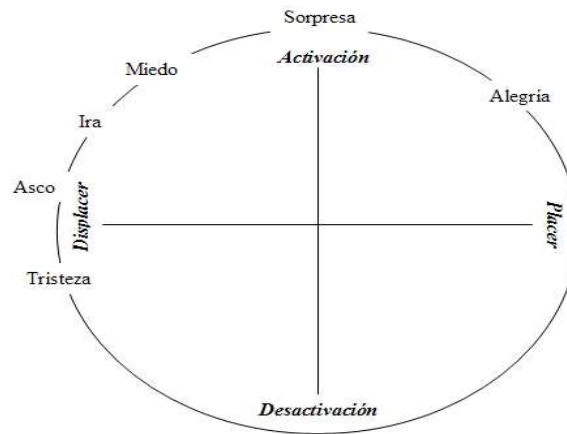


Figura 2. Emociones básicas en el espacio bidimensional afectivo del modelo propuesto por Russell y Feldman Barrett (1999).

Teorías de la emoción. Desde la perspectiva evolutiva que estudia e investiga las emociones, se espera que todos los niños del mundo presenten los mismos patrones emocionales (Izard, 1994). Los estudios transculturales que se han desarrollado (Gerrig y Cols., 2005) han demostrado que las personas de todo el mundo, sin importar las diferencias culturales, raza, sexo o educación, expresan emociones básicas y de segundo orden de una forma muy similar, y además son capaces de identificar las emociones que otros individuos, han o están experimentando, al leer sus expresiones faciales (Gerrig, G. Zimbardo & Dávila Martínez, 2005). Al respecto, Paul Ekman (1972, 1974) el principal investigador de la naturaleza de la expresión facial en relación con la emoción, afirma que todas las personas comparten un “lenguaje facial” que permite establecer un conjunto

universal de expresiones, quizá debido a que son componentes innatos de la herencia genética de la especie humana.

Para explicar la complejidad de las emociones se han construido a lo largo de la historia numerosos intentos de formalizar una teoría o modelos de interpretación de este fenómeno. Con la emergencia del método científico, en el Renacimiento, la emoción pasa a ser considerada moralmente neutra y se la relaciona con estados fisiológicos del organismo. Ya a comienzos del siglo XIX, Darwin (1815, citado por Gerrig y Cols., 2005) publicó el libro titulado *La Expresión de la Emoción en el Hombre y los Animales*, en el cual, de manera racional y clara afirma: ...”los cambios en el cuerpo aparecen inmediatamente después de la percepción del acto emotivo, y lo que sentimos al mismo tiempo que suceden los hechos es la emoción”. Darwin define y clasifica ocho emociones básicas: alegría, malestar psicológico (distress), interés, sorpresa, miedo, enojo/rabia, disgusto, y vergüenza.

William James (1861, citado por Gerrig y Cols., 2005), reafirmó la relación estrecha y la dependencia que existen entre la expresión emocional y la reacción fisiológica. Sostuvo también que es posible “recrear una reacción emocional si recordamos un momento o un tema determinado relacionado con esa emoción” (p. 117). Según James, la rabia puede ser aun más intensa cuando se recuerda la situación que la provocó, incluso cuando no fuera tan intensa durante el suceso mismo. Estímulos relacionados con los sentimientos (amor, miedo, rabia) provocan alteraciones fisiológicas, afectan el ritmo de la respiración, la circulación sanguínea y otras funciones orgánicas que se suceden al unísono con la expresión emocional.

De este gran interés por las emociones surgen una serie de teorías explicativas que buscan dar un sustento teórico desde diferentes perspectivas, las cuales diferencian entre sí en el relativo énfasis que otorgan a cada una de las dimensiones y en sus argumentos para aclarar sus relaciones. Por ejemplo, las explicaciones cognitivas destacan la importancia que tiene la interpretación que las personas hacen de su situación emocional, pues es el sujeto el que confiere significado a sus cambios físicos y a su conducta (Fridja, 1988, p. 349, citado por Reeve, 1998). La interacción entre la activación fisiológica y la evaluación cognitiva es lo que da lugar a la experiencia subjetiva de la emoción.

Por su parte, la perspectiva biologicista plantea que las emociones pueden ocurrir y ocurren si hay un acontecimiento cognitivo previo pero no se pueden dar sin que antecedan acontecimientos biológicos. Por lo tanto, la biología y no la cognición es primaria. Para Zajonc (1980, 1981) existen procesos internos además de la cognición que producen emociones, plantea que los sistemas cognitivo y emocional son dos sistemas separados y parcialmente independientes. Es así como las emociones pueden ser fenómenos precognitivos o bien postcognitivos, es así como Zajonc plantea una serie de argumentos que justifican su planteamiento: a) teniendo en cuenta que los estados emocionales muchas veces son difíciles de verbalizar, parece lógico suponer que pueden tener orígenes no cognitivos, b) la experiencia emocional se puede inducir por medio de procedimientos no cognitivos como por ejemplo mediante inyecciones de drogas u hormonas, estimulación eléctrica del cerebro o la actividad de la musculatura facial, c) se pueden identificar estructuras neuroanatómicas para la emoción y para la cognición, d) las emociones se dan tanto en los bebés como en los

animales no-humanos. Por estas razones, Zajonc (1980, p. 192 citado por Reeve, 1998) concluye que: "las personas no se casan y divorcian, asesinan o se suicidan ni sacrifican sus vidas por la libertad después de hacer un detallado análisis de las ventajas y desventajas de sus acciones". Es decir, las emociones son muchas veces fenómenos no cognitivos de base biológica.

Por su parte Izard (1989), afirma que las emociones surgen del procesamiento subcortical y pueden o no incluir la actividad cortical. Después de realizar una investigación con bebés, Izard encuentra que los bebés responden emocionalmente a ciertos acontecimientos a pesar de sus limitaciones cognitivas. Cuando los niños ya han adquirido el lenguaje y comienzan a adquirir sus capacidades de memoria a largo plazo, la mayoría de los acontecimientos implican el procesamiento cognitivo. Sin embargo, a pesar de que la actividad cognitiva pasa más adelante a participar en el proceso de emoción, Izard (1989) insiste en que gran parte del procesamiento de los acontecimientos externos sigue siendo no-cognitivo, es decir, automático y mediado por estructuras subcorticales.

Emociones básicas. Desde la perspectiva cognitiva que investiga las emociones, se afirma que las personas presentan muchas más emociones que las cuatro u ocho que señala la perspectiva biologicista (Reeve, 1998), debido a que las experiencias humanas se pueden vivir e interpretar de diversas formas. Según Fridja (1998) las emociones surgen como respuesta a las estructuras de significado de determinadas situaciones, es así como diferentes tipos de emoción surgen como respuesta a múltiples estructuras de significado, con esto no se quiere desconocer que las reacciones emocionales tienen un punto de partida en aspectos fisiológicos del organismo, el énfasis que se pretende dar a las

emociones recae sobre los procesos sociales y cognitivos que modelan, moldean y construyen tantas emociones distintas como resulte funcional dentro del sistema social del individuo. Es así como desde las investigaciones de Shaver (1987), Stormas y Storms (1988), Kemper (1987) y Linville (1989) la experiencia de diferentes situaciones emocionales, las palabra y el lenguaje emocional, las influencias culturales, los agentes socializadores (padres de familia, cuidadores) y la complejidad de las estructuras de conocimiento contribuyen a la construcción y experiencia emocional.

Por emociones básicas se entiende aquellas manifestaciones afectivas que son innatas y universales, onto y filogenéticamente primarias, ya que poseen un importante sustrato biológico. Estas emociones están asociadas a expresiones faciales así como a patrones neuroendocrinos y localizaciones cerebrales, hecho que las diferencia de las emociones complejas. Además son naturales en cuanto su experiencia no está mediada por la cultura aunque si puede estarlo su expresión (Lizeretti, 2008).

En este sentido, las emociones se pueden clasificar, siguiendo la perspectiva cognitiva, en un grupo de seis emociones básicas: ira, alegría, asco, tristeza, sorpresa y miedo; de las cuales se derivarían más adelante estados afectivos más complejos gracias a la influencia ejercida por el lenguaje, debido al uso de símbolos, signos y significados. Las emociones básicas o primarias tienen un carácter adaptativo, el cual se evidencia durante los primeros meses de vida; los niños y niñas muestran emociones básicas como el miedo, el enfado o la alegría, algunas de estas emociones son desencadenadas por reacciones fisiológicas y

comportamentales, debido al carácter innato que la mayoría presentan (Lewis, 2002, citado por Santrock, 2004).

Las emociones primarias, son comunes a los seres humanos y a algunos animales, aparecen por primera vez a los seis u ocho meses de vida a través de expresiones faciales que denotan estados emocionales. Las expresiones no verbales de la emoción se agrupan bajo el término de codificación no verbal, y son consistentes y comunes entre personas de diferentes edades. Estas generalidades han permitido concluir a partir de diferentes investigaciones que los seres humanos nacen con la capacidad de mostrar emociones básicas (Feldman, 2004).

Se debe tener en cuenta que el asco, como emoción básica, se ha incluido en la conceptualización de éstas, sin embargo no será un elemento para tener en cuenta en la construcción del instrumento, debido a: a) la dificultad para conceptualizar esta emoción desde componentes diferentes a los rasgos característicos de la expresión facial, que se encuentra en las diferentes investigaciones al respecto (Ekman y Friesen, 1982); y b) que esta emoción es desencadenada principalmente por estímulos fundamentalmente químicos, relacionados con ciertos alimentos, secreciones corporales, conductas sexuales inapropiadas, entre otros elementos (Rozin, Haidt y McCauley, 1999). Este hecho pone de manifiesto la falta de interés en el estudio del asco como una emoción que permita describir una población en función de su desarrollo emocional.

Dentro del grupo de las emociones básicas se encuentran:

Sorpresa. Se caracteriza por su brevedad en el tiempo y se manifiesta a través de comportamientos de sobresalto, asombro y/o desconcierto.

Neurológicamente, la sorpresa es activada por un aumento repentino en la tasa de descarga neuronal. Acontecimientos repentinos e inesperados de origen externo (truenos, sonidos fuertes, entre otros) producen sorpresa, al igual que acontecimientos cognitivos (recuerdos, solución a problemas, información novedosa, entre otras). Según Mandler y Weiner (1987, citado por Reeve, 1998, p. 385) la sorpresa se da también después de que se produzcan resultados inesperados o interrupciones de la actividad en curso. El significado funcional de la sorpresa es de preparar al individuo para afrontar de forma efectiva los acontecimientos repentinos e inesperados y sus respectivas consecuencias. Esta reacción emocional despeja todo el sistema nervioso de la actividad en curso, preparando a la persona para que dedique toda su atención al objeto de sorpresa, provocando así un rápido aumento de la actividad cognitiva.

Evolutivamente parece ser que la expresión facial de sorpresa junto con la de alegría son las primeras en aparecer, entre los seis y ocho meses de edad cuando el niño es capaz de distinguir entre sucesos esperados e inesperados (Lewis, 1989; Charlsworth, 1987, citados por Feldman, 2008).

La expresión corporal que genera la emoción de sorpresa se caracteriza por mantener los ojos y boca muy abiertos, elevación de la parte interior y exterior de cejas, elevación párpados superiores, descenso de mandíbula y apertura de boca, elevación de la parte inferior de los párpados y reducción de la apertura palpebral, las rodillas se comban, el cuerpo se inclina hacia delante y puede haber expresión vocal de tono alto. Estos rasgos corporales llevan a confundir las expresiones de sorpresa y miedo ya que comparten un gran número de unidades de acción corporal y gestual, sin embargo poseen a su vez elementos que las diferencian.

En la sorpresa la elevación del párpado superior es débil. En el miedo las cejas descienden y se alarga la comisura de los labios, en la sorpresa no.

Miedo. La reacción emocional de miedo se activa por la percepción de daño o peligro, la naturaleza del peligro percibido puede ser física o psicológica, y se manifiesta a través de comportamientos de ansiedad, incertidumbre y/o inseguridad; en los niños el miedo comienza a ser más evidente entre los siete y ocho meses de edad. Es un estado emocional negativo y aversivo, con una activación neuronal elevada que incita a la evitación y el escape de las situaciones amenazantes. Los estímulos desencadenantes pueden ser de carácter natural o aprendido, ya sea mediante condicionamiento clásico o vicario. La causa de miedo puede ser cualquier estímulo que el individuo considere amenazante o la ausencia de algo que proporciona seguridad.

Mayr (1974) propuso la existencia de 3 tipos de miedos: a) el miedo no comunicativo, producido por seres no vivos; b) el miedo inter-específico, producido por otras especies animales; y c) el miedo intra-específico, producido por individuos de la misma especie. Es estas tres categorías, el denominador común es la activación del sistema de conducta aversiva, en quien lo experimenta, que proporciona la activación necesaria para evitar o escapar de la situación

El miedo es una advertencia emocional frente a la proximidad de un peligro, otorgando a las personas una sensación de tensión nerviosa, activación, desasosiego, malestar, preocupación y desconfianza por la propia seguridad o la salud y sensación de pérdida de control; permitiendo protegerse o desarrollar tendencias de acción evitativa. Esta motivación de protección se manifiesta mediante respuestas de afrontamiento, sea en sentido positivo (afrontamiento) o

negativo (huida), el afrontamiento positivo facilita el aprendizaje de nuevas respuestas de evitación ante el peligro y el desarrollo de habilidades de afrontamiento.

Las expresiones corporales y faciales que acompañan esta emoción son: estremecimiento, reflejo de sobresalto, inmovilidad durante unos segundos, tendencia a enmudecer o a dar gritos, ojos y boca muy abiertos y cejas elevadas en su parte inferior, desplazamiento de la comisura de los labios hacia atrás.

Ira. Descrita por algunos autores como Rabia (Tomkins, 1963; Plutchick, 1980. Citados por Marshall Reeve, 1998, p. 386 - 387), esta emoción se destaca por su carácter pasional, emerge cuando la persona se ve sometida a situaciones que producen frustración o que le resultan aversivas. Neurológicamente, la ira es una emoción de alta densidad que se caracteriza por una tasa persistentemente alta de descarga neuronal, interrumpiendo los procesos cognitivos que se hallan en curso, centrando la atención y la expresión de afectos negativos en el agente que la instiga, presenta esquemas cognitivos de evaluación negativa (hostil), favoreciendo la expresión de conductas motoras que tienen como fin causar daño o destruir, ya que su propósito funcional es el de destruir las barreras en el ambiente. La ira hace menos reflexivas a las personas, permitiendo la elaboración de juicios rápidos basados en características superficiales.

Principalmente, la ira tiene como función la protección y defensa de la propia integridad, de la descendencia y de los bienes (materiales o no como las creencias, valores o juicios). Se trata de una emoción básica para entender la vida afectiva y la supervivencia humana, que posee funciones de regulación interna y comunicación social. Fisiológicamente prepara al organismo para iniciar y

mantener intensos niveles de activación focalizada y dirigida a un objetivo. A nivel psicológico está relacionada con la autoprotección y la aparición de conductas de agresión, pero las dificultades en su regulación pueden tener consecuencias negativas para la salud y el bienestar de la persona (Lizeretti, 2008).

Somáticamente la ira produce una sensación de calor en el rostro, un aumento general de la tensión muscular y el aumento de la frecuencia pero no de la amplitud respiratoria. El incremento en la secreción de noradrenalina proporciona un aumento significativo de energía, que posibilita acciones enérgicas. La conducta motora se caracteriza por la tensión muscular en todo el cuerpo y especialmente en la cara, la tendencia a mostrar los dientes (derivada de una tendencia animal a morder), los ojos muy abiertos en conductas amenazantes de ataque o entrecerrados en conductas defensivas de protección (Lizeretti, 2008).

Alegría. Esta emoción se activa, neurológicamente, mediante un fuerte descenso en la tasa neuronal, generando un sentimiento positivo, que surge cuando la persona experimenta una atenuación en su estado de malestar. La activación de la alegría se puede derivar también de acontecimientos que confirman el concepto de auto valía personal.

El significado funcional de la alegría es doble; por una parte se convierte en un efecto positiva derivada de una sensación de satisfacción y triunfo, produciendo un incremento de la flexibilidad cognitiva y facilitando así la génesis de soluciones creativas e innovadoras a los problemas; y por otra, esta emoción facilita la voluntad de las personas en la participación de actividades sociales, permitiendo así el establecimiento de uniones socio afectivas en diferentes contextos. Sin embargo la manifestación de alegría está sujeta a normas culturales estrictas,

adquiridas durante el proceso de socialización del individuo y que determinan cuándo, dónde y con quién puede expresarse esta emoción.

La respuesta fisiológica cuando es calmada, provoca una desaceleración de la frecuencia cardiaca y activación del músculo zigomático (sonrisa). En cambio, cuando es exaltada provoca incremento de frecuencia cardiaca y tensión muscular. La risa produce cambios hormonales, disminuye niveles de colesterol, epinefrina y hormona del crecimiento en sangre. Aunque no parece que haya un patrón específico que la diferencie de otras emociones, los cambios vegetativos que se presentan, están más vinculados a la intensidad de la emoción que a su cualidad (Lizeretti, 2008). A nivel somático se produce una gran activación de los músculos del pecho, los pulmones, la garganta y las cuerdas vocales (Izard, 1991). Además, la risa, supone un gasto elevado de energía, que puede interferir en el proceso atencional.

Asco. Esta emoción implica una respuesta de huida o rechazo ante un objeto desagradable o repugnante debido a la impresión que causa en la persona, generando distanciamiento del objeto o situación que la produce y/o manifestaciones fisiológicas de náusea y repulsión. La expresión del asco se da interculturalmente pero no su motivación (lo que da asco en unas culturas, en otras no). También hay diferencias interindividuales en lo que se refiere a la sensibilidad para la emoción de asco. Tiene funciones adaptativas, sociales y motivacionales, que mantienen y promueven la salud, promoviendo así una tendencia a la inhibición del deterioro físico (por ejemplo: preocupación por el aseo personal, rechazo de comida deteriorada u olores aversivos, excluir contaminantes, entre otros) o psicológico (por ejemplo: exclusión de pensamientos

deteriorados, cambio de hábitos personales, entre otros) de una persona. También es un mecanismo de control social, al generar asco a conductas antisociales como: el incesto, la pedofilia, entre otras.

Neurológicamente, el aso produce cambios en el sistema nervioso somático como: elevación de la tensión muscular y de la frecuencia respiratoria, aumento de la reactividad gastrointestinal, aumento de la actividad en los músculos faciales, especialmente el corrugador, superciliar y elevador del labio superior.

La expresión corporal y gestual se caracteriza por: descenso y unión de las cejas, elevación de las mejillas, nariz fruncida, elevación de la barbilla, reducción de la abertura palpebral, elevación del labio superior, descenso de la comisura de los labios, descenso del labio inferior y separación de los labios o descenso del mentón.

Tristeza. La tristeza es el sentimiento negativo caracterizado por un decaimiento en el estado de ánimo habitual de la persona, que se acompaña de una reducción significativa en su nivel de activación cognitiva y conductual, y cuya experiencia subjetiva oscila entre la angustia leve y la pena intensa propia del duelo o de la depresión. La experiencia subjetiva derivada de la tristeza son sentimientos de desánimo, melancolía, desaliento y pérdida de energía. La atención se focaliza en el ámbito interno, la aflicción y la pena dan lugar a estados de desconsuelo, pesimismo y desesperación con sentimientos de autocompasión. Los estímulos desencadenantes vienen matizados por factores sociales, culturales y religiosos. La estructura temporal de la tristeza puede ubicarse en el pasado, presente o futuro, aunque algunos autores dudan de que sea posible experimentarla cuando se ubica en el futuro (Lizeretti, 2008).

La función de la tristeza es la conservación de recursos, por tanto no es inherentemente negativa como algunos la consideran. Socialmente es interpretada como petición o demanda de ayuda, de este modo se incrementa la cohesión social y la unión entre los miembros del grupo, fomentando conductas de ayuda y altruistas (Izard, 1993). Su manifestación expresiva desencadena en los demás sentimientos de empatía, mientras que a nivel personal es la emoción más reflexiva que hay, permite la introspección, realizar un balance personal acerca de la situación, del futuro y de la propia vida en general.

La tristeza empuja al abandono de la meta o a su sustitución por otra, mientras que la ira se centra en su recuperación. Los efectos cognitivos de esta emoción son: atenuación de la atención hacia el ambiente, orientación hacia el medio interno, aislamiento, favorece la autoevaluación y la reflexión sobre la situación problema.

A nivel conductual se da una importante pérdida de tono muscular del organismo, la apatía motora, el abandono conductual y la pérdida de interés son las expresiones más evidentes. En la tristeza lo característico es la ausencia de conducta motora, incluso ausencia de preparación para la acción. Esta desmotivación conductual, que incluso puede restringir las conductas que proporcionan información a los demás, puede ser interpretada como una forma diferente de salir de la situación, a partir de la ayuda de los demás (Lizeretti, 2008, p. 74)

Mediante una investigación, Fox (2004, citado por Levav, 2005) muestra que para discriminar alegría, tristeza o sorpresa, los infantes de 12 meses de edad y los adultos observan la expresión en los labios. Para discriminar miedo y enojo en

la cara se observan los ojos y las cejas. Fox realizó un estudio con 49 niños de entre 12 y 18 meses, a quienes les presentó fotografías de emociones: alegría, tristeza, miedo, asco; y objetos: lámpara, libro, pava, sombrilla e imágenes con dibujos carentes de contenido especial. Los resultados indicaron que los infantes a la edad de 10 meses diferencian entre objetos y caras que expresan emociones. Además, la habilidad de detectar las emociones se desarrolla antes que la habilidad de diferenciar o detectar objetos.

Emociones secundarias o de autoconciencia. Tras el estudio e investigación de las emociones básicas, las emociones complejas o secundarias, se estudian de manera posterior, ya que resultan de la evolución cultural y social de las emociones básicas. Cuando se habla de emociones secundarias, complejas o de autoconciencia, se hace referencia a un conjunto de emociones que en origen constituyen emociones básicas pero que se matizan por factores socio-culturales o que resultan de la combinación de más de una emoción básica. Algunos autores (Martínez-Sánchez, 2002) consideran que emociones complejas como la vergüenza o la culpa, cuando están orientadas a un fin, cumplen una función reguladora de la motivación social; provocan conductas pro sociales, ejercen funciones de anticipación y prevención, favorecen la coherencia y la prudencia en las relaciones interpersonales y marcan la jerarquía en y entre los grupos.

Las emociones secundarias o de auto conciencia requieren el uso de diferentes herramientas a nivel cognitivo para el adecuado procesamiento de la información e incluyen, las emociones de empatía, culpa, orgullo y vergüenza, que aparecen por primera vez, aproximadamente, entre los 18 y 24 meses; y orgullo,

timidez y culpa, las cuales aparecen aproximadamente a los dos años y medio. Estas emociones denominadas de evaluación de conciencia propia, permiten al niño la adquisición de estándares sociales y reglas para la evaluación de su comportamiento (Santrock, 2004).

Las emociones de la propia conciencia demandan del niño la capacidad de auto referencia para establecer diferencias entre sí mismos y los demás, y están ligadas al desarrollo del “yo”. Estas características, aparecen durante la segunda mitad del segundo año, edad en la que la conciencia del “yo” está presente, y le permite al niño experimentar orgullo y culpa, emociones que están especialmente influenciadas por las respuestas de los padres al comportamiento de los niños. Según Wallon (1945) el desarrollo del Yo, atraviesa por una serie de etapas, en la cual, la etapa del personalismo es la más significativa en la formación de la personalidad. Inicialmente, el niño logra diferenciarse de los demás a través de la oposición, luego pasa a una fase de autonomía, en la que quiere hacerlo todo por sí mismo; posteriormente pasa a una fase de identificaciones, en la cual a través de procesos imitativos, adopta características de los papeles que le son significativos. Entonces, y debido a los logros alcanzados en estas etapas, la conciencia psicológica que tiene el niño de sí mismo, se refleja en el uso que hace del pronombre personal, aunque superficialmente limitado al aspecto físico y a su actuación, pero que le define por como es y lo que sabe hacer o le gustaría saber hacer.

En el área de las emociones complejas o secundarias, el niño preescolar, acorde con su desarrollo cognitivo, experimenta emociones relativamente nuevas como vergüenza, culpa, empatía y miedo, en situaciones que anteriormente no lo

hacia (Reimer, 1996). Entre los 2 y 5 años, la interacción entre empatía, ira, vergüenza y culpa, tiene una importancia significativa. A los 2 años la ira predomina en el carácter del niño y éste empieza a adquirir el sentido del Yo; más tarde los sentimientos de vergüenza y culpa, logran controlar la ira conforme el niño socializa. La empatía ayuda al niño a distinguir entre su Yo y los demás, hecho que facilita el establecimiento de amistades. Además, el niño juzga sus capacidades mediante el proceso de comparación social, es decir, se evalúa en relación a sus pares.

Estas emociones, llamadas también autoconscientes, surgen cuando se ha estructurado la noción de Yo, y tienen como objetivo evaluar el desempeño o acción de la persona con relación a sí mismo o una referencia externa, y pueden ser negativas (remordimiento, culpa y vergüenza) o positivas (empatía y simpatía). Lewis (1989) considera que las emociones auto evaluativas, como la vergüenza, culpa y desconcierto, requieren el reconocimiento de sí mismo y una comprensión de las reglas o normas para evaluar la conducta individual. La vergüenza hace referencia a la evaluación negativa que hace el niño de su Yo, de manera global. El niño avergonzado de sí mismo devalúa la totalidad del Yo, se siente autoconsciente acerca de la visibilidad de sus acciones, teme al desprecio y, por eso, tiende a esconderse y evitar a otros. Con este tipo de vergüenza, el Yo completo se siente expuesto y degradado, y existe en el niño el deseo de enmendar o reparar el daño (Eisenberg, 2000).

Por su parte, la culpa surge también de una evaluación negativa, pero posee un carácter específico, se focaliza en la acción y no se refiere al Yo en su conjunto; esta emoción hace que el niño intente hacer cualquier cosa para reparar

su falta, sin embargo, puede liberarse fácilmente de la carga emocional de éste estado en la medida en que encuentre una acción correctora. La emoción de culpa es menos desfavorable que la vergüenza, el niño experimenta dolor y arrepentimiento, pero la preocupación es hacia una acción concreta, distinta del Yo. Esta emoción se asocia con el deseo de enmendar o rehacer una acción específica y no con la devaluación global del Yo y el deseo de enmendarse como persona (Eisenberg, 2000).

Las implicaciones de estas emociones secundarias en el terreno moral son positivas. Junto con la empatía, estas emociones juegan un papel fundamental como elementos motivadores y controladores de la conducta moral. Esto es muy claro en el caso de la culpa, pero también es aplicable a la vergüenza, orgullo y envidia. Al igual que en la culpa, la vergüenza y envidia actúan como un factores inhibidores de muchas conductas inmorales. En este sentido es evidente que muchas acciones altamente morales se llevan a cabo simplemente porque la persona sentiría vergüenza de no hacerlo o malestar de sentir envidia. En la Tabla 3 se presentan los rasgos más característicos de las emociones secundarias.

Tabla 3. Rasgos generales de las emociones autoconscientes según Lewis (2000, p. 376).

| Emoción | Características |
|-----------|---|
| Vergüenza | Evaluación negativa del Yo de carácter global. Experiencia fenomenológica de esconderse, desaparecer. Estado desagradable que provoca la interrupción de la acción, confusión |

| | |
|---------|--|
| | <p>mental, torpeza para hablar, encogimiento del cuerpo.</p> <p>Ejecución de acciones concretas para librarse de la tensión, tales como: reinterpretación de eventos, disociación del Yo, olvido de la situación.</p> <p>Generalmente es provocada por factores externos.</p> <p>Asociada al fracaso en el logro de las metas.</p> |
| Culpa | <p>Evaluación negativa del Yo de carácter específico.</p> <p>Experiencia fenomenológica de dolor encaminado al objeto que se ha dañado o a las causas de la acción realizada.</p> <p>En la medida en que el proceso cognitivo-atribucional se centra en la conducta y no en el Yo, la experiencia de culpa no es tan displacentera ni provoca tanta confusión como la vergüenza.</p> <p>Conlleva a conductas orientadas a reparar la acción negativa.</p> <p>Las personas pueden librarse del estado emocional a través de la acción correctora.</p> <p>Generalmente provocada por experiencias emocionales internas.</p> <p>Asociada a la transgresión de normas.</p> |
| Orgullo | <p>Surge como consecuencia de la evaluación positiva de una acción propia.</p> <p>La experiencia fenomenológica es de alegría, satisfacción. El sujeto se halla absorto en la acción de la que se siente orgulloso.</p> <p>Por ser un estado placentero el sujeto tiende a reproducirlo, es decir una tendencia a continuar la línea de acción que evalúa como positiva.</p> |
| Envidia | <p>Sentimiento de malestar caracterizado por la rabia o tristeza, ante el bien material o inmaterial de otra persona, deseando que pierda este bien.</p> |

Por su parte la emoción moral positiva de empatía, le permite al niño actuar de una manera que beneficie a otra persona, sin obtener una ganancia personal, es decir, la sensibilidad emocional que el niño manifiesta ante los sentimientos experimentados por otra persona (Schaffer, 2004). Esta capacidad de empatía se presenta desde muy temprano en el niño, y avanza conforme a su edad; su manifestación se vuelve más compleja y los resultados que produce son más útiles. Según Hoffman (1988, citado por Schaffer, 2004), los cambios de la emoción empática se pueden resumir en cuatro niveles, como lo indica la Tabla 4.

Tabla 4. Etapas en el desarrollo de la empatía, según Hoffman (1987 citado por Schaffer, 2004, p. 331).

| Etapa | Edad de inicio | Características |
|---|---------------------------------|--|
| 1. Empatía global | En el primer año de vida | |
| 2. Empatía egocéntrica. | Durante el segundo año de vida. | El niño está consciente de que otra persona diferente a él sufre, pero aun asume que los estados internos del otro son los mismos que los suyos. |
| 3. Empatía hacia los sentimientos de los demás. | Entre los 2 y 3 años. | El niño se vuelve consciente de que los demás tienen sentimientos distintos y responde a ellos de manera no egocéntrica. |

| Etapa | Edad de inicio | Características |
|--|-----------------------|-----------------|
| 4. Empatía hacia la condición de vida de otro. | Al final de la niñez. | |

Durante la etapa de empatía egocéntrica, los niños ofrecen su ayuda de manera activa, el tipo de ayuda que ofrecen es la que ellos mismos encontrarían reconfortante, y en ese sentido es egocéntrica. En la siguiente etapa, debido al surgimiento y desarrollo de habilidades cognitivas, el niño toma conciencia de que los sentimientos de otra persona pueden diferir de los propios, entonces, sus respuestas de ansiedad pueden ser más apropiadas a las necesidades de otras personas.

Entonces, la empatía supone, de acuerdo con el modelo de Feshbach (1982, citado por Escrivá, Delgado & García, 2000), la capacidad del niño para evaluar el estado emocional de otra persona, adoptar su punto de vista y compartir su forma de responder. Esta elaboración está constituida por: a) la capacidad del niño para experimentar emociones; b) su habilidad cognitiva para discriminar las claves emocionales en los demás; y c) las habilidades cognitivas más maduras, vinculadas con la suposición de la perspectiva y el papel de la otra persona. Y es así como la emoción empática se transforma en un patrón de conducta de funcionamiento adecuado (Schaffer, 2004, p. 223).

En consecuencia, y debido al desarrollo de las emociones secundarias, el niño ha desarrollado reglas de manifestación emocional que le permiten explicar

sus emociones en término de consecuencias, causas y circunstancias, entre otras características. Este desarrollo emocional en la etapa de la primera infancia se ve reflejado en el lenguaje emocional y la comprensión de las emociones, propias y de los otros niños; estas características se presentan en la Tabla 5.

Tabla 5. Características del lenguaje emocional y comprensión del niño, según Santrock (2004, p. 271).

| Edad aproximada de los niños | Características |
|------------------------------|---|
| Entre 4 y 5 años | <p>Aumento rápido del vocabulario emocional.</p> <p>Clasificación correcta de las emociones simples en sí mismo y en otros.</p> <p>Hablan sobre las experiencias pasadas, presentes y futuras.</p> <p>Hablan sobre las causas y consecuencias de algunas emociones, asociadas con ciertas situaciones.</p> |
| Entre 6 y 7 años | <p>Muestran una mayor capacidad para reflejar verbalmente las emociones y para considerar las relaciones complejas entre emociones y situaciones.</p> <p>Comprenden que el mismo evento puede producir diferentes sentimientos en personas diferentes y que los sentimientos, algunas veces persisten, mucho después de ocurridos los eventos que los producen.</p> <p>Demuestran una mayor conciencia para controlar y manejar sus emociones de acuerdo con los estándares sociales.</p> |

Por su parte, Hurlock (1988) comenta que las emociones presentan algunos rasgos característicos en esta etapa infantil, los cuales debido a la influencia de la maduración y el aprendizaje, difieren de las emociones que presentan los adultos. Además, no se puede esperar que todos los niños de una edad tengan patrones emocionales similares, ya que existen diferencias individuales y de contexto implícitas en la singularidad de cada niño. Entre los rasgos característicos de las emociones infantiles, se encuentra que: a) los niños experimentan sus emociones con intensidad, en algunas ocasiones pueden responder con la misma intensidad a un evento sin importancia que a una situación grave; b) las emociones aparecen con frecuencia, permitiendo al niño el dominio emocional y reaccionar de una manera más aceptable; c) las emociones son transitorias, en tanto el niño pasa de un estado emocional a otro con facilidad, igualmente puede experimentar diferentes emociones en tiempos relativamente cortos; d) las respuestas emocionales reflejan individualidad, en tanto las influencias del aprendizaje y el entorno generan patrones únicos de comportamiento; y e) las emociones se pueden detectar mediante síntomas conductuales; es decir, los niños pueden no demostrar sus reacciones emocionales en forma directa, pero lo hacen indirectamente mediante comportamientos tales como: inquietud, llanto, modales nerviosos, entre otros.

Inteligencia emocional

Actualmente, se sabe que las emociones más allá del sustrato biológico que las caracterizó durante épocas comprenden aspectos cognitivos, motivacionales y relacionales. Actúan como poderosos motivos de la conducta, tienen un papel importante en las relaciones interpersonales y están fuertemente implicadas en el

proceso de salud y enfermedad (Cano-Vindel y Miguel-Tobal, 2001, citados por Levav, 2005). En este contexto y a partir de la evolución de los conceptos de inteligencia y emoción surge de la mano de los investigadores Peter Salovey y John Mayer en 1990 la primera formulación del modelo de Inteligencia Emocional.

Entonces debe considerarse dentro de la dimensión emocional, la importancia que tiene el auto conocimiento de las emociones en cada individuo, la forma de gobernarlas apropiadamente para que ejerzan una influencia positiva en la inteligencia; más concretamente, se debe tener en cuenta en el desarrollo emocional la nueva conceptualización que se ha desarrollado en torno a la inteligencia, más específicamente a la inteligencia emocional, esta última, definida como un grupo de habilidades asociadas principalmente con la capacidad para entender y manejar las emociones. Se basa fundamentalmente en el reconocimiento de que las emociones y la inteligencia proveen información recíproca, que puede ser procesada y utilizada de manera adaptativa (Salovey & Mayer, 1995, citados por Saphiro, 2001), es decir, el ser humano, al darse cuenta de lo que está sintiendo, usa sus estados afectivos para resolver problemas, ser más creativo y desempeñarse de una manera más equilibrada en las situaciones sociales.

Este grupo de habilidades se orientan principalmente a cuatro dominios específicos según el modelo: a) La capacidad de percepción es la habilidad básica de registrar los estímulos emocionales en sí mismo y en otros de forma precisa; b) la asimilación o facilitación emocional se refiere a los procesos mediante los cuales la afectividad ayuda al pensamiento, mediante la definición de problemas prioritarios, la activación de ciertos archivos de recuerdos específicos, el cambio

de estado de ánimo y la influencia implícita de ciertos procesos de información para facilitar el pensamiento y el razonamiento, c) la comprensión de emociones se refiere a la capacidad de entender la información emocional sobre las relaciones, los procesos de transición de una emoción a otra y el conocimiento del léxico emocional (empatía), y d) el manejo de las emociones, que se refiere a la capacidad para manejar y controlar las emociones y las relaciones emocionales con otros, para el crecimiento y desarrollo individual e interpersonal. Además, la experiencia emocional puede ser vivida en dos niveles distintos: la experiencia directa y la reflexión acerca de la experiencia. Esta última constituye la meta-experiencia de la emoción y puede ser conceptualizada como el resultado de un sistema de regulación que permite gestionar, evaluar y a veces actuar para cambiar el estado emocional.

Fernández, Campos, Zubieta y Casullo (2006) describen las características que presentan los dominios de la inteligencia emocional y la forma en que pueden ser medidos de la siguiente manera: a) El primer factor, reúne la claridad o comprensión emocional, la adecuada identificación y diferenciación de sensaciones y emociones, la verbalización emocional y la capacidad de regulación o reparación emocional. Se evalúa esta habilidad solicitando a las personas que decidan qué emoción perciben en fotos de caras y dibujos de paisajes que expresan emociones básicas o mezclas de emociones, b) la capacidad de razonar sobre las emociones y el uso de éstas para pensar y actuar se pueden evaluar solicitando al individuo que juzgue como diferentes estados de ánimo influyen diferentes tipos de pensamiento y haciendo que la persona describa sensaciones emocionales y sus equivalentes o paralelos en otras modalidades sensoriales, c)

la sensibilidad emocional se puede evaluar a través de los sentimientos y comportamientos que manifiesta una persona en la intención de comprender lo experimentado por otra persona; y d) el manejo emocional se puede evaluar en sí, mediante una serie de escenarios sobre las conductas más adecuadas para mantener un buen estado de ánimo o modificar uno malo.

Agentes Socializadores

Familia

Abordar el tema de la familia es un asunto complejo, ya que la definición tradicional en la que se le describía como el “núcleo de la sociedad” ha perdido sentido y significado con el paso del tiempo. El desarrollo de un niño o una niña siempre tiene lugar dentro de una familia o comunidad que lo acepta, lo aprecia y reconoce como un miembro único dentro de un colectivo, es por ello que se retoma la dimensión familiar en su totalidad ya que supone comprender un conjunto de variables internas y externas que, de alguna manera, explican los diversos intercambios de los miembros que la componen y su relación con las demás instituciones sociales, pues de hecho es en esta donde se adquieren los primeros patrones de socialización (Papalia, 1997).

Palacio (1995) plantea una definición de familia, teniendo en cuenta los vínculos parentales que se establecen al interior de esta; ya sea por afinidad ó consanguinidad; en donde las condiciones de reproducción bio-psicosocial contienen un fuerte referente de afectividad y presión ideológica. Sin embargo, el Ministerio de Asuntos Sociales – Dirección General de Protección Jurídica al Menor (1994) considera además que predominan, dentro del núcleo familiar, las relaciones emocionales, socioculturales y legales que se establecen entre los

diferentes miembros; permitiendo así el surgimiento de categorías tales como: padres e hijos, cónyuges, hermanos, parientes, entre otros.

Paralelamente, Hernández (1997) menciona que la familia es una institución social que permite la construcción de un sistema de normas que permean los patrones de comportamiento de sus miembros, para así garantizar la seguridad de cada uno de los integrantes, reduciendo ésta a la satisfacción de necesidades básicas y la adaptación de los miembros al medio ambiente social.

Maldonado (1995) agrega que la familia es un grupo social caracterizado por una complejidad de redes de relaciones interpersonales, en las cuales la intimidad y la convivencia más o menos permanente en el tiempo hacen de ella un grupo específico.

Desde PROFAMILA (2004) se piensa que la familia se constituye sólo a partir de relaciones de parentesco o de consanguinidad, siendo además el grupo social en el que se satisfacen las necesidades afectivas y sexuales indispensables para la vida social del individuo. Las investigaciones recientes de esta institución le han permitido definir a la familia como un conjunto de dos o más personas, entre las cuales existen relaciones afectivas, de doble vía, ligadas o no por vínculos de consanguinidad, afinidad, unión estable y cooperación económica que residen habitualmente bajo el mismo techo, tienen su propia organización y objetivos de vida comunes, que comparten alimentos y recursos y utilizan servicios sanitarios y áreas sociales en común.

Estas definiciones en conjunto, permiten un acercamiento en doble vía al concepto de familia, desde un abordaje global pero a la misma vez específico, en donde se consideren un sin número de factores que actualmente inciden en la

construcción y comprensión del concepto de familia. Es así como la familia se convierte en el “nicho primario” dinámico, mutable, sensible a las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales (PROFAMILA, 2004), que permite la construcción de la identidad social e individual de las personas, que a su vez reproduce las condiciones de vida características de una sociedad; generándose así un espacio de convivencia con una estructura llena de particularidades, que dependiendo de su dinámica, afecta a todos y cada uno de los miembros (Gómez, 2004, p. 88). De la misma manera, en las relaciones propias del sistema familiar, se sugieren algunas funciones, que incluyen los elementos de interacción de los miembros que conforman el grupo familiar como son: las relaciones interpersonales, la comunicación, los roles, las expresiones de afecto y sentimientos (Sarmiento, 1993).

En este punto, Escobar (1997), afirma que otra de las funciones de la familia consiste en formar a los niños y/o niñas en la autonomía o en la dependencia, es decir, construir su identidad. Entonces, se puede observar que la familia juega un papel importante en el proceso de educación de los niños y niñas, pues del ambiente que se les brinde dependerá que ellos aprendan a descubrirse, definirse, afirmarse y probarse durante los primeros años de vida. Esto significa, que si el ambiente está provisto de seguridad, empatía, afecto, aprobación e indicación del error el niño crecerá con bases sólidas para ir formando su personalidad (Escobar, 1997). Esto es lo que se ha denominado un conjunto de patrones de crianza saludables.

Tipología familiar. Según los resultados de la Encuesta Nacional de Demografía y Salud (ENDS), realizada en el año 2005, la familia nuclear, conformada por

padre, madre e hijos, constituye uno de cada tres hogares en Colombia. El fenómeno que actualmente involucra a la tipología familiar “tradicional” se debe a múltiples factores como: desplazamiento, deterioro de condiciones económicas, cambios en los roles desde el ingreso de la mujer al ámbito educativo y laboral, violencia y condición sexual. De acuerdo con la encuesta, el 70 por ciento de los hogares colombianos tienen como jefe de familia a un hombre, los niños que viven con padre y madre disminuyó del 61 al 58 por ciento. Estos datos permitieron definir los tipos de familia encontrados en los hogares colombianos, como se indica en la Tabla 6.

Tabla 6. Tipología familiar ENDS 2005, según PROFAMILA (2005).

| Tipo | Descripción |
|------------------------------|--|
| Familia Nuclear | Denominada también familia elemental, simple o básica, es aquella conformada por el hombre, la mujer y los hijos socialmente reconocidos. |
| Familia Extensa | Es aquella que recoge varias generaciones unidas por consanguinidad. Así, pueden cohabitar en un mismo espacio los abuelos, el padre, la madre, los hijos, las hijas, los nietos, las nietas y demás. |
| Familia Monoparental | Cuando los hijos viven solamente con un progenitor, ya sea el padre o la madre (cabeza de familia). Se deriva de la separación, abandono, divorcio, muerte o ausencia por motivos forzosos de uno de los miembros. |
| Familia Nuclear Poligenética | También conocida como familia reconstituida, recompuesta, superpuesta o simultánea, es resultante de una anterior unión legal |

| Tipo | Descripción |
|-----------------------------------|--|
| Familia Ampliada | o de hecho en la que se tuvo uno o varios hijos. Esta familia se constituye de la nueva unión de uno o ambos miembros de la pareja, en donde se unen los hijos de cada persona y los comunes. A esta familia corresponde el dicho popular: los tuyos, los míos y los nuestros. |
| Familia Homoparental u Homosexual | Llamada también familia comunitaria, permite la presencia en la misma vivienda de miembros no consanguíneos, tales como vecinos, colegas, ahijados, entre otros. |
| Familia Homosexual | Supone una relación estable entre dos personas del mismo sexo. Los hijos llegan por intercambio heterosexual de uno o ambos miembros de la pareja, por adopción y/o procreación asistida. Para la Iglesia y la Ley en Colombia, la unión homosexual no es considerada como familia, pues, siendo así, tendrían derecho a la adopción de hijos. |

A la descripción de familia y su tipología se suma, dentro de la ENDS realizada por Profamilia y el DANE (Departamento Administrativo Nacional de Estadística), un capítulo reservado para las características generales de los hogares y la población colombiana, en el que se muestra la condición de residencia de los niños colombianos.

Se encontró que los departamentos donde hay más niños que viven con ambos padres son Boyacá, Atlántico, Cundinamarca, Vaupés, Santander, Nariño y Bogotá, con más del 60 por ciento. En Putumayo, Arauca y Valle, Quindío,

Risaralda y Chocó (ver Figura 3), más de la tercera parte de los niños vive con la madre pero sin el padre (ENDS, 2005).

| Departamento | Niño vive con ambos padres | Vive con la madre pero no con el padre | | Vive con el padre pero no con la madre | | Niño no vive con ninguno de los padres | | | | Sin información del padre o madre | Total | Número de niños | Total niños huérfanos | Total niños de crianza |
|--------------------|----------------------------|--|--------------------|--|--------------------|--|--------------------|--------------------|----------------------|-----------------------------------|-------|-----------------|-----------------------|------------------------|
| | | Tiene padre vivo | Tiene padre muerto | Tiene madre viva | Tiene madre muerta | Ambos padres vivos | Sólo el padre vivo | Sólo la madre viva | Ambos padres muertos | | | | | |
| La Guajira | 57.4 | 24.9 | 2.8 | 2.8 | 0.3 | 9.1 | 1.1 | 0.7 | 0.4 | 0.6 | 100.0 | 1,946 | 3.5 | 11.3 |
| Cesar | 56.4 | 24.8 | 3.8 | 3.4 | 0.5 | 9.0 | 0.6 | 0.8 | 0.2 | 0.5 | 100.0 | 1,948 | 4.5 | 10.6 |
| Magdalena | 58.4 | 22.2 | 2.5 | 3.7 | 0.2 | 11.1 | 0.4 | 0.8 | 0.2 | 0.5 | 100.0 | 1,816 | 2.9 | 12.5 |
| Atlántico | 63.4 | 20.4 | 2.0 | 3.6 | 0.8 | 7.8 | 0.5 | 0.4 | 0.5 | 0.5 | 100.0 | 2,245 | 3.3 | 9.2 |
| San Andrés | 50.8 | 34.9 | 3.4 | 2.0 | 0.0 | 7.4 | 0.0 | 0.7 | 0.0 | 0.9 | 100.0 | 506 | 3.4 | 8.1 |
| Bolívar | 55.4 | 24.9 | 1.6 | 3.4 | 0.5 | 12.0 | 0.3 | 0.9 | 0.3 | 0.7 | 100.0 | 1,737 | 2.4 | 13.5 |
| Sucre | 56.6 | 23.3 | 2.7 | 2.9 | 0.1 | 11.7 | 0.7 | 0.7 | 0.0 | 1.4 | 100.0 | 1,827 | 2.8 | 13.1 |
| Córdoba | 59.3 | 21.6 | 1.6 | 3.7 | 0.7 | 10.2 | 0.9 | 0.6 | 0.1 | 1.3 | 100.0 | 1,782 | 2.4 | 11.8 |
| Norte de Santander | 59.7 | 23.3 | 4.2 | 2.0 | 1.0 | 6.2 | 0.5 | 1.7 | 0.1 | 1.2 | 100.0 | 1,508 | 5.3 | 8.5 |
| Santander | 60.9 | 26.6 | 2.9 | 1.7 | 0.2 | 6.0 | 0.5 | 0.6 | 0.0 | 0.7 | 100.0 | 1,340 | 3.1 | 7.1 |
| Boyacá | 66.4 | 22.3 | 3.5 | 1.0 | 0.3 | 5.1 | 0.1 | 0.6 | 0.0 | 0.9 | 100.0 | 1,504 | 3.8 | 5.8 |
| Cundinamarca | 62.3 | 24.5 | 3.8 | 2.6 | 1.0 | 4.2 | 0.4 | 0.3 | 0.2 | 0.8 | 100.0 | 1,524 | 5.0 | 5.1 |
| Meta | 54.4 | 25.9 | 5.5 | 2.7 | 0.4 | 6.9 | 0.4 | 1.6 | 0.4 | 1.7 | 100.0 | 1,290 | 6.3 | 9.3 |
| Bogotá | 61.2 | 28.5 | 3.0 | 2.9 | 0.2 | 2.3 | 0.1 | 0.6 | 0.1 | 1.1 | 100.0 | 2,682 | 3.3 | 3.1 |
| Antioquia | 55.9 | 28.1 | 5.9 | 2.3 | 0.3 | 4.7 | 0.2 | 0.9 | 0.2 | 1.5 | 100.0 | 2,791 | 6.4 | 6.0 |
| Caldas | 57.3 | 28.2 | 5.2 | 1.5 | 0.2 | 5.1 | 0.1 | 1.3 | 0.3 | 0.7 | 100.0 | 1,096 | 5.7 | 6.8 |
| Risaralda | 53.1 | 30.0 | 5.1 | 2.5 | 0.2 | 6.3 | 0.6 | 0.7 | 0.3 | 1.3 | 100.0 | 1,091 | 5.6 | 7.9 |
| Quindío | 54.0 | 31.4 | 3.2 | 1.9 | 0.4 | 5.5 | 0.8 | 1.2 | 0.0 | 1.8 | 100.0 | 1,084 | 3.6 | 7.5 |
| Tolima | 58.7 | 26.3 | 2.8 | 2.1 | 0.1 | 6.8 | 0.5 | 1.3 | 0.1 | 1.4 | 100.0 | 1,518 | 3.0 | 8.7 |
| Huila | 59.4 | 25.7 | 3.2 | 1.7 | 0.6 | 6.6 | 0.8 | 0.6 | 0.3 | 1.2 | 100.0 | 1,885 | 4.1 | 8.3 |
| Caquetá | 59.8 | 24.4 | 5.6 | 1.4 | 0.1 | 4.5 | 0.5 | 1.0 | 0.1 | 2.6 | 100.0 | 1,487 | 5.8 | 6.1 |
| Valle | 50.5 | 31.3 | 5.4 | 3.3 | 0.1 | 6.0 | 0.5 | 0.9 | 0.1 | 1.8 | 100.0 | 2,699 | 5.6 | 7.5 |
| Cauca | 53.7 | 25.5 | 4.3 | 3.6 | 0.7 | 9.3 | 0.7 | 1.1 | 0.4 | 0.8 | 100.0 | 1,917 | 5.4 | 11.5 |
| Nariño | 60.1 | 26.1 | 3.2 | 1.6 | 0.0 | 6.5 | 0.9 | 0.5 | 0.2 | 1.0 | 100.0 | 1,661 | 3.4 | 8.1 |
| Chocó | 45.2 | 30.0 | 3.7 | 2.7 | 0.3 | 13.8 | 0.8 | 2.2 | 0.2 | 1.1 | 100.0 | 1,481 | 4.2 | 17.0 |
| Arauca | 50.6 | 31.7 | 4.3 | 3.9 | 0.8 | 4.9 | 1.1 | 1.5 | 0.2 | 1.1 | 100.0 | 870 | 5.3 | 7.7 |
| Casanare | 56.2 | 25.0 | 1.9 | 4.7 | 0.1 | 7.9 | 1.5 | 1.8 | 0.2 | 0.8 | 100.0 | 648 | 2.2 | 11.4 |
| Guainía | 55.0 | 28.5 | 2.0 | 2.3 | 0.6 | 7.7 | 0.3 | 1.3 | 0.2 | 2.1 | 100.0 | 862 | 2.8 | 9.5 |
| Vichada | 58.6 | 26.9 | 2.3 | 2.6 | 0.1 | 7.2 | 0.3 | 0.6 | 0.5 | 0.8 | 100.0 | 821 | 2.9 | 8.6 |
| Amazonas | 58.6 | 27.8 | 2.1 | 4.9 | 0.1 | 4.9 | 0.2 | 0.4 | 0.3 | 0.7 | 100.0 | 978 | 2.5 | 5.8 |
| Putumayo | 48.8 | 32.0 | 6.2 | 1.9 | 0.6 | 6.0 | 0.2 | 1.3 | 0.5 | 2.5 | 100.0 | 796 | 7.3 | 8.0 |
| Guaviare | 48.6 | 27.8 | 7.8 | 3.4 | 0.5 | 6.3 | 0.2 | 1.7 | 0.2 | 3.6 | 100.0 | 1,012 | 8.5 | 8.4 |
| Vaupés | 61.0 | 21.9 | 2.7 | 2.9 | 0.5 | 7.1 | 0.5 | 0.9 | 0.1 | 2.3 | 100.0 | 894 | 3.3 | 8.6 |
| Total | 57.9 | 26.3 | 3.7 | 2.7 | 0.4 | 6.4 | 0.4 | 0.8 | 0.2 | 1.1 | 100.0 | 49,246 | 4.3 | 7.8 |

Nota: El número de niños corresponde a los efectivamente listados en los hogares realmente entrevistados (números no ponderados).

Figura 3. Características generales de los hogares y la población colombiana ENDS 2005, según Profamilia (2005).

Marco Conceptual

Desarrollo. Según Hurlock (1965) el desarrollo es una condición humana en la que se presentan una serie progresiva de cambios coherentes y ordenados, en las dimensiones biológica, psicológica, social y cultural, que tiene como objetivo alcanzar la madurez del individuo. La connotación de progreso hacia niveles cada vez más complejos otorgan una dirección que avanza constantemente hacia, además cuando se habla de orden y coherencia se sugiere que el desarrollo no es de tipo casual sino más bien que hay una relación definida entre cada etapa y la

próxima en la sucesión del desarrollo (Hurlock, 1965 citado por Sánchez, 1980; p. 107).

Dimensión emocional del desarrollo infantil. El desarrollo emocional es un proceso complejo, mediante el cual, el niño construye su identidad, autoestima, seguridad y confianza en sí mismo y en el mundo que lo rodea, a través de las interacciones que establece con sus pares significativos, mirándose a sí mismo como una persona única y distinta. Este proceso le permite al niño distinguir las emociones, identificarlas, expresarlas y controlarlas (Hausler, 1998, citado por Martínez, 2000, p. 55).

Emociones. Una emoción es un estado afectivo individual que experimenta una persona ante una situación particular, es una reacción subjetiva al ambiente que viene acompañada de cambios en el organismo de orden fisiológico y endocrino, y que a su vez están determinados por la experiencia. Surgen a partir de estímulos externos, se manifiestan a través de reacciones fisiológicas y expresiones corporales y su duración suele ser breve (Cardelle-Elawar & Sanz de Acedo, 2006, p. 111).

Familia. Según las investigaciones adelantadas por PROFAMILIA (2004; 2005), se puede entender a la familia como el “nicho primario” dinámico, mutable, sensible a las transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales, que permite la construcción de la identidad social e individual de las personas, que a su vez reproduce las condiciones de vida características de una sociedad; generándose así un espacio de convivencia con una estructura llena de particularidades, que dependiendo de su dinámica, afecta a todos y cada uno de los miembros (Gómez, 2004, p. 88).

Pares. Grupo de personas que comparten ciertas características entre sí (edad, nivel de escolaridad, sitio de residencia, etc.) en condiciones y contextos similares de agrupación e interrelación.

Cuidador. Aquella persona que asiste o cuida a otra, permitiéndole que pueda desenvolverse en su vida diaria, ayudándole a adaptarse a las limitaciones que posee ya sean por discapacidad, minusvalía o incapacidad que le dificulta o impide el desarrollo normal de sus actividades vitales o de sus relaciones sociales (Flórez Lozano, 1997)

METODOLOGÍA

Tipo de Estudio

La presente investigación busca realizar un estudio de tipo instrumental, según la clasificación realizada por Montero y León (2004). Esta categoría está compuesta por los estudios dirigidos hacia la construcción y/o desarrollo de pruebas, en donde se incluye el diseño y el estudio de las propiedades psicométricas de los mismos (Montero y León, 2002). Es decir, el presente estudio cumple con los criterios de estudio instrumental según la clasificación y descripción de estos autores, en la medida en que está encaminado, principalmente al desarrollo y construcción de una prueba, en la que se contemplan etapas sistemáticas y metodológicas para su desarrollo y adaptación.

Por otra parte, la construcción de un instrumento de medición psicológica se constituye en un estudio metodológico fundamentado psicométricamente, ya que pretende la construcción de un instrumento de evaluación y medición a partir de un procedimiento sistemático que busca medir una muestra de conducta (Brown, 1999, p. 6), sin orientarse hacia la búsqueda de relaciones causa – efecto o la verificación de variables (Montero y León ,2004).

Diseño

El diseño de la presente investigación es de tipo transversal, por cuanto se recolecta la información en un momento único, y de carácter descriptivo, en tanto permite identificar propiedades específicas del instrumento creado (Hernández, Fernández, y Baptista, 1998).

Participantes

Población

La población objetivo para la presente investigación, se toma del consolidado de estadísticas de la Secretaria de Educación Municipal de Pasto, respecto a la población infantil escolarizada, en el cual se realiza una clasificación de los niños y niñas matriculados en el año lectivo 2007 – 2008, en los calendarios A y B. Se tendrá en cuenta la clasificación por edad, entre los grados, -2 preescolar y 5 de primaria, entre los 3 y 7 años, además de la distribución que se hace por género.

El total de la población, comprende el rango de edad entre los 3 y 7 años, en el cual aparecen registrados 17502 niños y niñas, de los cuales 8823 son niños y 8679 niñas.

Muestra

Para el presente estudio, se utiliza determinará la muestra mediante un proceso probabilístico, y para el cálculo del tamaño de la muestra se recurre a la formula, indicada en la siguiente ecuación:

$$n = \frac{Z^2 * p * q * N}{Ne^2 + Z^2 * p * q} \quad ; \text{ donde:} \quad (1)$$

N: Tamaño de la población = 17502

p: Es la proporción de individuos, dentro de la población, con cierta característica. Puesto que este valor se desconoce, se toma $p = 0.5$, valor que produce el máximo tamaño de muestra.

e: Es el mayor error posible en la estimación de las proporciones. Para el presente estudio, es igual al 5%, es decir 0.05.

q: $1 - p$ (0.5).

Z: Es el valor en una distribución normal estándar para una confiabilidad dada. El valor de Z es igual a 1.96 (tabla de distribución normal para el 95% de confiabilidad y 5% error)

n: Tamaño de la muestra representativa.

Del cálculo se derivó un valor iguala 380 participantes.

Muestreo

Se llevará a cado un proceso de muestreo que se divide en tres etapas:

1. Primera Etapa - Muestreo por cuotas: en donde se comienza por la división de la población en estratos definidos por las variables género y la edad, seguido del cálculo del peso proporcional de cada estrato, y se termina con la multiplicación de cada peso por el tamaño de n de la muestra para determinar la cuota precisa en cada estrato. Encontrando que se necesitan 80 participantes por cada rango de edad (3, 4, 5, 6, y 7 años), de los cuales el 50% pertenecerá al género masculino y el 50% al género femenino.
2. Segunda Etapa - Muestreo aleatorio simple por conglomerados (MASC): Se tomara el listado de los colegios que se encuentran dentro de las estadísticas de Secretaria de Educación Municipal de Pasto, año lectivo 2007 – 2008 y se realizará una selección al azar de colegios.
3. Tercera Etapa - Muestreo aleatorio simple (MAS): Una vez se establezcan los colegios, se tendrá en cuenta el listado de los niños por las categorías género y

edad y se realizará una selección al azar, hasta completar el número de niños y niñas contemplado en las cuotas.

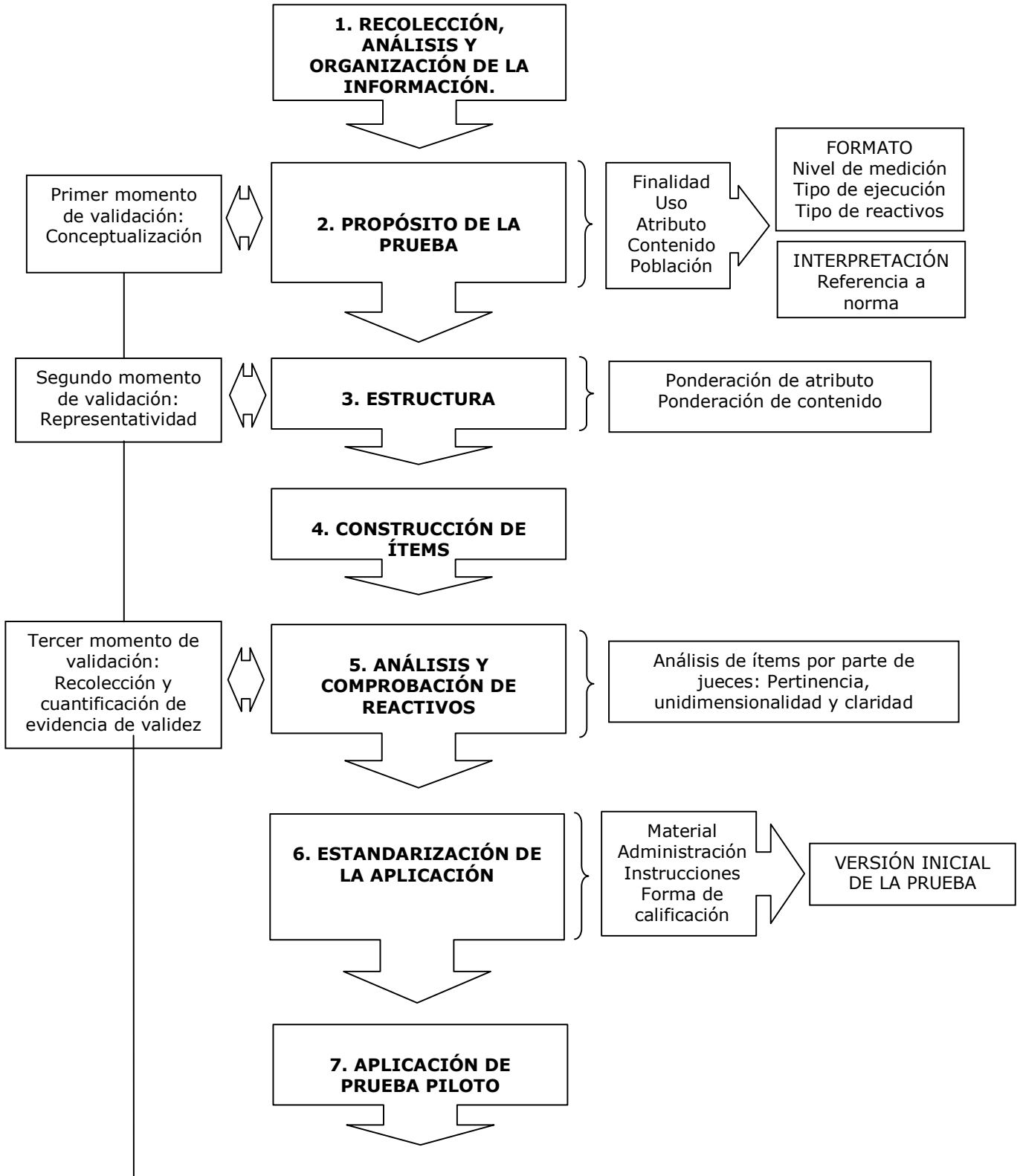
Categorías de Estudio

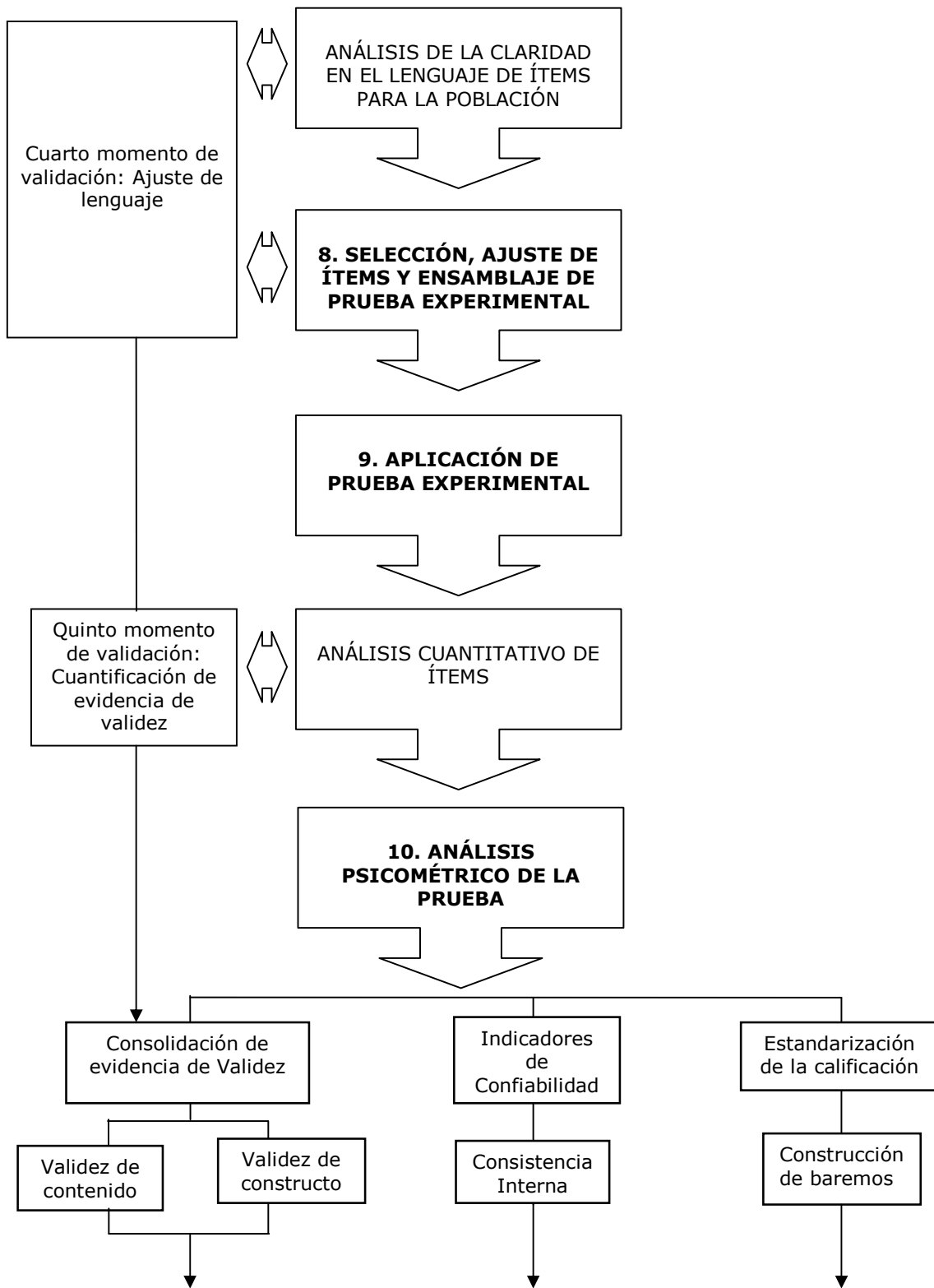
La presente investigación considera como categoría de estudio la dimensión emocional desarrollo infantil de las durante la primera infancia, y las subcategorías que de ellas se derivan. Esta categoría y subcategorías se definen operacionalmente en la Tabla 11.

Tabla 11. Categoría y subcategorías de estudio.

| Categoría | Subcategorías |
|--|--|
| Desarrollo emocional: El desarrollo emocional es un proceso complejo, mediante el cual, el niño construye su identidad, autoestima, seguridad y confianza en sí mismo y en el mundo que lo rodea, a través de las interacciones que establece con sus pares significativos, mirándose a sí mismo como una persona única y distinta. Este proceso le permite al niño distinguir las emociones, identificarlas, expresarlas y controlarlas (Haussler, 1998, citado por Martínez, 2000, p. 55). | Reconocimiento emocional: Habilidad para identificar emociones propias y ajenas a través de un lenguaje emocional. |
| | Asociación emocional: Se refiere a la habilidad para realizar conexiones entre diferentes fuentes de información emocional (ideas, imágenes, experiencias y/o representaciones) concluyendo que circunstancias o situaciones pueden haber provocado determinada respuesta emocional en él y/o en otras personas. |
| | Empatía emocional: Capacidad para entender la información emocional sobre las relaciones con otras personas, es decir, la sensibilidad emocional que el niño manifiesta ante los sentimientos experimentados por otra persona. |
| | Manejo emocional: Se refiere a la capacidad de autocontrol de las expresiones emocionales propias y en relación con el otro, en situaciones particulares. |

Procedimiento





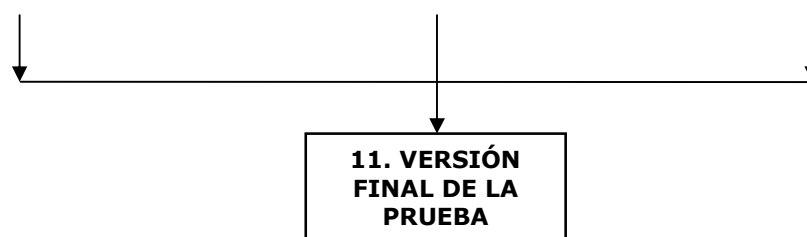


Figura 4. Descripción de las diferentes etapas del procedimiento de diseño, construcción y caracterización de la prueba, según las etapas propuestas por Brown (1980) y Sánchez (2008).

La construcción de una prueba psicológica demanda una secuencia estricta de elaboración, respetando algunas de sus etapas más importantes y cumpliendo con todos los pasos para llegar a ser una prueba de medición objetiva como tal (Brown, 1999). Además, el presente estudio demanda más allá de la construcción de una prueba objetiva como tal, la construcción de un instrumento que dé cuenta de la magnitud del atributo a medir, de una manera sencilla, práctica y lo más cercano a la realidad a investigar, entonces y en vista de la complejidad en la construcción de la prueba de medición psicológica, se opta por un proceso metódico y completo que tenga en cuenta para su construcción, aspectos tan importantes como la validez del instrumento en algunas etapas específicas del proceso. En este sentido, es necesario considerar a la validez como un subproceso, paralelo y transversal a la construcción de la prueba, necesario para minimizar la probabilidad de aparición de error sistemático. Este subproceso tiene que ver con las evidencias de validez que se encuentren a lo largo de la

construcción de la prueba, a nivel conceptual, representativo, de cuantificación y comprensión, para llegar a un momento final de consolidación de las evidencias de validez.

La primera etapa hace referencia a la recolección, análisis y organización de información, referente al tema de estudio, para conocer las características del desarrollo infantil a través de diferentes fuentes de información.

La segunda etapa en el proceso de construcción es muy importante, ya que aquí se definen las características tales como finalidad, uso, atributo, contenido y población, elementos sin los cuales no tendría sentido el proceso de construcción del instrumento ya que no se habría establecido qué se va a medir y para qué hacerlo.

La finalidad de un instrumento se refiere al uso o propósito para los que se construye la prueba, y a la posible combinación de estos, además de la especificación del grupo poblacional a quien está dirigida (Brown, 1980, p. 24). Este instrumento tiene como finalidad, medir la dimensión emocional del desarrollo infantil en niños y niñas entre los 5 y 7 años de edad; y arrojar resultados descriptivos en estas áreas, para un uso diagnóstico, en los contextos: clínico, educativo, comunitario y de la salud.

El atributo a medir es la dimensión emocional del desarrollo infantil y el contenido, se sistematiza a través de las áreas: individual, familiar, relación de pares y relación con cuidador.

La población objetivo del estudio se describe como la persona o el grupo de personas en quienes se mide el atributo (Ortega y Santander, 2006, p. 104); es una prueba individual, ya que se pretende medir el atributo en cada niño o niña.

Estas cinco características del propósito de la prueba permiten conocer ampliamente la dimensión del instrumento, para así poder plantear un formato que se ajuste a los requerimientos de la misma, que permita tener evidencias conceptuales sólidas acerca de la validez del instrumento. De igual manera, la adecuada elaboración de estos elementos conceptuales, permitirá establecer la forma en que se interpretaran los datos, la interpretación se refiere a la significación del rasgo principal de la prueba, enmarcado en la naturaleza y uso de la misma; la escala es referida a norma ya que utiliza como referencia para la comparación de los puntajes obtenidos por el individuo, normas o baremos, derivados empíricamente en función de medidas estadísticas de tendencia central y de dispersión. La finalidad es describir al sujeto en el continuo de algún rasgo, expresando su posición relativa respecto al grupo de sujetos de la muestra normativa (Anastasi y Urbina, 1998, p. 76-79).

El formato de la prueba hace referencia a la posible combinación de dimensiones en el modo de presentación del instrumento, en áreas como: el nivel de medición, tipo de ejecución, tipo de reactivos (Brown, 1980, p. 29). El nivel de medición para la prueba tomará como referencia una escala de tipo ordinal, según la clasificación de Stevens (1951, citado por Gregory, 2001, p. 145); ésta categoría permitirá ordenar un conjunto de objetos o personas, tomando como referencia un atributo en particular. Se pueden establecer relaciones de igualdad o diferencia, de mayor o menor que y relaciones de jerarquía, con relación a la variable de interés sin que se pueda establecer la distancia entre los resultados de las mediciones de dos objetos.

Es una prueba de ejecución máxima, puesto que cada ítem plantea un problema que el sujeto ha de resolver poniendo en funcionamiento su capacidad en alto grado, sin embargo, el factor tiempo no es un elemento de interés, teniendo en cuenta el atributo a medir.

El tipo de reactivos hace referencia a la objetividad y especificación de los estímulos (reactivos), y las tareas que le corresponden al examinado en la prueba; es una prueba estructurada u objetiva, ya que los reactivos se enuncian con la mayor claridad posible (Brown, 1980, p. 29).

La forma de calificación, según Brown (1980, p. 35) es entendida como las técnicas o procedimientos utilizados por el examinador para asignar un puntaje a las respuestas del sujeto; esta es una prueba de calificación manual.

Según Brown (1980), la estructura de la prueba – tercera etapa - es un medio para especificar la amplitud del instrumento, es decir, la forma en que se han planeado y distribuido las características de la misma. La estructura es susceptible de graficarse en una tabla, la cual indica el alcance que tendrá la medición de los tópicos o rasgos, junto con el grado o porcentaje de importancia, asignado a cada categoría de contenido; estos valores son generalmente asignados por los investigadores, tras el estudio de las variables a medir. El cruce de estas áreas pone de manifiesto su importancia para dos fines; el primero, determinar la cantidad y el tipo de reactivos necesarios para la prueba; y segundo, establecer un punto de comparación de la distribución de la prueba, entre las proporciones iniciales y la distribución final para conocer el muestreo que se realizó del universo de reactivos (Brown, 1980, p. 27 – 29). El adecuado establecimiento de la estructura, pone de manifiesto las evidencias de

representatividad que existan: de los tópicos que se abarca y las habilidades que se medirán con la prueba.

Durante la cuarta etapa, se pretende establecer un conjunto de unidades o elementos valorativos, representados en frases, preguntas, situaciones análogas, tareas, entre otras, que representen de la mejor manera las conductas mediante las que se manifiestan los diversos componentes del constructo (Basile y Cols., 2002).

La quinta etapa tiene como objetivo, justificar que el conjunto de ítems que componen la prueba conforman una muestra representativa del universo de contenidos que se interesa evaluar, y de esta manera conocer si los ítems construidos son una muestra representativa y relevante del dominio comportamental que se pretende medir (Garrido, Abad y Cols., 2006; p. 61-62). Para dicho propósito pueden utilizarse jueces expertos en el tema para valorar la congruencia entre los diferentes ítems, en relación al análisis de características como pertinencia, unidimensionalidad, claridad, entre otras. Esta etapa permitirá además recolectar y cuantificar evidencias de validez a través del desarrollo de un proceso estadístico.

Durante la sexta etapa se pretende obtener una estimación precisa de la ejecución de las personas examinadas, entonces se determinan las normas para la aplicación del instrumento, e interpretación de resultados. Es así como la aplicación de la prueba debe hacerse bajo ciertas condiciones, las cuales deben cumplir, tanto quienes aplican como a quienes se les aplica el instrumento, para garantizar la minimización de factores que incidan en los resultados de la prueba. Además, se debe tener en cuenta que la estandarización hace referencia a...”los

procedimientos para obtener calificaciones y no a los requisitos necesarios para interpretar los datos” (Brown, 1980; p. 33). En esta fase se establecen características importantes como el tipo de material, la forma de administración, instrucciones y la forma de calificación.

Con este proceso de estandarización de la aplicación se pretende disminuir la probabilidad de aparición de error aleatorio. Además, para el final de esta fase se espera obtener la versión inicial de la prueba, para que posteriormente se haga la aplicación de una prueba piloto, la cual implica que el examinador ha tomado las decisiones necesarias acerca de las instrucciones que se van a incluir, cuál va a ser la forma de administrar la prueba y de qué manera se van a registrar las respuestas de los sujetos, para eliminar gran parte de la variabilidad extraña.

Con los resultados obtenidos de esta última etapa se evaluará la forma en que se presentan los reactivos y así determinar la claridad en lenguaje de éstos. Y de esta manera garantizar que los resultados de la prueba no estén afectados por la falta de comprensión por parte de la población. Las evidencias de validez presentes en este momento de construcción de la prueba se refieren al grado de comprensión alcanzado por la población, en relación a la claridad del lenguaje presentado en los reactivos de la prueba.

Una vez aplicada la prueba piloto y realizados los respectivos análisis, se da paso a la octava etapa, es decir al proceso de ensamblaje de la prueba experimental, incluyendo en ésta los ítems seleccionados por su claridad en el lenguaje y los que han tenido que ser ajustados.

En la novena etapa se aplica la versión experimental de la prueba a la muestra de población que ha sido seleccionada. Después de la aplicación, se

recolectan los datos arrojados por el instrumento y se realiza el análisis cuantitativo de ítems, proceso que permite evaluar el grado en que cada reactivo es un buen indicador del rasgo de interés (Garrido, Abad y Cols., 2006; p. 13-14). Además, permite que por medio de indicadores cuantitativos se puedan establecer, los índices de dificultad y discriminación para obtener evidencias de la calidad de los ítems. Este procedimiento implica además, que se puedan tomar decisiones en cuanto a la inclusión o exclusión de reactivos.

Como penúltima etapa se encuentra el análisis psicométrico de la prueba; ésta se refiere a la comprobación empírica de las cualidades psicométricas que la prueba manifiesta como instrumento de medición. Primordialmente, estas cualidades se refieren a su confiabilidad, validez y estandarización. La validez indica el grado de exactitud con la que un test mide aquella característica de personalidad o aquel comportamiento que se propone medir (Lienert, 1975, citado por Cierpka, 2006, p. 88), permitiendo hacer inferencias significativas. Para el presente estudio se va a realizar el análisis de validez de constructo, que permite la comprobación empírica de si el instrumento de medición construido mide en efecto el constructo teórico que pretende medir. En la sub fase de consolidación de evidencias de validez, la medición se va a lograr a través del análisis de la validez de contenido y validez de constructo. La primera expresa el grado en que el contenido de un test constituye una muestra representativa de los elementos del constructo que pretende evaluar; se obtienen resultados a partir del juicio de expertos acerca del contenido del test y un procedimiento para resumir los datos resultantes. La segunda es un tipo de análisis de validez en el que el significado del valor del test se verifica mediante conceptos o constructos psicológicos. Con la

validez de constructo se intenta expresar algo sobre el significado psicológico o la base teórica de un test. El procedimiento utilizado en este tipo de validez es el análisis factorial.

La confiabilidad de un test se refiere a la consistencia entre las puntuaciones obtenidas por los mismos individuos cuando son examinados con el mismo test en diferentes ocasiones. Ahora bien, cuando empleamos un test para medir un rasgo psicosocial, puede ocurrir que el atributo a medir no permanezcan invariante de una medición a otra, por esto se evalúa la confiabilidad como consistencia interna según la cual la precisión o confiabilidad de un test se puede entender como el grado en que diferentes subconjuntos de ítems miden un rasgo o comportamiento homogéneo; es decir, el grado en que covarían o son consistentes entre sí diferentes partes del cuestionario. Para el presente estudio utilizaran las técnicas de Coeficiente Alfa de Cronbach.

El proceso de estandarización de la calificación hace referencia a la construcción de normas para la uniformidad de los procedimientos en la interpretación de resultados de la prueba (Anastasi y Urbina, 1998, p. 62). La normatividad del proceso, garantiza la minimización del error de medición.

La construcción de baremos consiste en asignar a cada posible puntuación directa, un valor numérico, en una determinada escala, que informa sobre la posición que ocupa la puntuación directa en relación con las que obtienen las personas que integran el grupo normativo donde se bareman las pruebas (Garrido, Abad y Cols., 2006; p. 119).

Como resultado final del proceso de construcción, se obtiene la versión final de la prueba.

Consideraciones éticas

Teniendo en cuenta las consideraciones éticas y deontológicas contenidas en el código deontológico y ético del psicólogo colombiano en relación a instrumentos y procedimientos técnicos de diagnóstico y tratamiento, que se hacen necesarias para la realización del presente proyecto de investigación, se puede decir que en el trabajo a realizar con población infantil se requieren medidas especiales para proteger los derechos de los participantes y para alejarlos de situaciones negativas y/o aversivas, ya que su interacción con el mundo es limitada, no han logrado autonomía suficiente y son dependientes en relación con los adultos. Su poder de decisión es limitado, lo que permite que los padres y adultos que viven con ellos deban asumir la responsabilidad de velar por su bienestar físico y psicológico.

El propósito de éste apartado es proveer un marco general que asegure que la participación de la población infantil se ejecute bajo la normatividad ética necesaria. En este sentido se debe considerar que: a) todos los conocimientos, técnicas y procedimientos estarán encaminados a la creación de condiciones que contribuyan al bienestar de los niños y niñas; b) todas las acciones y decisiones no estarán por encima del respeto a los participantes, protección de sus derechos fundamentales, honestidad y sinceridad para con ellos, desde una óptica y compromiso profesional y competente; c) los participantes y las personas responsables por estos, conocerán los objetivos y alcances del estudio, y autorizarán explícitamente su participación; y d) la información recolectada en forma de datos psicotécnicos será manejada por el equipo encargado de la investigación, en ningún momento se utilizará la información para realizar juicios

personales ya que el diligenciamiento es totalmente anónimo y se hablará en términos de cifras globales.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos se presentarán de acuerdo al esquema planteado en el procedimiento, de esta manera se expondrán los datos en virtud de las fases mencionadas.

Etapa 2: Propósito de la Prueba

Finalidad

La Escala Infantil de Desarrollo Emocional Infantil (EIDE) es una prueba psicológica desarrollada psicométricamente para medir las características emocionales durante la primera infancia en niños y niñas escolarizadas, residentes en la ciudad de San Juan de Pasto.

Uso

Este instrumento de medición puede utilizarse con un fin diagnóstico, en los contextos: clínico, educativo, comunitario y de la salud, ya que los resultados obtenidos con la aplicación de la prueba permiten conocer las características emocionales del desarrollo infantil, hecho que permite describir aspectos propios de cada niño o niña en términos de los logros alcanzados en relación a su edad.

Definición del atributo y contenido

El atributo evaluado es el constructo teórico de desarrollo emocional infantil a través de las categorías: reconocimiento emocional, asociación emocional, empatía y control emocional. El contenido está distribuido en las áreas: individual, familiar, de pares y cuidador; áreas que representan las características del atributo que se está midiendo. Las definiciones operacionales se muestran en la Tabla 12.

Tabla 12. Definición operacional del atributo y contenido del instrumento.

| | | Definición |
|------------------|--------------------------|--|
| Atributo | Reconocimiento Emocional | Habilidad para identificar emociones propias y ajenas a través de un lenguaje emocional. |
| | Asociación Emocional | Se refiere a la habilidad para realizar conexiones entre diferentes fuentes de información emocional (ideas, imágenes, experiencias y/o representaciones) concluyendo que circunstancias o situaciones pueden haber provocado determinada respuesta emocional en él y/o en otras personas. |
| | Empatía Emocional | Capacidad para entender la información emocional sobre las relaciones con otras personas, es decir, la sensibilidad emocional que el niño manifiesta ante los sentimientos experimentados por otra persona. |
| | Control Emocional | Se refiere a la capacidad de autocontrol de las expresiones emocionales propias y en relación con el otro, en situaciones particulares. |
| Contenido | Individuo | Es la unidad más pequeña y simple de un sistema social, se concibe como un ser único e irreplicable que surge de un ambiente específico, con determinadas capacidades físicas y en un contexto histórico-espacial determinado. |
| | Familia | Agrupación social basada en lazos de filiación o parentesco. Los lazos de afinidad se derivan del establecimiento de un vínculo reconocido socialmente, y los lazos de parentesco se refieren al grado de consanguinidad. |
| | Pares | Grupo de personas que comparten características entre sí (edad, nivel de escolaridad, sitio de residencia, etc.) en condiciones y contextos similares de agrupación e interrelación. |
| | Cuidador | Persona que asiste o cuida a otra, permitiéndole que pueda desenvolverse en su vida diaria, ayudándole a adaptarse al desarrollo normal de sus actividades, en un contexto determinado. |

Población

La población objetivo de la investigación son los niños y niñas escolarizadas de entre 3 y 7 años de edad, residentes de la ciudad de San Juan de Pasto. En vista de la amplitud de la población se ha tomado una muestra de 400 participantes. Además se ha ampliado, de 3 a 7 años, el rango de edad a estudiar para la investigación en vista de sugerencia del equipo investigador y el aval de los jueces expertos.

Formato

El nivel de medición ha tomado como referencia una escala de tipo ordinal, ya que el puntaje derivado de la aplicación del instrumento es susceptible de tomar un conjunto ordenado de valores dentro de cierto rango, dónde se pueden establecer relaciones de igualdad o diferencia, de mayor o menor que y relaciones de jerarquía, con relación a la presencia del atributo evaluado.

La ejecución requerida para el desarrollo del instrumento requiere el funcionamiento en alto grado del individuo, es decir el máximo rendimiento ante las preguntas formuladas. Además, no se considera el factor tiempo como un elemento relevante al momento de diligenciar el cuestionario por parte de los examinados, situación que le otorga la cualidad de prueba de *poder* en cuanto a la libertad de ejecución (Morales, 2001).

El tipo de reactivos diseñados para el instrumento, se caracterizan por su presentación gráfica acompañada de texto, las preguntas son cerradas de elección múltiple con única respuesta, la forma en que se responde es escrita, de papel y lápiz y su manera de aplicación es individual. Estos elementos le otorgan al instrumento la cualidad de prueba estructurada y objetiva (Brown, 1980, p. 29)

Las características que define el formato de la prueba se muestran en la Tabla 13.

Tabla 13. Características del formato del instrumento.

| Dimensión del atributo | Clase |
|-------------------------------|---------------------------------------|
| Atributo | Desarrollo emocional infantil |
| Contenido | Representativo |
| Uso | Clasificación |
| Nivel de medición | Ordinal |
| Interpretación | Referida a norma |
| Tipo de reactivos | Estructurados |
| Tipo de respuesta | Respuesta alternativa |
| Modo de aplicación | Individual |
| Presentación de los reactivos | Elección múltiple con única respuesta |
| Forma de instrucciones | Verbal |
| Forma de calificar | Manual |
| Tipo de material | Lápiz y papel |
| Limite de aplicación | 3 a 6 años |

Etapa 3: Estructura de la Prueba

La estructura de la prueba se ha sintetizado en un cuadro que muestra las áreas y los rasgos que se medirán en la prueba (Brown, 1980, p. 27), distribuidos por atributo y contenido, además de la importancia, expresada en porcentaje, atribuida a la relación entre estos, según las consideraciones del equipo investigador (ver Tabla 14).

Tabla 14. Estructura de la prueba.

| Contenido | Atributo | | | | Porcentaje |
|------------------|--------------------------|----------------------|-------------------|-------------------|-------------------|
| | Reconocimiento Emocional | Asociación Emocional | Empatía Emocional | Control Emocional | |
| Individual | 4 ítems | 2 ítems | 0 ítems | 0 ítems | 21% |
| Familiar | 4 ítems | 4 ítems | 2 ítems | 2 ítems | 43% |
| Pares | 2 ítems | 2 ítems | 2 ítems | 1 ítems | 25% |
| Cuidador | 0 ítems | 0 ítems | 1 ítems | 2 ítems | 11% |
| Porcentaje | 36% | 29% | 17.5% | 17.5% | 100% |

La tabla indica que se otorgado mayor importancia al área familiar, seguida del área social (pares y cuidador) en la evaluación del desarrollo emocional, ya que este se fundamenta en los procesos de socialización que el (la) niño (a) establece en su vida familiar. Entonces se manifiesta la importancia de la familia como el espacio de nacimiento y evolución emocional del niño (Goleman, 1969).

Por su parte, la sub categoría de reconocimiento emocional muestra el mayor porcentaje debido a la variada gama de emociones a evaluar, situación que necesitaba un mayor número de reactivos para su evaluación.

La igualdad de porcentajes de las sub categorías empatía y control emocional, reflejan la madurez del individuo en cuanto la adquisición de herramientas cognitivas, morales, lingüísticas y de otras esferas del desarrollo, que le permiten una ejecución más precisa en cuanto al área evaluada.

Etapas 4: Construcción de ítems

El equipo de investigación en base al marco teórico plantado y la estructura propuesta, diseñó conceptualmente 28 ítems pensando, principalmente, en la longitud de la prueba en relación con la población objetivo, además de las características de estos en cuanto a redacción y diseño gráfico, para que atraigan la atención y faciliten la comprensión por parte de los examinados. Cada grupo de ítems tiene unas características que se describen a continuación: a) los 10 ítems de reconocimiento emocional se componen de un enunciado en texto y cuatro alternativas de respuestas gráficas; b) los 8 ítems de asociación emocional se componen de un enunciado en texto, acompañado de una imagen que ilustra la situación, y cuatro opciones de respuesta igualmente elaboradas; y c) los 10 ítems de empatía y control emocional se componen de un enunciado en texto, acompañado de una imagen que ilustra la situación, y tres opciones de respuesta igualmente elaboradas (Ver Anexo 1).

Etapas 5: Análisis y Comprobación de Reactivos

Los 28 reactivos construidos fueron evaluados bajo el criterio de cinco jueces expertos en el tema de investigación y/o desarrollo infantil, en función de las características: unidimensionalidad, claridad en el lenguaje, dificultad esperada para la edad y pertinencia. La evaluación de los jueces (ver Anexo 2) permitió obtener evidencias de validez de contenido en cuanto a la representatividad de los reactivos. 21 ítems obtuvieron un porcentaje total alto (>85%) ya que las características evaluadas fueron aprobadas. Sin embargo ocho ítems (1, 6, 7, 10, 15, 16, 18, 19) fueron modificados, únicamente, en las características de claridad y redacción de la instrucción. Además, se logró establecer que el rango de edad

propuesto para la investigación era pertinente para el atributo a evaluar, en función de los puntajes obtenidos en la dificultad esperada para cada edad.

Etapa 6: Estandarización de la Aplicación

Se elaboró un procedimiento de aplicación para minimizar la aparición de factores externos que incidan en el diligenciamiento del instrumento. Para cumplir con este objetivo se construyó un manual, que contiene el procedimiento de aplicación y un cuadernillo de instrucciones, que junto con las 30 láminas de la prueba (masculina y femenina), 3 ítems de ensayo y 28 ítems de evaluación, una hoja de respuestas, un formato de entrevista y una plantilla de calificación, conforman el material de la prueba (ver Manual y Cuadernillo del instrumento).

Etapa 7: Aplicación de *Prueba Piloto*

Teniendo en cuenta las observaciones y valoraciones realizadas por los jueces, el equipo de investigación realizó los ajustes necesarios para construir el formato más adecuado de aplicación de la escala. Estructurada por 28 ítems, la escala se sometió a la validación, por parte de los examinados, en características como la claridad en el lenguaje utilizado para la redacción de ítems, el grado de comprensión de los examinados al momento de responder los ítems, la duración de la atención prestada durante el desarrollo de la escala, la suficiencia y cantidad de ítems, y el tiempo empleado por los examinados en la ejecución de la prueba.

Para esta fase de construcción se diseñó un formato de aplicación de 28 láminas para cada género, además de un formato de instrucciones, entrevista y hoja de respuestas. Las instrucciones se elaboraron de manera sencilla y clara para que el examinador no tuviese inconvenientes al momento de aplicar la escala, y así la población infantil examinada comprendiera el tipo de tarea que

debía llevar a cabo. La entrevista se realizó con el objetivo de obtener la información familiar, necesaria y suficiente, para realizar los ajustes pertinentes a la presentación de los ítems en la escala, y de esta manera personalizar el contenido de la escala para cada examinado. La hoja de respuestas recopila información respecto a características como edad (años y meses), género, institución educativa y número de registro.

La prueba piloto fue aplicada, de manera individual, a 19 menores de edad, entre los 3 y 7 años de edad, pertenecientes a diferentes instituciones educativas de la ciudad de San Juan de Pasto con edades entre 3 y 7 años, y se asumieron los criterios establecidos por el muestreo por saturación para determinar la cantidad de la muestra, en donde se decidió tomar el número de examinados dependiendo de la información novedosa que aportaran a la recolección de datos.

En cuanto a las características de aplicación de la totalidad de la prueba se puede afirmar que: a) se presentan de manera clara ya que relacionan adecuadamente la pregunta con las diferentes opciones de respuesta; b) presentar, en su mayoría, enunciados comprensibles e ilustraciones acordes con el atributo a evaluar. Sin embargo algunos enunciados debieron ser modificados en su redacción y algunas ilustraciones en su expresión, para lograr mayor comprensión en los examinados; c) el tiempo de aplicación oscila entre los 10 y 15 minutos, dependiendo de la edad del niño y su nivel de desarrollo; d) los 28 ítems son suficientes para evaluar los aspectos asociados al desarrollo emocional, los examinados no presentaron signos de cansancio, agotamiento o saturación, provocados por la aplicación de la prueba, por el contrario, la atención prestada durante la aplicación de la escala se mantuvo durante todo el tiempo que tomó la

actividad; e) se hace estrictamente necesaria, la aplicación individual y privada de la escala, para minimizar al máximo la aparición de variables que sesguen las respuestas del examinado, tales como presión de terceros y actividades paralelas más agradables; y f) la dinámica de la aplicación no deja de lado en ningún momento los argumentos que acompañan las respuestas de los niños y niñas, por el contrario, son elementos adicionales que pueden complementar la impresión diagnóstica generada por los resultados del instrumento, además de enriquecer la relación que se establece entre examinador y examinado.

Etapas 8: Selección, Ajuste de Ítems y Ensamblaje de Prueba Experimental

Tras la aplicación de la prueba piloto, se corrige el lenguaje de los ítems: 13, 14, 15, 16, 19, 20 y 25. Se ensambla la prueba experimental con 28 ítems de evaluación y 3 ítems de ensayo (ver Anexo 3).

Se diseñaron además tres ítems de “calentamiento” o ensayo para introducir al examinado en la dinámica de la prueba, además de atraer la atención del (la) niño (a). El contenido de estos ítems no está relacionado con el atributo a medir.

Etapas 9: Aplicación de Prueba Experimental

La muestra poblacional a la que fue aplicada la prueba experimental contó con la participación de 400 niñas y niños de instituciones educativas públicas y privadas de la ciudad de San Juan de Pasto, como se indica en la Tabla No. 15.

Tabla 15. Distribución de la muestra poblacional de la aplicación experimental.

| Nombre Institución | Edad de Aplicación | Sector | Total Sujetos |
|---|--------------------|-----------------------------------|---------------|
| Liceo infantil Ronditas de San Juan | 3,4 y 5 años | Barrio Santa Mónica | 35 |
| Jardín Infantil Mafalda | 3 y 4 años | Barrio Villaflor II | 21 |
| Jardín Infantil Chiquis Babyes | 3 y 4 años | Barrio Sumatambo | 26 |
| Jardín Infantil País de la Maravillas | 3 y 4 años | Barrio Morasurco | 15 |
| Jardín Infantil SISAY | 3 y 4 años | Barrio Morasurco | 18 |
| Jardín Infantil Exploradores | 3 y 4 años | Barrio el Dorado Av. Panamericana | 16 |
| Instituto Lúdico Pedagógico Mi Carita Feliz | 3 y 4 años | Barrio Bachue | 19 |
| Institución Preescolar San Jorge | 3 y 4 años | Barrio Pandiaco | 17 |
| I.E.M. Enrique Jensen | 5, 6 y 7 años | Barrio El Pilar | 37 |
| Colegio Nuestra Señora de las Lajas | 6 y 7 años | Barrio La Primavera | 23 |
| I.E.M. Ciudad de Pasto Sede Miraflores | 5, 6 y 7 años | Barrio Miraflores | 32 |
| I.E.M. Agustín Agualongo (INEM 3) | 5, 6 y 7 años | Barrio Agualongo | 38 |
| I.E.M. Piloto (INEM 2) | 5, 6 y 7 años | Barrio Tamasagra | 40 |
| Colegio San Francisco Javier Sede Primaria | 6 y 7 años | Barrio San Ignacio | 63 |

La selección de las instituciones educativas se realizó teniendo en cuenta dos criterios propuestos por el equipo de investigación. Primero, la participación de las diferentes Instituciones Educativas teniendo en cuenta el sector

socioeconómico de ubicación geográfica; y segundo, la autorización, por parte de la Institución Educativa, para trabajar con la población requerida. En este sentido se procuró contar con la participación de instituciones en la mayoría de los sectores socioeconómicos de la ciudad, obteniendo como resultado la participación de 15 establecimientos educativos, entre jardines infantiles y colegios de carácter público y privado, distribuidos en los sectores: norte, noroccidente, occidente, sur, oriente y suroriente. En cada una de las instituciones se tomaron los sujetos necesarios, teniendo en cuenta la edad y el género, para completar la cuota establecida para alcanzar el máximo de sujetos de la muestra.

Tras realizar el contacto con las instituciones, se capacitó a seis Psicólogos egresados de la Universidad de Nariño, para la aplicación del instrumento, haciendo énfasis en la familiarización de los aplicadores con los ítems y el contacto empático con los niños y niñas, además del correcto diligenciamiento de la encuesta previa para el ajuste del instrumento y las demás instrucciones de aplicación. La aplicación se realizó durante cuatro semanas, comprendidas desde el día 2 hasta el día 25 de Febrero del año 2010, en las jornadas de mañana y tarde; el equipo investigador junto con las personas capacitadas para la aplicación, asistieron a cada una de las instituciones, en las que se adecuaron, a la medida de cada lugar, los espacios y condiciones necesarios para el diligenciamiento de la prueba y así garantizar la ausencia de variables externas que afecten los resultados de la aplicación del instrumento.

Por otra parte, a continuación se describe la forma de aplicación que se derivó de la aplicación experimental:

1. Fase Preliminar: Contacto previo con el niño en el que se establece un contacto empático, explicando la dinámica de aplicación y brindando la información necesaria para el correcto entendimiento y diligenciamiento de la prueba, enfatizando en la importancia de contestar a todos los reactivos partiendo de la realidad actual de cada individuo, para luego dar inicio a la encuesta familiar para el ajuste de ítems.

2. Fase de aplicación: Tras realizar los ajustes pertinentes al instrumento, se procede a la aplicación de los ítems de calentamiento con el objetivo de familiarizar al examinado con la dinámica de pregunta – respuesta, además de generar adhesión e interés por el instrumento. Una vez aplicados los tres ítems de calentamiento se procedió con la aplicación de los 28 reactivos del instrumento, consignando en la hoja de respuestas la información personal (edad y género) y familiar (vinculación familiar) del examinado al igual que sus respuestas.

Análisis Cuantitativo de Ítems

Índice de Dificultad (p)

A partir de los datos es posible observar que 25 de los 27 ítems muestran un aumento escalonado de dificultad a medida que aumenta la edad. También, observando el promedio de dificultad para cada edad, se muestra un aumento conforme ésta se incrementa (ver Tabla 16).

Tabla 16. Índices de dificultad de los ítems en relación con la edad.

| Sub Categoría | No. Ítems | 3 AÑOS | 4 AÑOS | 5 AÑOS | 6 AÑOS | 7 AÑOS | Muestra Total |
|-----------------------------|------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|---------------|
| RECONOCIMIENTO EMOCIONAL | 1 | 0,41 | 0,76 | 0,69 | 0,90 | 0,99 | 0,75 |
| | 2 | 0,33 | 0,68 | 0,71 | 0,91 | 0,95 | 0,72 |
| | 3 | 0,29 | 0,39 | 0,60 | 0,81 | 0,96 | 0,61 |
| | 4 | 0,45 | 0,70 | 0,75 | 0,89 | 0,94 | 0,75 |
| | 5 | 0,55 | 0,78 | 0,84 | 0,94 | 0,98 | 0,82 |
| | 6 | 0,45 | 0,56 | 0,71 | 0,91 | 0,96 | 0,72 |
| | 7 | 0,15 | 0,41 | 0,71 | 0,86 | 0,96 | 0,62 |
| | 8 | 0,29 | 0,35 | 0,36 | 0,55 | 0,60 | 0,43 |
| | 9 | 0,65 | 0,93 | 0,95 | 0,96 | 1,00 | 0,90 |
| | 10 | 0,35 | 0,60 | 0,80 | 0,84 | 0,96 | 0,71 |
| ASOCIACIÓN EMOCIONAL | 11 | 0,69 | 0,89 | 0,96 | 0,98 | 1,00 | 0,90 |
| | 12 | 0,46 | 0,60 | 0,70 | 0,90 | 0,91 | 0,72 |
| | 13 | 0,35 | 0,45 | 0,60 | 0,90 | 0,95 | 0,65 |
| | 14 | 0,35 | 0,61 | 0,63 | 0,80 | 0,84 | 0,65 |
| | 15 | 0,30 | 0,56 | 0,65 | 0,78 | 0,88 | 0,63 |
| | 16 | 0,19 | 0,48 | 0,70 | 0,91 | 0,94 | 0,64 |
| | 17 | 0,31 | 0,71 | 0,89 | 0,95 | 1,00 | 0,77 |
| | 18 | 0,21 | 0,40 | 0,56 | 0,61 | 0,73 | 0,50 |
| EMPATÍA EMOCIONAL | 19 | 0,65 | 0,83 | 0,93 | 0,98 | 1,00 | 0,88 |
| | 20 | 0,30 | 0,55 | 0,73 | 0,96 | 0,96 | 0,70 |
| | 21 | 0,48 | 0,88 | 0,90 | 0,99 | 1,00 | 0,85 |
| | 22 | 0,53 | 0,94 | 0,94 | 1,00 | 0,99 | 0,88 |
| | 23 | 0,34 | 0,51 | 0,88 | 0,98 | 0,99 | 0,74 |
| CONTROL EMOCIONAL | 25 | 0,35 | 0,69 | 0,71 | 0,95 | 0,99 | 0,74 |
| | 26 | 0,39 | 0,66 | 0,84 | 0,96 | 1,00 | 0,77 |
| | 27 | 0,53 | 0,88 | 0,90 | 0,93 | 1,00 | 0,85 |
| | 28 | 0,29 | 0,73 | 0,80 | 0,94 | 0,98 | 0,75 |
| | Promedio dificultad por edad | | 0,39 | 0,65 | 0,76 | 0,89 | 0,94 |

Este aumento progresivo ha encontrado su punto máximo a la edad de 7 años puesto que 24 de los 27 ítems tienen un p igual o superior a 0.90. Esta situación evidencia el grado de “facilidad” de los ítems para esta edad. Debido a esta circunstancia se ha tomado la decisión de no tomar en cuenta los datos encontrados en el rango de 7 años de edad para posteriores análisis.

Lo anterior se comprobó estadísticamente a través del análisis post hoc de varianza realizado mediante el método de múltiple comparación de Tukey (ver

Tabla 6), en donde se muestra la ausencia de diferencias significativas entre los grupos de 6 y 7 años, debido a que en las pruebas sobrepasan el límite de significancia, circunstancia que está indicando la similitud de los dos grupos de edad en relación a la dificultad de los ítems, tomando como punto de comparación las diferencias encontradas en los demás rangos de edad.

Tabla 17. Resultados del Análisis Post Hoc de varianza - Método de Tukey.

| | Edad | Edad | Dif.de medias | Desv. Estándar | Sig. |
|-----------|------|-----------|---------------|----------------|------|
| Tukey HSD | 3,00 | 4,00 | -,24571(*) | ,03658 | ,000 |
| | | 5,00 | -,35179(*) | ,03658 | ,000 |
| | | 6,00 | -,48607(*) | ,03658 | ,000 |
| | | 7,00 | -,53679(*) | ,03658 | ,000 |
| | 4,00 | 3,00 | ,24571(*) | ,03658 | ,000 |
| | | 5,00 | -,10607(*) | ,03658 | ,035 |
| | | 6,00 | -,24036(*) | ,03658 | ,000 |
| | | 7,00 | -,29107(*) | ,03658 | ,000 |
| | 5,00 | 3,00 | ,35179(*) | ,03658 | ,000 |
| | | 4,00 | ,10607(*) | ,03658 | ,035 |
| | | 6,00 | -,13429(*) | ,03658 | ,003 |
| | | 7,00 | -,18500(*) | ,03658 | ,000 |
| | 6,00 | 3,00 | ,48607(*) | ,03658 | ,000 |
| | | 4,00 | ,24036(*) | ,03658 | ,000 |
| | | 5,00 | ,13429(*) | ,03658 | ,003 |
| | | 7,00 | -,05071 | ,03658 | ,637 |
| 7,00 | 3,00 | ,53679(*) | ,03658 | ,000 | |
| | 4,00 | ,29107(*) | ,03658 | ,000 | |
| | 5,00 | ,18500(*) | ,03658 | ,000 | |
| | 6,00 | ,05071 | ,03658 | ,637 | |

Igualmente, el test de homogeneidad de varianza, mediante el método Tukey, (ver Tabla 7) muestra a los grupos de 3, 4 y 5 años como conjuntos independientes, pero los grupos de 6 y 7 años se observan como conjuntos homogéneos, indicando una vez más la ausencia de diferencias significativas entre ellos.

Tabla 18. Análisis de homogeneidad para los grupos de edad y el índice de dificultad.

| | Edad | N | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 |
|-----------|------|----|---------|---------|---------|---------|
| Tukey HSD | 3,00 | 28 | ,4082 | | | |
| | 4,00 | 28 | | ,6539 | | |
| | 5,00 | 28 | | | ,7600 | |
| | 6,00 | 28 | | | | ,8943 |
| | 7,00 | 28 | | | | ,9450 |
| | Sig. | | 1,000 | 1,000 | 1,000 | ,637 |

Además se logró establecer la relación entre la edad y cada subcategoría de estudio, encontrando que: a) en el reconocimiento emocional, los ítems que miden emociones básicas (1, 2, 5, 6 y 9) y complejas (3, 4, 7, 8 y 10), muestran diferencias entre los 3 y 4 años con respecto de los 5 y 6. Indicando un bajo nivel de reconocimiento y un alto nivel respectivamente. Además de establecerse un orden en el que se organizan las emociones básicas, en virtud de los índices obtenidos, comenzando por la alegría, seguida de la ira, sorpresa, tristeza y miedo. Y para las secundarias, la emoción de vergüenza seguida por el orgullo y la culpa; y b) los ítems diseñados para la subcategoría de empatía emocional,

muestran un incremento p , entre los 4 y 5 años, ya para los 6 años el incremento es superior. Situación análoga se encuentra para el control emocional.

Clasificando los reactivos según su nivel de dificultad, podríamos agruparlos de la siguiente manera: 0% altamente difíciles ($p < 0.32$); 7.1% medianamente difíciles (de 0.33 a 0.52); 39.3% de dificultad media (de 0.53 a 0.73); 35.7% medianamente fáciles (de 0.74 a 0.86); y 17.9% altamente fáciles ($p > 0.86$). El promedio total de dificultad (0.73) se encuentra en un nivel medio (ver Tabla 5).

Índice de Discriminación (D)

A continuación, en la Tabla 19, se exponen el valor de los índices, sin tener en cuenta los examinados de 7 años, según el método propuesto por Gregory (2001, p. 159).

Tabla 19. Índices de discriminación de los ítems que conforman la prueba.

| Ítem | Índice de Discriminación | Ítem | Índice de Discriminación |
|------|--------------------------|------|--------------------------|
| 1 | 0,50 | 15 | 0,52 |
| 2 | 0,63 | 16 | 0,78 |
| 3 | 0,53 | 17 | 0,71 |
| 4 | 0,47 | 18 | 0,47 |
| 5 | 0,43 | 19 | 0,38 |
| 6 | 0,53 | 20 | 0,73 |
| 7 | 0,70 | 21 | 0,55 |
| 8 | 0,33 | 22 | 0,51 |
| 9 | 0,36 | 23 | 0,73 |
| 10 | 0,58 | 25 | 0,62 |
| 11 | 0,31 | 26 | 0,63 |
| 12 | 0,45 | 27 | 0,43 |
| 13 | 0,64 | 28 | 0,70 |
| 14 | 0,51 | | |

Tomando la clasificación de Ebel y Frisbie (1986, citado por Escudero y cols., 2000) se determinó la calidad de cada reactivo (ver Tabla 20), encontrando que todos los reactivos cumplieron con los criterios de discriminación establecidos.

Tabla 20. Calidad de los ítems en relación a su índice de discriminación.

| Ítem | Calidad | Decisión |
|---|------------|-----------|
| 8, 9, 11, 19 | Buenos | Conservar |
| 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28 | Excelentes | Conservar |

Finalmente, para identificar los reactivos que van a ser parte de la versión final de la prueba, se utilizaron los siguientes criterios de calidad para aceptar o rechazar reactivos: a) con valores p menores de 0.20 y mayores de 0.86; b) con valores D menores de 0.30; y c) con índice de correlación ítem-prueba menor a 0.2 (ver Anexo 4). Siguiendo estos parámetros, se pudo analizar que el reactivo 24 no cumplía con el criterio de correlación ítem – prueba, y al ser eliminado los demás reactivos mejoraron este índice de correlación, situación análoga sucedió en el cálculo de los índices de discriminación, situación que llevó a concluir que el único ítem que debía ser eliminado era el No. 24.

En conclusión el análisis cuantitativo realizado permite establecer; por una parte, que el rango entre 3 y 6 años es el más adecuado para discriminar la presencia o ausencia de características propias del factor encontrado, ya que en este se agrupan diferentes características de las categorías diseñadas para su evaluación, y que permiten realizar una descripción del perfil encontrado en cada

sujeto a partir de estas características. Por otra parte, el análisis de los reactivos aportó evidencias para justificar la inclusión y exclusión de ítems para ensamblar la versión final del instrumento.

Etapas 10: Análisis Psicométrico

Confiabilidad

Para valorar la precisión o estabilidad temporal del proceso de medición, el equipo de investigación ha utilizado un conjunto de indicadores estadísticamente obtenidos para demostrar la consistencia temporal e interna del instrumento.

Consistencia Interna

Para determinar el grado de relación entre los reactivos del instrumento, se utilizaron dos indicadores de consistencia interna: el coeficiente Alfa de Cronbach y el procedimiento de dos mitades.

El análisis realizado tomó como referencia los resultados de los 27 ítems del instrumento, para lo cual se calculó el coeficiente de Alfa de Cronbach, obteniendo un resultado de 0.873, información que permite inferir que la homogeneidad entre los reactivos que componen la prueba es considerablemente alta, es decir que existe una tendencia alta por parte de los reactivos a medir el mismo atributo.

Para llevar a cabo el procedimiento por dos mitades se dividió la prueba en ítems pares e impares y se estableció la correlación entre las dos puntuaciones resultantes, obteniendo como resultado un coeficiente de correlación por rangos de Spearman de 0.76 ($p < 0,0001$), el cual tras la aplicación de la fórmula Spearman-Brown subió a 0.86, valor que indica una alta correlación entre las medidas obtenidas por cada grupo de ítems (Fernández, Hernández y Baptista, 1998).

Estabilidad Temporal

Para determinar el grado en que la medición hecha por el instrumento se mantiene a través del tiempo, se utilizó el método de coeficiente de confiabilidad test-retest. Se tomaron 40 sujetos para el análisis, distribuidos en 50% niños y 50% niñas y 10 por cada grupo de edad (3, 4, 5 y 6 años); y se aplicó la segunda medición después de 3 semanas de aplicada la primera.

Al correlacionar los resultados se obtiene un coeficiente por rangos de Spearman de 0.91 ($p < 0,0001$). El resultado muestra que existe una alta estabilidad de las puntuaciones, por lo cual existen garantías respecto a la precisión con la que mide el instrumento.

Validez

Las evidencias de validez obtenidas a lo largo del proceso de construcción del instrumento, han permitido demostrar que la medición realizada realmente corresponde al constructo que se está evaluando, para ello se describirán los resultados que permitieron estimar la validez de contenido y constructo.

Validez de Contenido

Para determinar si el conjunto de ítems que componen el instrumento son una muestra representativa del universo de contenidos que desean evaluarse, se hizo uso de la técnica de validez por jueces, en la cual se evaluó si los ítems eran pertinentes y si los formulados eran suficientes para evaluar el atributo, entonces se sometió el conjunto de 28 reactivos a la evaluación de un grupo de expertos, de acuerdo a la experiencia y grado de conocimiento en relación al atributo a medir. Los resultados de esta evaluación indican de manera precisa la pertinencia de los

ítems, obteniendo como resultado el 100% del puntaje esperado, y en un solo ítem el 85%.

Validez de Constructo

A partir del análisis estadístico, se pueden obtener elementos de juicio para demostrar la relación existente entre el constructo teórico desarrollo emocional y el instrumento elaborado para su medición.

El análisis de varianza inter e intra grupos del factor puntaje, indica que existen diferencias significativas ($p < 0.001$) entre las medias de las puntuaciones de acuerdo con los rangos de edad, como se muestra en la Tabla 21.

Tabla 21. Análisis de varianza para los grupos de edad y el índice de dificultad.

| | | Suma de | | Media | | |
|---------|--------------|-----------|-----|------------|---------|------|
| | | cuadrados | df | cuadrática | F | Sig. |
| Puntaje | Inter-grupos | 11525.565 | 4 | 2881.391 | 796.870 | ,000 |
| | Intra-grupos | 1428.275 | 395 | 3.616 | | |
| | Total | 12953,840 | 399 | | | |

Los resultados obtenidos en la pruebas a posteriori o post hoc, permitieron comparar las medias de la variable dependiente (puntaje) de cada par de grupos de las variables independientes (3, 4, 5, 6), y así, identificar dónde se producen las diferencias significativas. Utilizando el método de comparación múltiple de Tukey, se puede apreciar que entre cada par de grupos de edad existen diferencias

significativas a nivel de la media obtenida, mostrando heterogeneidad entre grupos (ver Tabla 22).

Tabla 22. Resultados del Análisis Post Hoc de varianza - Método de Tukey.

| | Edad | Edad | Dif.de medias | Desv. Estándar | Sig. |
|-----------|------|------|---------------|----------------|------|
| Tukey HSD | 3 | 4 | -6,875(*) | ,301 | ,000 |
| | | 5 | -9,863(*) | ,301 | ,000 |
| | | 6 | -13,625(*) | ,301 | ,000 |
| | 4 | 3 | 6,875(*) | ,301 | ,000 |
| | | 5 | -2,988(*) | ,301 | ,000 |
| | | 6 | -6,750(*) | ,301 | ,000 |
| | 5 | 3 | 9,863(*) | ,301 | ,000 |
| | | 4 | 2,988(*) | ,301 | ,000 |
| | | 6 | -3,763(*) | ,301 | ,000 |
| | 6 | 3 | 13,625(*) | ,301 | ,000 |
| | | 4 | 6,750(*) | ,301 | ,000 |
| | | 5 | 3,763(*) | ,301 | ,000 |

Lo anterior se comprueba adicionalmente con el análisis de homogeneidad de varianzas a través del método de Tukey (ver Tabla 23), en donde se muestra la media para cada rango de edad en función del puntaje, de una manera ascendente a medida que aumenta la edad.

Tabla 23. Análisis de homogeneidad para el puntaje y los grupos de edad.

| | Edad | N | Grupo 1 | Grupo 2 | Grupo 3 | Grupo 4 |
|-----------|------|------|---------|---------|---------|---------|
| Tukey HSD | 3 | 80 | 11,40 | | | |
| | 4 | 80 | | 18,28 | | |
| | 5 | 80 | | | 21,26 | |
| | 6 | 80 | | | | 25,03 |
| | Sig. | Sig. | 1,000 | 1,000 | 1,000 | 1,000 |

De acuerdo con lo anterior, es posible observar que la puntuación promedio en la escala va incrementándose gradualmente con la edad. Esta situación pone de manifiesto la perspectiva de desarrollo infantil que ha tomado la construcción del instrumento, pues se demuestra que el desarrollo emocional tiene una relación positiva con la edad

El análisis post hoc de varianza demuestra la heterogeneidad de grupos (ver Tabla 23), y el gráfico de los promedios de puntaje por edad indica también el progreso positivo del atributo con relación a la edad.

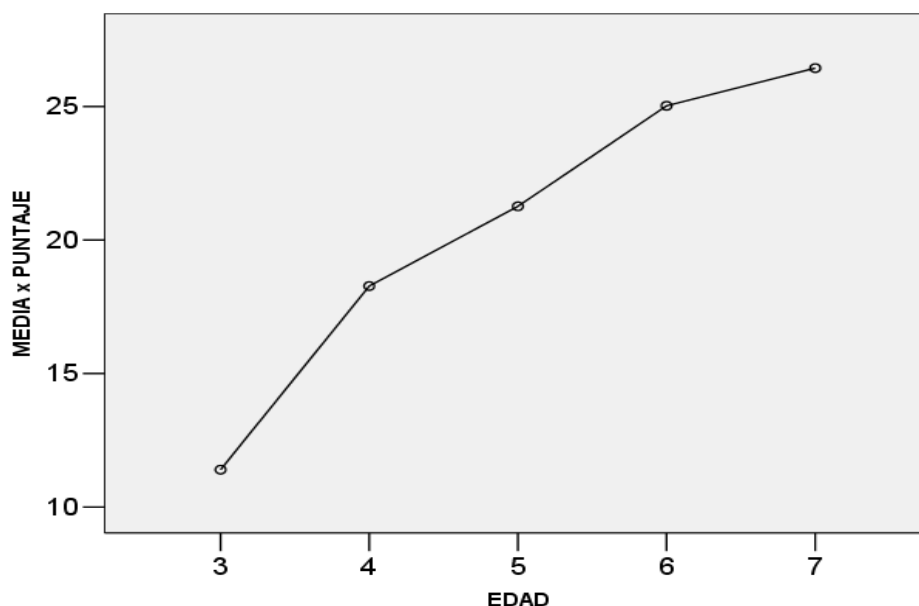


Figura 4. Gráfico de los promedio de puntaje de cada rango de edad.

De la misma manera, el análisis del índice de dificultad muestra la tendencia antes mencionada. Sí se tiene en cuenta el constructo de desarrollo emocional, se esperarí que a medida que la edad incremente, la dificultad disminuya, es decir, la existencia de una relación inversa entre la edad y la dificultad esperada. Entonces se observa una línea de tendencia (ver Figura 5) que demuestra la

existencia de dicha relación, encontrando evidencias que están acordes con los planteamientos conceptuales realizados en el marco teórico.

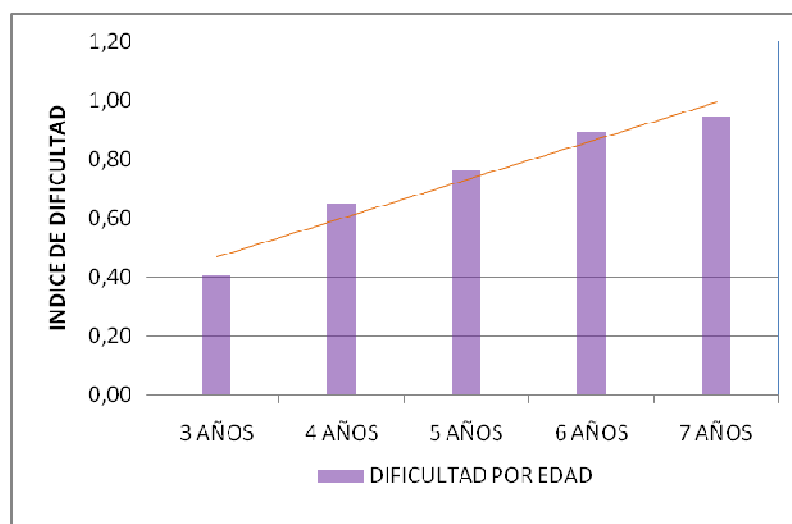


Figura 5. Gráfico del promedio de los índices de dificultad por edad.

El análisis de varianza muestra la ausencia de diferencias entre géneros en relación con el puntaje (ver Tabla 24).

Tabla 24. Análisis de varianza para el puntaje y género.

| | | Suma de | Media | | |
|------------------|--------------|-----------|-------|------------|------|
| | | cuadrados | df | cuadrática | F |
| Puntaje / Género | Inter-grupos | 7,840 | 1 | 7,840 | ,241 |
| | Intra-grupos | 12946,000 | 398 | 32,528 | |
| | Total | 12953,840 | 399 | | |

Estandarización

Con el fin de contar con normas de calificación estandarizadas para la interpretación de los resultados, se construyeron los baremos teniendo en cuenta la variable edad, a partir de la distribución obtenida en los percentiles (ver Tabla

25). Estos baremos permiten ubicar al examinado en un nivel bajo, medio, alto y significativamente alto de desarrollo emocional, mediante la distribución de los quintiles (ver Tabla 26),

Tabla 25. Representación del promedio del puntaje de acuerdo con la frecuencia.

| Percentil | Puntaje directo | | | | Percentil |
|-----------|-----------------|---------|---------|--------|-----------|
| | 3 años | 4 años | 5 años | 6 años | |
| 5 | 0 - 7 | 15 | 18 - 19 | 22 | 5 |
| 10 | - | 16 | - | - | 10 |
| 15 | 8 | - | - | - | 15 |
| 20 | - | 17 | 20 | 23 | 20 |
| 25 | - | - | - | - | 25 |
| 30 | 9 | - | - | 24 | 30 |
| 35 | 10 | - | - | - | 35 |
| 40 | - | - | - | - | 40 |
| 45 | - | - | - | - | 45 |
| 50 | 11 | - | - | - | 50 |
| 55 | 12 | - | - | - | 55 |
| 60 | - | - | 21 | 25 | 60 |
| 65 | - | 18 | - | - | 65 |
| 70 | - | - | - | - | 70 |
| 75 | 13 | - | - | - | 75 |
| 80 | 14 | - | - | - | 80 |
| 85 | - | - | 22 | 26 | 85 |
| 90 | 15 | 19 - 20 | 23 | 27 | 90 |
| 95 | 16 | 21 - 23 | 24 | - | 95 |
| 100 | 17 | 24 | 25 | 28 | 100 |

Tabla 26. Nivel de adquisición del atributo en relación con el puntaje directo.

| Puntuación | Nivel |
|----------------|------------|
| 5 hasta 20 | Bajo |
| > 20 hasta 40 | Medio Bajo |
| > 40 hasta 60 | Medio |
| > 60 hasta 80 | Medio Alto |
| > 80 hasta 100 | Alto |

DISCUSIÓN

El ejercicio profesional de la psicología, demanda en muchas circunstancias el uso y/o construcción de test que permitan evaluar determinados constructos psicológicos de manera objetiva; dichas pruebas se caracterizan por la naturaleza estandarizada de los estímulos verbales utilizados y de las opciones de respuesta, la transformación de las puntuaciones en típicas y también por la valoración objetiva de la prueba (Fernández-Ballesteros, 2000). Aunque la dimensión emocional del desarrollo haya adquirido importancia en el estudio del desarrollo infantil, y existan sugerencias acerca de la realización de una evaluación objetiva con el soporte de instrumentos estandarizados contextualizados regionalmente para la población infantil (CINDE, 2005), resulta inusual la construcción de instrumentos de medición para este atributo.

A través de la caracterización psicométrica de la EIDE se obtuvo evidencias conceptuales y empíricas de la validez de contenido y constructo, además de evidencias de confiabilidad relacionadas con una elevada consistencia interna y estabilidad temporal, medidas con el coeficiente Alfa de Cronbach (.873) y el coeficiente de Spearman-Brown (.91) respectivamente.

La EIDE evalúa el desarrollo emocional infantil fundamentado sobre cuatro ejes básicos de: reconocimiento, asociación, empatía y control emocional, desde un nivel emocional básico a uno complejo. La definición del atributo y sus categorías, como etapa preliminar, tomaron como modelo la jerarquía propuesta por Salovey & Mayer (1995, citados por Saphiro, 2001), quienes desde la perspectiva de la inteligencia emocional, agruparon un conjunto de características conceptuales en torno a cuatro dominios específicos: a) la capacidad de

percepción, b) la asimilación o facilitación, c) la comprensión y d) el control emocional; estos aspectos se convirtieron en el punto de partida para caracterizar conceptualmente el atributo a medir.

Según Sánchez (1980) el desarrollo emocional es un proceso de transición que evoluciona de un estado de especialización simple a uno estructurado, en donde las emociones pasan de un nivel básico a uno complejo. Este postulado encuentra confirmación en la investigación en tanto, se aprecia un aumento gradual en el promedio de las medias del puntaje, indicando así que el desarrollo emocional evoluciona hacia procesos más complejos, en relación directa con la edad. Los niños y niñas a los 3 años están ya en capacidad de reconocer las emociones básicas, como ya Feldman (2008) lo había planteado.

En la muestra del estudio (de acuerdo con los valores p) la emoción básica más reconocida fue la alegría, seguida por la ira, sorpresa, tristeza y miedo. Lo cual podría justificarse en la importante función que cumple la alegría en la vida de las personas, como sensación de satisfacción, mantenedora del equilibrio emocional y como mediadora fundamental en el establecimiento de relaciones interpersonales. Izard (1991, citado por Lizereti, 2008), otorga a esta emoción básica un índice de reconocimiento mayor debido a su función fundamental en las relaciones interpersonales en los niños, tan esenciales en esta etapa.

Por otra parte el hecho de que la emoción de ira se encuentre en segundo lugar respecto del reconocimiento, se convierte en una evidencia de su presencia en la cotidianidad de los niños(as), no solo como hecho que permite inferir que existen situaciones frustrantes o aversivas, en las relaciones interpersonales de los examinados; sino también como función adaptativa de salvaguarda que

permite, a partir del reconocimiento de los patrones comportamentales y gestuales de esta emoción, la evitación de situaciones potencialmente estresantes o dañinas (Marshall Reeve, 1998).

Por su parte, la evaluación de emociones secundarias se caracterizó por un alto grado de dificultad a las edades de 3 y 4 años, ya que la edad promedio de aparición son los 2 años y medio (Santrock, 2004), entonces las dificultades en el reconocimiento se deben al todavía naciente proceso de maduración. La emoción secundaria de orgullo obtuvo un alto grado de dificultad, debido a que, por una parte, las características de esta, necesitan de ciertas condiciones predominantemente sociales para su desarrollo, condicionando así su reconocimiento inicial al acompañamiento de una situación que le otorgue un contexto de aparición, que por así decirlo, haga que el niño se sienta orgulloso.

Entonces, si se presenta una imagen sin estar ligada a una condición o situación que la desencadene, es difícil para los niños y niñas reconocerla, resaltando el hecho de que el orgullo inicia teniendo predominancia de locus de control externo que luego se internaliza. Circunstancias que a edades tempranas como los 3 y 4 años de edad dependen del grado de socialización del niño en los diferentes contextos de interacción.

También, el reconocimiento del orgullo en terceros fue un aspecto difícil de evaluar debido a que las características semánticas de la palabra orgulloso(a) presentes en el enunciado, culturalmente en la región, más allá de designar una emoción, la palabra describe una característica del carácter de una persona que le lleva a tomar una posición presuntuosa frente a una determinada situación o

persona, hecho que genera incongruencia, en los examinados, en la comprensión del orgullo como una emoción.

Entonces, es interesante señalar que en la muestra del estudio, el reconocimiento de emociones básicas (de acuerdo a los valores p), alcanza un nivel alto de adquisición a los 4 años, y para las emociones secundarias, lo hace a los 6 años de edad.

Como ya Schaffer (2004) lo había señalado, respecto de la empatía, se encuentra que la actividad empática de los niños y niñas se manifiesta comportamentalmente desde los 3 años, y progresa acorde a su edad. A partir de los 4 años las respuestas empáticas de los examinados se vuelven más apropiadas en relación a las necesidades de otras personas, es decir manifiestan su preocupación en la mayoría de situaciones que demanda su comprensión empática.

Y finalmente, el control emocional muestra un crecimiento significativo entre los 3 y 5 años, siendo los 6 años, la edad en la que los niños y niñas muestran una tendencia a comportarse de acuerdo a patrones socioculturales que demandan conductas acordes con la situación y contexto. Lo anterior demuestra una mayor adquisición de herramientas cognitivas vinculadas con la comprensión de las otras personas, para controlar y manejar sus emociones de acuerdo con los estándares sociales (Santrock, 2004).

En ese orden de ideas y junto con los postulados de Fridja (1998); Lewis (2002); Santrock (2004); Schaffer (2004); Feldman (2008); y Lizeretti (2008), entre otros, quienes consideran la evolución emocional como un proceso que va desde un estado indiferenciado a otro de mayor especialización, se puede afirmar que si

bien existe un orden gradual de aparición para las emociones, de básicas a secundarias, entre los 2 y 6 años de edad, no necesariamente la empatía y el control emocional se convierten en procesos consecutivos, por el contrario, estos procesos se constituyen entre los 4 y 5 años de edad, estructurándose paralelamente al nacimiento del sentido del Yo y la noción del otro. El aumento progresivo de los índices de dificultad para estas sub categorías, justifican estadísticamente la afirmación. Así el desarrollo emocional tendría su progreso entre los 3 y 6 años de edad, siendo los 4 y 5 años, un rango de edad fundamental para el adecuado crecimiento emocional infantil. Sin embargo, y aunque los autores antes mencionados estipulan los 2 años como punto de partida, la dificultad de aprehender la experiencia emocional infantil a través instrumentos de medición como el desarrollado, los cuales necesitan un nivel de desarrollo cognitivo y de lenguaje mínimos para su aplicación, hacen difícil corroborar este postulado.

Por otra parte, la adecuada selección del contenido de la prueba permitió observar que el estudio de la infancia está ligado estrictamente al estudio de las conexiones que establece el individuo con sus figuras parentales, por lo cual se hizo evidente la importancia del contexto familiar como una de las variables centrales que regulan el proceso de desarrollo emocional infantil; y dado que son los padres quienes desempeñan una mayor y más importante interacción con sus hijos, sus reacciones, las formas de actuar, el manejo de contingencias y la personalidad de estos en general (Henaó, 2006), fue el contexto familiar el contenido más importante dentro del estudio que se llevó a cabo. Entonces, el contexto familiar como ámbito de actuación interpersonal, se convierte en el

espacio en el que el (la) niño(a) aprende y actualiza, tanto las conductas emocionales que son socialmente competentes (Morelato, 2002) como también aquellas conductas que son disfuncionales para el niño y quienes le rodean.

No menos importante fue el espacio social infantil, contexto del cual se pudieron establecer figuras representativas para la primera infancia, tales como los pares y el cuidador, quienes dejan claro la importancia del establecimiento de relaciones interpersonales para el funcionamiento emocional esperado durante la primera infancia, ya que estos contextos le permiten al niño(a) poner a prueba el repertorio de comportamientos emocionales en la interacción con el otro, en las categorías de empatía y control emocional principalmente; puesto que es precisamente el contexto social de los niños(as) quien les proporcionan un marco de referencia para su actuación social al validar, rectificar o desaprobar las conductas realizadas por éste en situaciones de interacción social.

En cuanto al género, como variable de estudio, se pudo establecer que no existe diferenciación alguna en función del atributo evaluado. Aunque las investigaciones sobre desarrollo emocional y género han tomado, principalmente, grupos poblacionales de edad posteriores a la adolescencia, el estudio realizado por Itziar y cols. (2003) concluyó que no existen diferencias de género en cuanto a la intensidad emocional, ira y comprensión de la ambivalencia emocional; entre los 6 y 9 años de edad. En el presente estudio, los resultados son congruentes con los encontrados por tales autores, en las edades entre los 3 y 7 años, es decir no existen diferencias de género significativas respecto del desarrollo emocional.

Al abordar la variable género se debe tener en cuenta que ésta se encuentra influenciado por las normas y roles sociales; convirtiéndose así en un tema

multifactorial de investigación. Según Alcalá y Cols. (2006) las investigaciones en cuanto a la relación de género y emoción ofrecen resultados poco concluyentes al respecto, centrando las conclusiones en torno a la expresividad emocional, situación que pone de manifiesto la existencia de diferencias emocionales entre géneros. Entonces, los resultados obtenidos se convierten en una evidencia empírica de la ausencia de diferencias significativas entre desarrollo emocional y género, entre los 3 y 6 años.

Tanto la comparación de los promedios totales de dificultad como la media de los puntajes obtenidos, permiten observar la perspectiva de desarrollo desde la cual se ha planteado la construcción del instrumento. En ella se considera al desarrollo como un proceso ordenado, coherente que evoluciona en sentido positivo, hacia adelante (Hurlock, 1965, citado por Sánchez, 1980), es así como se aprecia un incremento en la adquisición de habilidades emocionales en función de la edad, de acuerdo con el puntaje obtenido.

Los diferentes análisis de varianza durante la décima etapa revelaron la heterogeneidad entre los grupos de edad estudiados, indicando la presencia de diferencias entre rangos de edades durante la primera infancia Sin embargo y aunque existen características esperadas para cada edad (Seidi de Moura y Ribas, 2004), se encontró que los puntajes obtenidos por algunos sujetos eran iguales o superiores al puntaje obtenido por sujetos de un rango de edad superior, lo cual podría ser explicado por la existencia de condiciones adicionales en el contexto familiar y social de estos individuos, que incidieron en la adquisición de habilidades emocionales, permitiendo un nivel mayor de maduración emocional (Van Geert, 1998; Vigotsky, 1979).

La confiabilidad de la escala es satisfactoria desde el punto de vista de consistencia interna (Alfa de Cronbach = .873 y confiabilidad por mitades $r=.86$). Teniendo en cuenta que la correlación es sensible al número de ítems y que la población infantil tiende a presentar respuestas más inestables que las del adulto, se considera satisfactorio el valor obtenido.

Asimismo, la estabilidad temporal que refleja el test tiene un índice de .91, valor significativamente alto, el cual demuestra que aunque el desarrollo está estrechamente relacionado con el tiempo, los cambios a nivel emocional no suceden arbitrariamente, la maduración emocional no es un proceso desordenado, por el contrario, posee un carácter paulatino, secuencial y acumulativo que no evoluciona independientemente en el individuo, ya que está ligado a otras esferas del desarrollo (cognición, lenguaje, moralidad, socialización, entre otras), además de la presencia de factores que influyen en la evolución o estancamiento del mismo, tales como: patrones culturales, estilos parentales, características ambientales, entre otros (Lizeretti, 2008).

CONCLUSIONES

La construcción de un instrumento de medición psicológica demanda una estructura ordenada y lógica de etapas para obtener un instrumento confiable, válido y estandarizado, que si implica cierto grado de dificultad para su realización, ofrece como resultado final un elemento valioso para la recolección de información objetiva y veraz, más aún cuando el instrumento ha sido diseñado y su construcción ha considerado las características socioculturales reales de un contexto en particular.

De esta manera, el objetivo de esta investigación se centró principalmente en brindarle al contexto regional un instrumento que se destaca por su diseño e innovación, al igual que por sus características de confiabilidad y validez, el cual se puede aplicar a población infantil entre los 3 y 6 años, teniendo la certeza que los resultados obtenidos son datos empíricos objetivos que se transforman en información valiosa en el momento de realizar un diagnóstico psicológico infantil.

La EIDE, de principio a fin, es un instrumento pensado y diseñado para niños y niñas, el esfuerzo para romper el esquema tradicional de pregunta y respuesta en texto, llevó al equipo investigador a ir un paso más allá y diseñar reactivos atractivos para este tipo de población, los cuales sobresalen por su diseño, además de las características conceptuales y cuantitativas que les otorgan la idoneidad y pertinencia para medir confiable y válidamente el desarrollo emocional infantil.

Con respecto a la validez y confiabilidad de la prueba se observó que la versión definitiva de la escala tiene adecuados índices de confiabilidad y validez, características que le otorgan buenas propiedades psicométricas, siendo su

consistencia interna y estabilidad temporal satisfactorias, además de mostrar evidencias significativas de validez. Debido a sus propiedades, la escala diseñada es útil para complementar la evaluación del desarrollo emocional infantil, en vista que el proceso de evaluación infantil es un proceso integral articulado por diferentes técnicas como: entrevista, observación, aplicación de instrumentos, entre otros métodos complementarios.

El empleo de instrumentos como la EIDE, posibilita el establecimiento de relaciones eficaces entre el funcionamiento emocional y sus repercusiones en diversos contextos, por ejemplo, la capacidad y aptitud positiva hacia la expresión emocional que se relaciona con el desarrollo de las capacidades de filiación, integración social, empatía e intimidad.

Estudiar la infancia en un momento y en un lugar determinado equivale a estudiar las conexiones entre: condiciones de vida, sociopolíticas, económicas, tecnológicas y de cambios en la sociedad. Situaciones que llevar a realizar un análisis más profundo del momento histórico-social del objetivo de la investigación, es así como en la aplicación del instrumento permearon problemáticas ajenas al tema de estudio, pero que estaban relacionadas directamente con la primera infancia, fenómenos como dificultades de aprendizaje, idoneidad docente, hacinamiento escolar, pautas de crianza, educación sexual, valores institucionales docentes, entre otras, fueron foco de atención de los investigadores debido a la alta incidencia negativa en la primera infancia de algunas de las I. E. M. visitadas.

RECOMENDACIONES

Es importante en las evaluaciones a realizar con niños y niñas entre los 3 y 7 años, contemplar la estructura familiar de manera individual, ya que si se incurre en una pregunta respecto de una figura familiar con la que el niño no cuenta en la realidad, sesga la respuesta en tanto le pone en la compleja tarea de imaginar y conjeturar respecto de lo preguntado.

Cuando se construyen instrumentos que se soporten en gráficos con los que los niños han de identificarse, es importante que existan versiones masculina y femenina, lo que permite una identificación más fácil.

No todas las personas están capacitadas para aplicar instrumentos de evaluación emocional, es necesario saber establecer relaciones empáticas con los niños y niñas.

Los instrumentos de medición psicológica que contemplan imágenes agradables, permiten explorar con un mayor número de indagaciones en los niños ya que la novedad y atractivo de las imágenes generan una menor tendencia al agotamiento.

Implementar estudios encaminados a la contextualización y estandarización del instrumento el área rural del municipio de Pasto, así como a nivel regional, nacional e internacional. La aplicación de este instrumento en el contexto nacional e internacional puede realizarse en la medida en que se consideren los ajustes necesarios para las subcategorías de asociación, empatía y control emocional, ya que los aspectos sociales y culturales del contexto, dan a los ítems un carácter particular de la población para la que fueron diseñados. En la categoría de reconocimiento emocional los ajustes deberían realizarse el lenguaje de los ítems

puesto que la habilidad para descifrar patrones emocionales a través de códigos gestuales y corporales es una habilidad común a todas las personas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, E. (2000). *Socialización: Prácticas de crianza y cuidado de la salud*. Bogotá, D. C.: Universidad Nacional de Colombia.
- Alcalá, V., Camacho, M., Giner, D., Giner, J., e Ibáñez. E. *Afectos y Género*. Recuperado en Abril 1, 2010 disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/727/72718122.pdf>
- Anastasi, A. y Urbina, S. (1998). *Test psicológicos*. México: Prentice Hall.
- Basile, M., et al (2002). *Glosario técnico psicométrico*. Madrid: Esparza.
- Bowlby, J. (1993). *La separación afectiva*. Barcelona: Paidós.
- Brown, F. (1980). *Principios de medición en psicología y educación*. México: Moderno.
- Cardelle-Elawar, M. y Sanz de Acedo, L. (2006). La metacognición aplicada a la emoción. *Psicología Educativa*, 12, 107-121. Recuperado el 5 de Junio de 2009 de Base de Datos EBSCO Host, Fuente Académica.
- Carrillo, J., Collado, S., Rojo, N., Staats, A. (2006). El papel de las emociones positivas y negativas en la predicción de depresión: el principio de adición de las emociones en el Conductismo Psicológico. *Clínica y Salud*, 17, 277-295. Recuperado el 19 de Marzo de 2009 de Base de Datos EBSCO Host, Fuente Académica.
- Centro Internacional de Educación y Desarrollo (2005). *Conexión Niñez Febrero-Abril de 2005*. Recuperado en Septiembre 27, 2008 disponible en <http://www.gc-al.org.co>IDEM>

- Cierpka, M. (2006). El sistema diagnóstico psicodinámico operacionalizado (opd) concepto, confiabilidad y validez. *Subjetividad y Procesos cognitivos*, 8, 88-119. Recuperado en Septiembre 24, 2008 disponible en http://www.uces.edu.ar/publicaciones/pdf/revista_subjetividad/revista_subjetividad_2006_n8.pdf
- Condemarin, M. (1989). *La Lectura: Teoría, Evaluación y Desarrollo*. Chile: Andrés Bello.
- Condemarin, M. (1988). *Modelos de lectura en el niño de 5 a 7 años y su integración a la educación sistemática*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697. Recuperado el 19 de Marzo de 2009 de Base de Datos EBSCO Host, Fuente Académica.
- Escobar, B. G. (1997). *Familia e Infancia: las nuevas voces de la democracia y el papel de la escuela*. Bogotá, D.C.: Impreandes Presencia.
- Ekman, P. (1972). Constans across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 117, 124-139. Recuperado el 02 de Julio de 2009 de Base de Datos EBSCO Host, Fuente Académica.
- Escudero, E., Reina, N. y Morales, M. (2000). Nivel de dificultad y poder de discriminación del Examen de Habilidades y Conocimientos Básicos (EXHCOBA). *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 2. Recuperado en Marzo 28, 2010 disponible en <http://redie.uabc.mx/vol2no1/contenido-backhoff.html#An%C3%A1lisis%20de%20reactivos>.

- Escrivá, V., Delgado, E. & García, P. (2000). *Programas de intervención en el desarrollo moral: razonamiento y empatía*. Recuperado en Julio 25, 2009 disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/805/80531203.pdf1>
- Feldman, R. S., Campos, O. & Gonzales, M. (2008). *Desarrollo en la infancia*. México: Pearson Prentice Hall.
- Fernández-Ballesteros, R. (2000). *Introducción a la Evaluación Psicológica*. Madrid: Pirámide.
- Fernández, I., Páez, D., Campos M., Zubieta, E. & Casullo, M. (2006). Apego seguro, vínculos parentales, clima familiar e inteligencia emocional: socialización, regulación y bienestar. *Ansiedad y estrés*, 12, 319-341. Recuperado el 19 de Junio de 2009 de Base de Datos EBSCO Host, Fuente Académica.
- Fridja, N. (1998). Variedades de afecto: emociones y episodios, modos y sentimientos. En P. Ekman y R. J. Davidson (Eds.), *La naturaleza de la Emoción* (310-360): Oxford: University Press.
- Garrido, I. (1996). *Psicología de la motivación*. Madrid: Síntesis.
- Garrido, J., Abad, F. J., Olea, J. & Ponsoda, V. (2006). *Introducción a la Psicometría*. España: Editores.
- Gerrig, R. J, Zimbardo, P., Dávila, J. F. (2005). *Psicología y vida*. Madrid: Pearson Education.
- Ginger, S. (1993). *La Gestalt, una Terapia de Contacto*. México D.F.: El Manual Moderno.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona. Kairos.

- Gonzales, H. & Pérez, M. Á. (2005). La estructura afectiva de las emociones: un estudio comparativo sobre la ira y el miedo. *Ansiedad y Estrés*, 11, 141-155. Recuperado el 20 de Junio de 2009 de Base de Datos EBSCO Host, Fuente Académica.
- Gregory, R. J. (2001). *Evaluación psicológica: historia, principios y aplicaciones*. México: Manual moderno.
- Haeussler, I. (2000). *Desarrollo emocional del niño*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Henao C. (2008). Perfil cognitivo parental (esquemas mal adaptativos y estrategias de afrontamiento), estilo de interacción parental y su influencia en el desarrollo emocional infantil. *Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud*. 2, 55-109. Recuperado el 23 de Marzo de 2010 de Base de Datos EBSCO Host, Fuente Académica.
- Hernández, A. (1997). *Familia, ciclo vital y psicoterapia sistémica breve*. Bogotá: El búho.
- Hernández R., Fernández C., Baptista P. (1998). *Metodología de la investigación*. México: MC Graw Hill.
- Hurlock, E. (1988). *Desarrollo del niño*. México, D.F.: Mc Graw Hill.
- ICBF (1998). *Escala de Valoración Cualitativa del Desarrollo Infantil*. Bogotá: ICBF
- ICBF (2006). *Lineamientos generales*. Bogotá: ICBF
- Itziar, E., Apodaca, P., Eceiza, A., Fuentes, M^a., Ortiz, M^a. *Diferencias de género en emociones y en conducta social en la edad escolar*. Recuperado en Abril 11, 2009 disponible en

<http://www.ingentaconnect.com/content/fias/iya/2003/0000026/00000002/art00002>

Izard, C. E. (1999). *The developmental functions of emotions: An analysis in terms of Differential Emotions Theory*. Recuperado en Abril 11, 2009 disponible en <http://reme.uji.es/articulos/avillll7280806100/texto.html>

Kerlinger, F. N. (1998). *Investigación del comportamiento*. México: Mc Graw Hill.

Levav, M. (2005). *Neuropsicología de la emoción, particularidades de la infancia*. Recuperado en Junio 12, 2009 disponible en <http://www.revneuropsi.com.ar/pdf/levav>

Lizeretti, P. Nathalie (2008). Tratamiento de los trastornos de ansiedad: Diseño y evaluación de una intervención grupal basada en la Inteligencia Emocional. *Revista de la Facultat de Psicologia, Ciències de l'Educació i de l'Esport Blanquerna. Universitat Ramon Llull, 1, 57-122*. Recuperado el 19 de Abril de 2009 disponible de Base de Datos EBSCO Host, Fuente Académica.

Loeches A. A., Carvajal, M., Serano, J. M. & Fernández S. (2004). *Neuropsicología de la percepción y la expresión facial de emociones: Estudios con niños y primates no humanos*. Recuperado en Mayo 5, 2009 disponible en www.um.es/analesps/1695-2294.

Maldonado, M. C. (1995). *Conflicto, poder y violencia en la familia*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.

Martínez, F. (2000). *Psicología de la motivación y emoción*. Madrid: Mc Graw Hill.

Martínez, R. (1995). *Teoría de los test psicológicos*. Madrid: Síntesis.

Martínez-Sánchez, F., Emmanuelle, Z. (2004). Adaptación española del cuestionario de creencias sobre los efectos del compartimiento social de las

- emociones, BSEQ. *Ansiedad y Estrés*. 10, 63-74. Recuperado el 19 de Marzo de 2009 de Base de Datos EBSCO Host, Fuente Académica.
- Montero, I. & León, O. G. (2002). *Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología*. Recuperado en Septiembre 4, 2008 disponible en http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-53.pdf
- Montero, I. & León, O. G. (2004). *Clasificación y descripción de las metodologías de investigación en Psicología*. Recuperado en Septiembre 4, 2008 disponible en http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-53.pdf
- Morales, M. (2001). *Psicometría aplicada*. México: Trillas.
- Morelato, G. (2002). *Auto concepto real e ideal en niños: estudio comparativo*. Recuperado en Marzo 31, 2010 disponible en <http://www.bnm.me.gov.ar/cgiin/wxis.exe/opac/?IsisScript=opac/opac.xis&dbn=CEDOC&src=link&tb=tem&query=ESTUDIOS%20PSICOLOGICOS&cantidad=10&formato=&sala=1>.
- ONU (2001). *Informe de la Directora Ejecutiva correspondiente a 2000: El marco de financiación multianual*. Recuperado en Septiembre 29, 2008 disponible en http://www.unfpa.org/exbrd/2001/annualsession/dpfpa20014_2_spa.pdf
- Ortega, B. L. & Santander, F. (2006). *Construcción y caracterización psicométrica de una prueba para medir depresión en estudiantes de pregrado y postgrado de la universidad de Nariño sede Pasto 2006*. Trabajo de grado. Pasto: Universidad de Nariño.
- Ortiz, N. (1999). Escala Abreviada de Desarrollo. Bogotá: Minsalud.

- Palacio, M. C. (1995). Los repliegues de la vida social en la modernidad. En: memorias seminario” La familia en la construcción de lo público”. Universidad de Manizales, 2002, 21-36.
- Papalia, D. E. (2001). *Desarrollo Humano*. Madrid: Mc. Graw Hill.
- Piaget, J. (1936). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. México: Paidós.
- Piaget, J. (1965). *Seis estudios de psicología*. Madrid: Morata.
- Pines, M. (1969). *Del Nacimiento a los seis años: Una revolución en el aprendizaje*. México: Paris.
- Profamilia (2004). *Encuesta Nacional de Demografía y Salud-ENDS*. Recuperado en Julio 09, 2009 disponible en <http://profamilia.gov.co>
- Reeve, J. (1996). *Motivación y Emoción*. Madrid: Mc. Graw Hill.
- Rusell, J. A. & Carroll, J. M. (1999). *On the bipolarity of positive and negative effect*. Recuperado en Mayo 14, 2009 disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/805/80537107.pdf>
- Sánchez H. E. (1980). *Psicología educativa*. México: Editorial Universitaria
- Sánchez, N. R. (2008). *Comunicación verbal*. Pasto: Universidad de Nariño.
- Santrock, J. (2004). *Psicología de la educación*. Madrid: Mc. Graw Hill.
- Santrock, J. (2008). *Desarrollo en la infancia*. Madrid: Mc. Graw Hill.
- Sarmiento, D. M. (1993). *Psicoprofilaxis Familiar*. Bogotá: Colombiano.
- Schaffer, R. (2004). *Psicología del desarrollo*. México: Cengage.
- Schaffer, R. (2000). *Desarrollo social*. México: Siglo XXI.
- Seidi de Moura, M. L. & Ribas, A. (2004). En Memorias actualización en Psicología del desarrollo: Evolución y desarrollo humano. Univalle.

- Shapiro, L. (2001). *La inteligencia emocional de los niños: Una guía para padres y maestros*. Bilbao: Grupo Zeta.
- Thorndike, R., y Hagen, E. P. (1991). *Medición y evaluación en psicología y educación*. México: Trillas.
- Torrado, M., Reyes, M., y Duran, E. (2006). *Bases para la formulación de un plan nacional para la primera infancia*. Recuperado en Octubre 17, 2008 disponible en <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=76910103&iCeNum=5607>
- UNICEF (2004). *Manual de aplicación de la Convención sobre los Derechos del Niño*. Recuperado en Septiembre 23, 2008 disponible en <http://www.unicef.org/spanish/media/media682563.html>
- UNICEF (2007). *Nota de Prensa: Un balance final del año en las tareas en favor de la infancia de América Latina y el Caribe: 2007- 2008*. Recuperado en enero 16, 2008 disponible en http://www.unicef.org/spanish/media/media_42303.html
- Vygotski, L.S. (1993). *Obras escogidas Vol. II*. Madrid: Visor.
- Zajonc, R. B. (1980). Feeling and thinking: preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35, 151-175. Recuperado el 18 de Febrero de 2009 de Base de Datos EBSCO Host, Fuente Académica.

ANEXOS

ANEXO 1. VERSIÓN INICIAL ÍTEMS.

| CONTENIDO | ATRIBUTO |
|---------------------------------|---|
| RECONOCIMIENTO EMOCIONAL | |
| INDIVIDUO | 1. ¿Cuándo sientes TRISTEZA a cuál de estos personajes te pareces?: A. TRISTEZA B. ALEGRÍA C. MIEDO D. IRA |
| | 2. ¿Cuándo sientes MIEDO a cuál de estos personajes te pareces?: A. SORPRESA B. MIEDO C. IRA D. ALEGRÍA |
| | 3. ¿Cuándo sientes CULPA a cuál de estos personajes te pareces?: A. ORGULLO B. ALEGRÍA C. CULPA D. IRA |
| | 4. ¿Cuándo sientes ORGULLO a cuál de estos personajes te pareces?: A. ORGULLO B. TRISTEZA C. MIEDO D. VERGÜENZA |
| | 5. ¿Cuándo mi mamá se siente ENOJADA a cuál de estos personajes se parece?: A. MIEDO B. IRA C. SORPRESA D. TRISTEZA |
| FAMILIA | 6. ¿Cuándo mi papá se siente SORPRENDIDO a cuál de estos personajes se parece?: A. TRISTEZA B. MIEDO C. IRA D. SORPRESA |
| | 7. ¿Cuándo mi hermano siente VERGÜENZA a cuál de estos personajes se parece?: A. ALEGRÍA B. VERGÜENZA C. ORGULLO D. IRA |
| | 8. ¿Cuándo mi hermana siente ORGULLO a cuál de estos personajes se parece?: A. ORGULLO B. ALEGRÍA C. MIEDO D. SORPRESA |
| PARES | 9. ¿Cuándo mi amiguito siente ALEGRÍA a cuál de estos personajes se parece?: A. ALEGRÍA B. TRISTEZA C. IRA D. MIEDO |

PARES

- 17.** Simón llega a su casa triste y llorando. ¿Por qué se siente así?:
- A. Se divirtió mucho jugando con sus amigos. B. Su abuela le dio un regalo.
 C. Su profesora lo regañó. D. Termine su tarea en primer lugar.
- 18.** Siento vergüenza cuando...:
- A. corro más rápido que mis compañeros. B. me río.
 C. me caigo delante de mis compañeros. D. empujo un compañero.

EMPATÍA EMOCIONAL

FAMILIA

- 19.** Mientras papá arreglaba la mesa se golpeo con el martillo, entonces...:
- A. me asuste y comencé a llorar. B. me reí de su expresión.
 C. me acerque a él y sople su dedo.
- 20.** Ayer mamá regreso triste de su trabajo entonces.....:
- A. la salude y le pregunte por la comida. B. la salude y le pedí dinero para los dulces.
 C. la salude y le di un abrazo.

PARES

- 21.** Cuando un compañero del colegio se cae en el patio...:
- A. me pongo alegre y me río. B. me voy a jugar a otro lado y lo dejo solo.
 C. lo ayudo a levantarse.
- 22.** Si a mi compañero se le mancha la camisa con tinta, él se siente:
- A. triste por lo que le sucedió. B. alegre por lo que le sucedió.
 C. orgulloso por lo que le sucedió.

CUIDADOR

- 23.** Cuando molesto y grito en mi salón mi profesora se siente:
- A. brava por mi mal comportamiento. B. con miedo porque le asustan mis gritos.
 C. feliz porque le gusta que los niños molesten en clase.

CONTROL EMOCIONAL

FAMILIA

24. Si cuando tú estás jugando en el parque tu mamá dice que debes entrar a la casa a almorzar, tú:

- A. lloras porque quieres seguir jugando. B. entras a la casa a almorzar.
C. te colocas bravo y le gritas que NO (No le hago caso)

25. Tu hermano rompe el vidrio de la puerta y papá llega, está molesto y te regaña, tú:

- A. le gritas que tú no fuiste. B. le tratas de explicar la situación.
C. te quedas callado.

PARES

26. Si mientras estas en el salón de clases un compañero te quita el lápiz sin pedírtelo, tú:

- A. le pegas. B. le dices que te devuelva el lápiz. C. le gritas un insulto.

CUIDADOR

27. Si tu estas gritando en clase y tu profesora te dice que hagas silencio, tú:

- A. sigues gritando. B. haces caso a tu profesora y hace silencio. C. te ríes.

28. Un compañero de clase accidentalmente raya tu cuaderno, tu:

- A. quitas su mano de tu cuaderno. B. le dices que tenga cuidado. C. rayas su cuaderno.
-

ANEXO 2. TABLA DE RESULTADOS DEL ANÁLISIS DE JUECES EXPERTOS.

| Ítem | Pertinencia | Redacción de la instrucción | Claridad | Unidimensionalidad | Dificultad esperada por edad | | | | | Total % | Decisión |
|--|-------------|-----------------------------|----------|--------------------|------------------------------|--------|--------|--------|--------|---------|------------|
| | | | | | 3 años | 4 años | 5 años | 6 años | 7 años | | |
| 1. ¿Cuándo sientes TRISTEZA a cuál de estos personajes te pareces?: A. TRISTEZA B. ALEGRÍA C. MIEDO D. IRA | 100% | 100% | 80% | 100% | 3,8 | 4,6 | 4,6 | 4,6 | 4,6 | 95% | Conservar |
| 2. ¿Cuándo sientes MIEDO a cuál de estos personajes te pareces?: A. SORPRESA B. MIEDO C. IRA D. ALEGRÍA | 100% | 100% | 20% | 100% | 2,8 | 3,4 | 4,2 | 4,8 | 4,8 | 80% | Modificado |
| 3. ¿Cuándo sientes CULPA a cuál de estos personajes te pareces?: A. ORGULLO B. ALEGRÍA C. CULPA D. IRA | 80% | 100% | 80% | 100% | 2,4 | 2,6 | 3,4 | 3,8 | 4 | 90% | Conservar |
| 4. ¿Cuándo sientes ORGULLO a cuál de estos personajes te pareces?: A. ORGULLO B. TRISTEZA C. MIEDO D. VERGÜENZA | 100% | 80% | 80% | 100% | 3,2 | 3,6 | 4 | 4,6 | 4,6 | 90% | Conservar |
| 5. ¿Cuándo mi mamá se siente ENOJADA a cuál de estos personajes se parece?: A. MIEDO B. IRA C. SORPRESA D. TRISTEZA | 100% | 100% | 80% | 100% | 4,4 | 4,6 | 5 | 5 | 5 | 95% | Conservar |
| 6. ¿Cuándo mi papá se siente SORPRENDIDO a cuál de estos personajes se parece?: A. TRISTEZA B. MIEDO C. IRA | 80% | 80% | 40% | 100% | 2,4 | 3 | 3 | 4 | 4,4 | 75% | Modificado |

| | | | | | | | | | | | | |
|--|------|------|------|------|-----|-----|-----|-----|-----|------|------------|--|
| D. SORPRESA | | | | | | | | | | | | |
| 7. ¿Cuándo mi hermano siente VERGÜENZA a cuál de estos personajes se parece?: A. ALEGRÍA B. VERGÜENZA C. ORGULLO D. IRA | 80% | 40% | 100% | 100% | 2,8 | 3,2 | 3,6 | 4,2 | 4,6 | 80% | Modificado | |
| 8. ¿Cuándo mi hermana siente ORGULLO a cuál de estos personajes se parece?: A. ORGULLO B. ALEGRÍA C. MIEDO D. SORPRESA | 100% | 80% | 80% | 100% | 2,6 | 2,8 | 3 | 3,2 | 3,4 | 90% | Conservar | |
| 9. ¿Cuándo mi amiguito siente ALEGRÍA a cuál de estos personajes se parece?: A. ALEGRÍA B. TRISTEZA C. IRA D. MIEDO | 100% | 100% | 80% | 100% | 4,4 | 4,6 | 5 | 5 | 5 | 95% | Conservar | |
| 10. ¿Cuándo mi amiguito siente CULPA a cuál de estos personajes se parece?: A. ALEGRÍA B. MIEDO C. SORPRESA D. CULPA | 100% | 40% | 100% | 100% | 2,4 | 2,4 | 3 | 3,4 | 3,8 | 85% | Modificado | |
| 11. Si mamá me compra un helado Yo... A. me siento a llorar. B. me siento asustado. C. me siento feliz. D. me disgusto con ella. | 100% | 100% | 100% | 100% | 4,6 | 4,8 | 5 | 5 | 5 | 100% | Conservar | |
| 12. Yo me siento muy orgulloso cuando mi mamá me dice.....: A. que soy muy desordenado. B. que puedo salir a jugar. C. que soy un niño muy juicioso. D. que debo comer toda la sopa. | 100% | 80% | 100% | 100% | 2,6 | 2,8 | 3,4 | 4 | 4,4 | 95% | Conservar | |
| 13. Cuando mamá limpia la casa, en | 100% | 80% | 100% | 100% | 3,2 | 3,4 | 4 | 4,8 | 4,8 | 95% | Conservar | |

| | | | | | | | | | | | |
|---|------|------|------|------|-----|-----|-----|-----|-----|------|------------|
| <p>ocasiones se pone brava y grita porque mi hermano.....:</p> <p>A. ayuda a barrer. B. deja sus juguetes en el piso. C. no se come la sopa. D. no viste el uniforme.</p> | | | | | | | | | | | |
| <p>14. En la noche después que papá cuenta una historia de terror, mi hermano...:</p> <p>A. se disgusta con papá porque no le ayuda a hacer sus tareas. B. llora porque no le gusta la comida. C. no quiere que apaguen la luz porque siente miedo. D. duerme tranquilamente toda la noche.</p> | 100% | 100% | 80% | 100% | 2,8 | 3,2 | 4,2 | 4,4 | 4,8 | 95% | Conservar |
| <p>15. Mi papá le compro a mi hermana una muñeca, entonces mi hermano se sintió...:</p> <p>A. orgulloso por el nuevo juguete. B. envidioso por el nuevo juguete. C. avergonzado por el nuevo juguete. D. culpable por el nuevo juguete.</p> | 80% | 40% | 80% | 80% | 2 | 2,4 | 2,8 | 2,8 | 3 | 70% | Modificado |
| <p>16. Mi hermana daño la muñeca cuando la mojo con agua, entonces ella...:</p> <p>A. se sintió culpable por lo que hizo. B. se disgusto con papá por comprarla. C. se sintió orgullosa por lo que hizo. D. se sintió alegre por haber perdido la muñeca.</p> | 100% | 40% | 100% | 100% | 2,4 | 3 | 4 | 4,6 | 4,8 | 85% | Modificado |
| <p>17. Simón llega a su casa triste y llorando. ¿Por qué se siente así?:</p> <p>A. Se divirtió mucho jugando con sus</p> | 100% | 100% | 100% | 100% | 3,4 | 4 | 4,6 | 4,8 | 5 | 100% | Conservar |

| | | | | | | | | | | | | |
|---|------|------|------|------|-----|-----|-----|-----|-----|------|------------|--|
| amigos. B. Su abuela le dio un regalo. C. Su profesora lo regañó. D. Termine su tarea en primer lugar. | | | | | | | | | | | | |
| 18. Siento vergüenza cuando...: A. corro más rápido que mis compañeros. B. me río. C. me caigo delante de mis compañeros. D. empujo un compañero. | 80% | 60% | 40% | 100% | 1,4 | 1,6 | 3 | 3,6 | 3,8 | 70% | Modificado | |
| 19. Mientras papá arreglaba la mesa se golpeo con el martillo, entonces...: A. me asuste y comencé a llorar. B. me reí de su expresión. C. me acerque a él y sople su dedo. | 100% | 60% | 80% | 100% | 3,4 | 4 | 4,4 | 4,6 | 4,6 | 85% | Modificado | |
| 20. Ayer mamá regreso triste de su trabajo entonces.....: A. la saludé y le pregunte por la comida. B. la saludé y le pedí dinero para los dulces. C. la saludé y le di un abrazo. | 100% | 80% | 100% | 100% | 1,2 | 1,4 | 2,6 | 3,2 | 3,6 | 95% | Conservar | |
| 21. Cuando un compañero del colegio se cae en el patio...: A. me pongo alegre y me río. B. me voy a jugar a otro lado y lo dejo solo. C. lo ayudo a levantarse. | 100% | 100% | 100% | 100% | 3,6 | 4 | 4,6 | 5 | 5 | 100% | Conservar | |
| 22. Si a mi compañero se le mancha la camisa con tinta, él se siente: A. triste por lo que le sucedió. B. alegre por lo que le sucedió. C. orgulloso por lo que le sucedió. | 80% | 100% | 100% | 100% | 2,6 | 3,2 | 3,8 | 4 | 4 | 95% | Conservar | |

| | | | | | | | | | | | |
|---|------|------|------|------|-----|-----|-----|-----|-----|------|-----------|
| <p>23. Cuando molesto y grito en mi salón mi profesora se siente:</p> <p>A. brava por mi mal comportamiento. B. con miedo porque le asustan mis gritos. C. feliz porque le gusta que los niños molesten en clase.</p> | 100% | 100% | 100% | 100% | 3,8 | 4,2 | 4,4 | 4,8 | 5 | 100% | |
| <p>24. Si cuando tú estás jugando en el parque tu mamá dice que debes entrar a la casa a almorzar, tú:</p> <p>A. lloras porque quieres seguir jugando. B. entras a la casa a almorzar. C. te colocas bravo y le gritas que NO (No le hago caso)</p> | 100% | 80% | 80% | 100% | 2,8 | 3,2 | 4,4 | 4,6 | 4,8 | 90% | Conservar |
| <p>25. Tu hermano rompe el vidrio de la puerta y papá llega, está molesto y te regaña, tú:</p> <p>A. le gritas que tú no fuiste. B. le tratas de explicar la situación. C. te quedas callado.</p> | 100% | 100% | 100% | 100% | 2,6 | 3 | 3,8 | 4,6 | 4,6 | 100% | Conservar |
| <p>26. Si mientras estas en el salón de clases un compañero te quita el lápiz sin pedírtelo, tú:</p> <p>A. le pegas. B. le dices que te devuelva el lápiz. C. le gritas un insulto.</p> | 100% | 100% | 100% | 100% | 2,6 | 2,8 | 4,6 | 4,8 | 4,8 | 100% | Conservar |
| <p>27. Si tu estas gritando en clase y tu profesora te dice que hagas silencio, tú:</p> <p>A. sigues gritando. B. haces caso a tu profesora y hace silencio. C. te ríes.</p> | 100% | 100% | 100% | 100% | 2,8 | 3,2 | 4,6 | 5 | 5 | 100% | Conservar |

| | | | | | | | | | | | |
|--|------|------|------|------|-----|-----|-----|-----|---|------|--|
| 28. Un compañero de clase accidentalmente raya tu cuaderno, tu: A. quitas su mano de tu cuaderno. B. le dices que tenga cuidado. C. rayas su cuaderno. | 100% | 100% | 100% | 100% | 2,4 | 3,4 | 4,4 | 4,6 | 5 | 100% | |
|--|------|------|------|------|-----|-----|-----|-----|---|------|--|

ANEXO 4. TABLA DE ANÁLISIS DE CONFIABILIDAD DE LOS 28 ÍTEMS.

| Ítem | Correlación ítem-prueba | Alfa de Cronbach si el ítem fuera borrado | Ítem | Correlación ítem-prueba (sin el ítem 24) | Alfa de Cronbach si el ítem fuera borrado |
|------|-------------------------|---|------|--|---|
| 1 | ,390 | ,868 | 1 | .389 | .870 |
| 2 | ,467 | ,866 | 2 | .467 | .868 |
| 3 | ,432 | ,867 | 3 | .429 | .869 |
| 4 | ,353 | ,869 | 4 | .356 | .871 |
| 5 | ,362 | ,869 | 5 | .366 | .870 |
| 6 | ,406 | ,868 | 6 | .405 | .869 |
| 7 | ,525 | ,865 | 7 | .528 | .866 |
| 8 | ,218 | ,874 | 8 | .220 | .875 |
| 9 | ,365 | ,869 | 9 | .371 | .870 |
| 10 | ,444 | ,867 | 10 | .449 | .868 |
| 11 | ,374 | ,869 | 11 | .371 | .870 |
| 12 | ,295 | ,871 | 12 | .289 | .872 |
| 13 | ,450 | ,867 | 13 | .447 | .868 |
| 14 | ,329 | ,870 | 14 | .330 | .872 |
| 15 | ,374 | ,869 | 15 | .374 | .870 |
| 16 | ,555 | ,864 | 16 | .555 | .865 |
| 17 | ,563 | ,864 | 17 | .564 | .865 |
| 18 | ,324 | ,871 | 18 | .325 | .872 |
| 19 | ,363 | ,869 | 19 | .357 | .870 |
| 20 | ,526 | ,865 | 20 | .526 | .866 |
| 21 | ,484 | ,866 | 21 | .484 | .868 |
| 22 | ,483 | ,867 | 22 | .487 | .868 |
| 23 | ,537 | ,865 | 23 | .538 | .866 |
| 24 | ,162 | ,873 | 24 | | |
| 25 | ,457 | ,867 | 25 | .460 | .868 |
| 26 | ,492 | ,866 | 26 | .489 | .867 |
| 27 | ,387 | ,869 | 27 | .384 | .870 |
| 28 | ,515 | ,865 | 28 | .514 | .866 |

ANEXO 4. VERSIÓN FINAL DE LA PRUEBA

**ESCALA INFANTIL DE
DESARROLLO EMOCIONAL
(E.I.D.E.)**

- CUADERNILLO -

La Escala Infantil de Desarrollo Emocional (E.I.D.E) es una prueba psicológica capaz de establecer nivel de desarrollo emocional infantil durante la primera infancia, a través de cuatro sub categorías: reconocimiento, asociación, empatía y control emocional.

Para una adecuada aplicación el (la) examinador(a) debe tener en cuenta las consideraciones expuestas a continuación:

1. La duración de aplicación de la prueba oscila entre los 10 y 15 minutos aproximadamente.
2. El rango de aplicación de la prueba se encuentra entre los 3 y 6 años de edad, tanto para niños como para niñas.
3. Las opciones de respuesta son A, B, C D, según sea el caso.
4. La aplicación es individual, bajo condiciones mínimas de privacidad y el material mobiliario suficiente para la comodidad del examinado(a) y examinador(a).
5. El material necesario para la aplicación es: 3 ítems de ensayo, 27 láminas por cada género, un lápiz o bolígrafo, un formato de entrevista y una hoja de respuestas.
6. El orden de aplicación es: I) Entrevista; II) Ítems de ensayo; e III) Ítems de la escala.

- INSTRUCCIONES DE APLICACIÓN -

En las páginas siguientes encontrará la forma correcta de aplicación de la E.I.D.E. Tras disponer del lugar adecuado para el ejercicio de aplicación, Ud. deberá explicar al niño o niña motivo por el cual se va a llevar a cabo la actividad. Seguido de esto, y antes de aplicar la E.I.D.E. Ud. debe personalizar la prueba de acuerdo a la composición familiar de cada examinado(a) para lo cual debe diligenciar el formato de *entrevista* que se anexa a continuación, y con la información arrojada por éste podrá realizar los ajustes pertinentes a los ítems de la E.I.D.E. que lo requieran.

EJEMPLO:

Si al indagar acerca de la composición familiar del examinado(a) encontramos que él o ella, no tiene hermanos, pero que sí vive con sus primos, en la lamina 25 se llenará el espacio vacío por la palabra "primo", y se realizará la pregunta siguiendo el mismo proceso de los anteriores ítems.

A continuación Ud. encontrará 27 ítems, a los cuales el examinado(a) ha de responder verbalmente o señalando con la mano, la imagen que represente la emoción o comportamiento acerca del cual se le indaga. Ud. deberá transcribir la respuesta que da el (la) examinado(a) a la hoja de respuestas marcando la opción A, B, C o D según sea el caso.

Después de leer cada ítem, el niño o niña tendrá de 30 a 45 segundos para responder por iniciativa propia a la pregunta, únicamente existe una respuesta para cada ítem. Sin embargo, si el niño no responde

trascurrido este tiempo por favor lea nuevamente la instrucción correspondiente para cada ítem. Si el niño o niña continúa sin responder, insista nuevamente, tratando de persuadirle para que conteste la pregunta, recuerde que no se puede dejar ningún ítem sin su respectiva respuesta.

Además, se deben mencionar al (la) examinado(a) las siguientes recomendaciones:

- * Responder espontáneamente, sin pensar demasiado la respuesta.
- * Dar una sola respuesta, la que se crea más conveniente para la pregunta.
- * No existen respuestas buenas o malas, ya que cada persona es diferente a las demás.
- * Responder a todas las preguntas.
- * No se debe preocupar por el tiempo ya que no hay límite, pero no se puede emplear demasiado tiempo en responder a cada pregunta.

EJEMPLO:

En este momento voy a mostrarte una lámina que contiene cuatro dibujos, Tú señalaras la opción que mejor responda a la pregunta que te voy a hacer:

Material: LAMINA No. 1

Pregunta: Cuándo sientes TRISTEZA ¿a cuál de estos personajes te pareces?

(Una vez se le haya indicado la lámina al niño o niña)

Instrucción: Quiero que por favor indiques con el dedo la imagen (muñequito) que más se parece a ti cuanto te sientes triste.

- ENTREVISTA -

A continuación encontrará una serie de preguntas que han de realizársele al examinado (a), con el objetivo de obtener información acerca de su composición familiar y con ésta poder ajustar los ítems necesarios que involucren interacción con una figura particular (mamá, papá, hermano, hermana) que de no estar presentes en la vida del niño deberán ser reemplazadas por otros seres significativos como primos abuelos, tíos u amigos que sí estén presentes, y así garantizar que el (la) niño (a) no tenga que imaginar una figura familiar que no posee, incrementando así la dificultad del ítem.

Después de presentarse diciendo su nombre, Ud. Realizará las preguntas necesarias para obtener la siguiente información:

1. EDAD (¿Cuál es tu edad? / ¿Cuántos años tienes?).
2. GÉNERO
3. COMPOSICIÓN FAMILIAR (¿Con quién vives? / ¿Qué personas componen tu familia?)

A medida que el niño (a) responde las preguntas se debe diligenciar el espacio correspondiente en la hoja de respuestas, cuando el (la) examinado (a) nombre los integrantes de la familia con los cuales vive, Ud. colocará un visto en la casilla del integrante al que se refiera.

Si después de realizada la entrevista el (la) niño (a) indica tener una relación cercana con: mamá, papá, hermano y hermana, es decir, que al interior de las cuatro categorías (figura masculina adulta, figura femenina adulta, figura masculina infantil y figura femenina infantil) que muestra la tabla se marco la primera casilla de arriba hacia abajo, la

prueba se debe aplicar tal como se presenta, es decir que en cada ítem se debe tener en cuenta el pariente que se encuentra en la parte inferior de cada cuadro en blanco.

Casos excepcionales en el diligenciamiento del formato:

Si se ha marcado más de una casilla en alguna de las categorías, se procederá a preguntar al (la) niño (a) con cuál de las personas seleccionadas tiene una mejor relación, a éste se le escogerá para ser utilizado en el diligenciamiento de la prueba.

Si en las categorías de figura infantil masculina y/o femenina, el (la) niño (a) refiere no tener hermano, hermana, prima o primo, se le debe indagar acerca de la existencia de amigos o amigas. De ser positiva la respuesta, se marcará la casilla amiga o amigo, y se le escogerá para ser utilizado en el diligenciamiento de la prueba.

Si a pesar de la reiterativa indagación, respecto de su vinculación familiar, el (la) niño (a) no cuenta con al menos una figura para cada una de las categorías, la prueba no le puede ser aplicada.

**ESCALA INFANTIL DE DESARROLLO EMOCIONAL (E.I.D.E.)
- ENTREVISTA -**

| ENTREVISTA PARA AJUSTE DE VOCABULARIO DE ÍTEMS | | | |
|--|----------------------------------|-------------------|----------------------|
| | Vinculo | Nombre (opcional) | No. ítem a ajustar |
| FIGURA FEMENINA ADULTA | MADRE <input type="checkbox"/> | | 1, 7, 15, 19 y 21. |
| | ABUELA <input type="checkbox"/> | | |
| | TÍA <input type="checkbox"/> | | |
| FIGURA MASCULINA ADULTA | PADRE <input type="checkbox"/> | | 4, 14 y 16. |
| | ABUELO <input type="checkbox"/> | | |
| | TÍO <input type="checkbox"/> | | |
| FIGURA FEMENINA INFANTIL | HERMANA <input type="checkbox"/> | | 23 y 27. |
| | PRIMA <input type="checkbox"/> | | |
| | AMIGA <input type="checkbox"/> | | |
| FIGURA MASCULINA INFANTIL | HERMANO <input type="checkbox"/> | | 14, 20, 21, 22 y 24. |
| | PRIMO <input type="checkbox"/> | | |
| | AMIGO <input type="checkbox"/> | | |

ESCALA INFANTIL DE DESARROLLO EMOCIONAL (E.I.D.E.)
- HOJA DE RESPUESTAS -

Fecha: Día Mes Año Género: Femenino Masculino Edad (años y meses): _____

- | | | | | | | | |
|----|-----------------|-----|-----------------|-----|-----------------|-----|-----------------|
| 1. | A 😊 B 😊 C 😊 D 😊 | 8. | A 😊 B 😊 C 😊 D 😊 | 15. | A 😊 B 😊 C 😊 D 😊 | 22. | A 😊 B 😊 C 😊 D 😊 |
| 2. | A 😊 B 😊 C 😊 D 😊 | 9. | A 😊 B 😊 C 😊 | 16. | A 😊 B 😊 C 😊 D 😊 | 23. | A 😊 B 😊 C 😊 D 😊 |
| 3. | A 😊 B 😊 C 😊 | 10. | A 😊 B 😊 C 😊 D 😊 | 17. | A 😊 B 😊 C 😊 D 😊 | 24. | A 😊 B 😊 C 😊 D 😊 |
| 4. | A 😊 B 😊 C 😊 | 11. | A 😊 B 😊 C 😊 | 18. | A 😊 B 😊 C 😊 D 😊 | 25. | A 😊 B 😊 C 😊 D 😊 |
| 5. | A 😊 B 😊 C 😊 | 12. | A 😊 B 😊 C 😊 D 😊 | 19. | A 😊 B 😊 C 😊 | 26. | A 😊 B 😊 C 😊 D 😊 |
| 6. | A 😊 B 😊 C 😊 | 13. | A 😊 B 😊 C 😊 | 20. | A 😊 B 😊 C 😊 D 😊 | 27. | A 😊 B 😊 C 😊 D 😊 |
| 7. | A 😊 B 😊 C 😊 D 😊 | 14. | A 😊 B 😊 C 😊 | 21. | A 😊 B 😊 C 😊 D 😊 | | |

- INSTRUCCIONES DE CALIFICACIÓN -

Para obtener el puntaje del (la) examinado (a) en la escala, el (la) examinador (a) debe asignar una puntuación de 1 a los ítems cuyas respuestas coinciden con la clave correcta de cada ítem, y una puntuación de 0 para las respuestas erróneas. Una vez realizado el ejercicio de calificación de cada ítem, se suman los puntajes y se obtienen la calificación total en la prueba.

Ya con el puntaje total el (la) examinador (a) deberá realizar la respectiva conversión del puntaje directo y hacer la interpretación correspondiente, de acuerdo con la edad del examinado.

| Percentil | Puntaje directo | | | | Percentil |
|-----------|-----------------|---------|---------|--------|-----------|
| | 3 años | 4 años | 5 años | 6 años | |
| 5 | 0 - 7 | 15 | 18 - 19 | 22 | 5 |
| 10 | - | 16 | - | - | 10 |
| 15 | 8 | - | - | - | 15 |
| 20 | - | 17 | 20 | 23 | 20 |
| 25 | - | - | - | - | 25 |
| 30 | 9 | - | - | 24 | 30 |
| 35 | 10 | - | - | - | 35 |
| 40 | - | - | - | - | 40 |
| 45 | - | - | - | - | 45 |
| 50 | 11 | - | - | - | 50 |
| 55 | 12 | - | - | - | 55 |
| 60 | - | - | 21 | 25 | 60 |
| 65 | - | 18 | - | - | 65 |
| 70 | - | - | - | - | 70 |
| 75 | 13 | - | - | - | 75 |
| 80 | 14 | - | - | - | 80 |
| 85 | - | - | 22 | 26 | 85 |
| 90 | 15 | 19 - 20 | 23 | 27 | 90 |
| 95 | 16 | 21 - 23 | 24 | - | 95 |
| 100 | 17 | 24 | 25 | 28 | 100 |

| Puntuación | Nivel |
|------------|-------|
|------------|-------|

| | |
|----------------|------------|
| 5 hasta 20 | Bajo |
| > 20 hasta 40 | Medio Bajo |
| > 40 hasta 60 | Medio |
| > 60 hasta 80 | Medio Alto |
| > 80 hasta 100 | Alto |

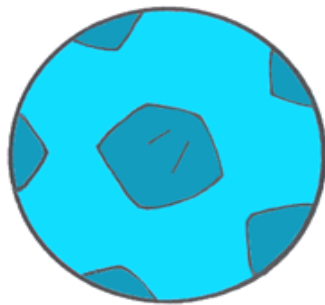
| Claves de respuesta correcta | | | |
|------------------------------|----------|------|----------|
| Ítem | Clave | Ítem | Clave |
| 1 | B | 15 | D |
| 2 | C | 16 | C |
| 3 | C | 17 | C |
| 4 | C | 18 | B |
| 5 | A | 19 | A |
| 6 | C | 20 | A |
| 7 | D | 21 | C |
| 8 | B | 22 | C |
| 9 | A | 23 | A |
| 10 | B | 24 | D |
| 11 | B | 25 | A |
| 12 | A | 26 | B |
| 13 | B | 27 | A |
| 14 | A | | |

E.I.D.E

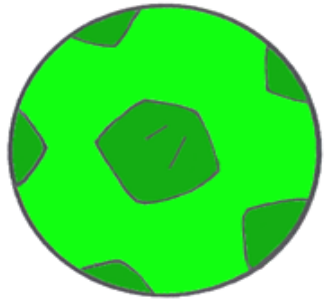
Escala Infantil de Desarrollo Emocional

Versión Femenina (3 ítems de ensayo + 27 ítems de evaluación)

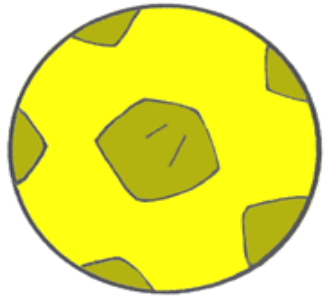
1. ¿Cuál de estos balones es de color ROJO?



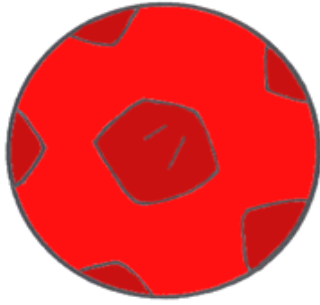
A



B



C

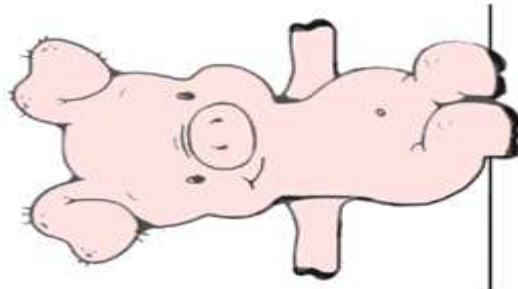


D

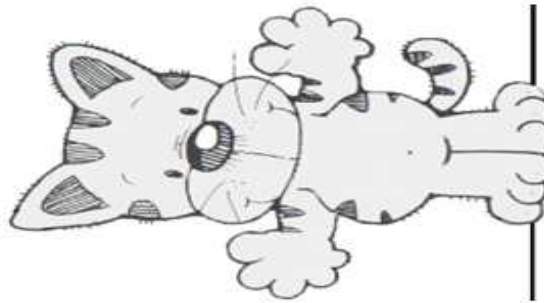
2. ¿Cuál de los estos animales es un PERRO?



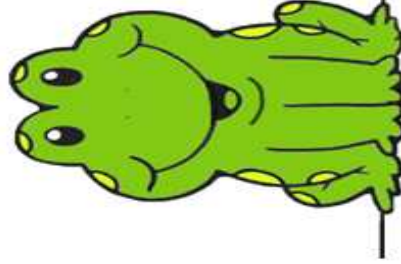
A



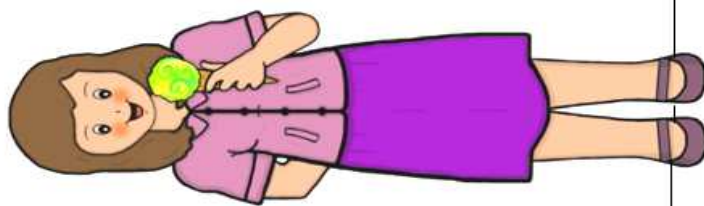
B



C



D



1. Si tú te compra un helado, ¿tú qué haces?:



A. lloras.



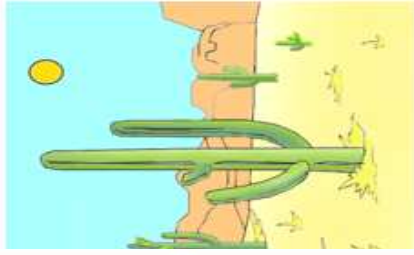
B. te alegras.



C. te asustas.



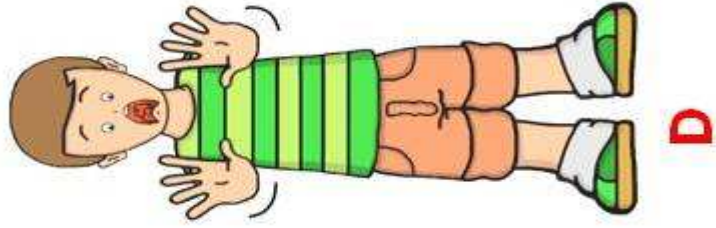
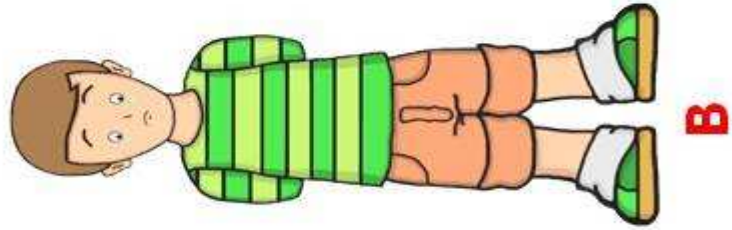
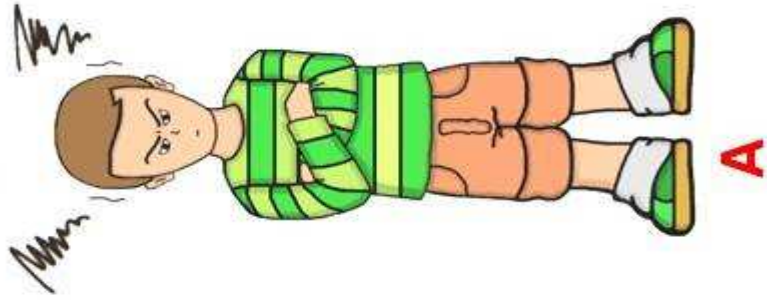
D. te disgustas.



ierito.

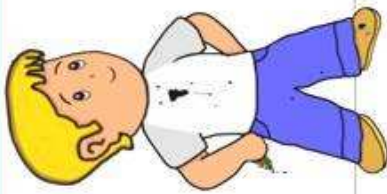
C. el mar.

2. Cuándo tú amiguito siente ALEGRÍA ¿a cuál de estos personajes se parece?

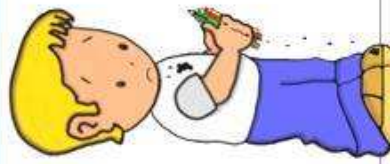




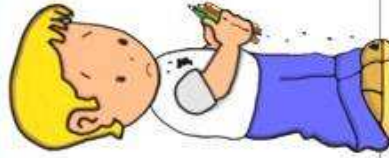
3. Si a tu compañero se le mancha la camisa con tinta, ¿él como se siente?:



A. orgulloso.




C. triste.




B. alegre.




4. Si ^{Papá} se golpea el dedo con el martillo, tú ¿qué haces?:



A. te asustas y te vas.



C. te acercas a él y curas su dedo.




B. te ríes de lo que pasó.



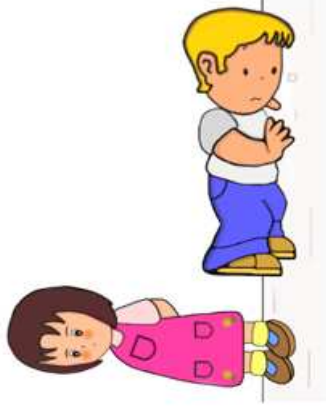
5. Cuando un compañero del colegio se cae en el patio, tú ¿qué haces?:



A. lo ayudas a levantarse.



C. te sientes alegre y te ríes.



B. te vas a jugar a otro lado y lo dejas solo.



6. Si cuando estás gritando en clase, tú profesora te dice que hagas silencio, tú dice que hagas silencio, tú ¿qué haces?:



A. sigues gritando.



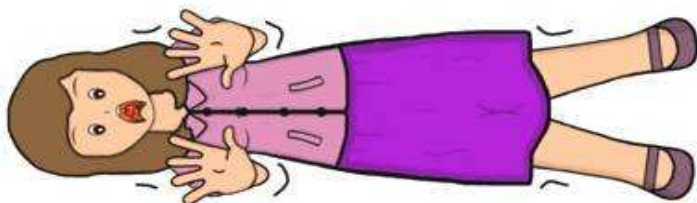
C. te callas.



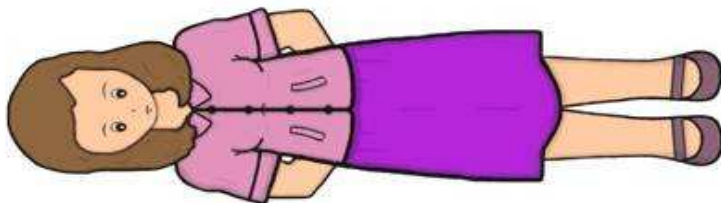
B. te ríes.

7. Cuando tú se siente ENOJADA ¿a cuál de estos personajes se parece?

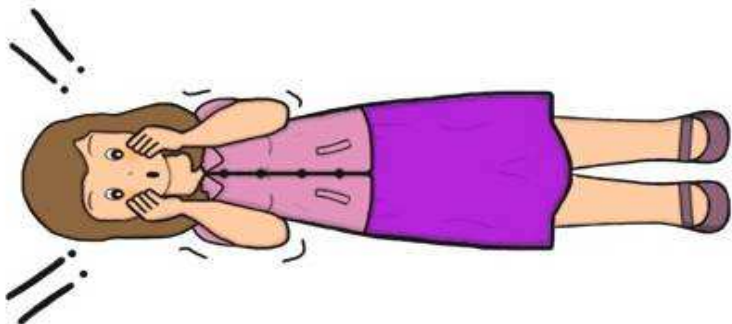
Mamá



A



B



C



D



8. Simón llega a su casa triste y llorando. ¿Por qué se siente así?:



A. Se divirtió mucho jugando.



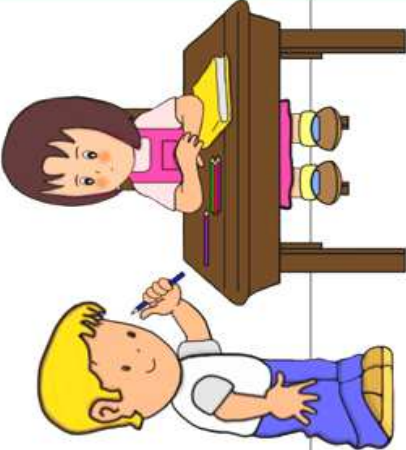
B. Su profesora lo regañó.



C. Su abuela le dio un regalo.



D. Terminó su tarea en primer lugar.




9. Si mientras estás en el salón de clases un compañero te quita el lápiz sin pedirte prestado, tú ¿qué haces?:



A. le dices que te devuelva el lápiz.

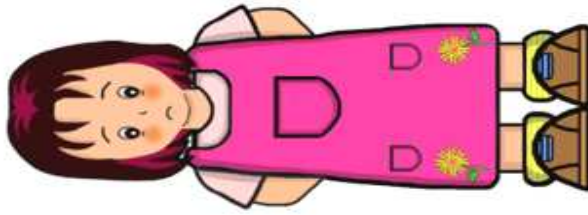


C. le pegas.



B. le gritas.

10. Cuándo te sientes ORGULLOSA ¿a cuál de estos personajes te pareces?



A



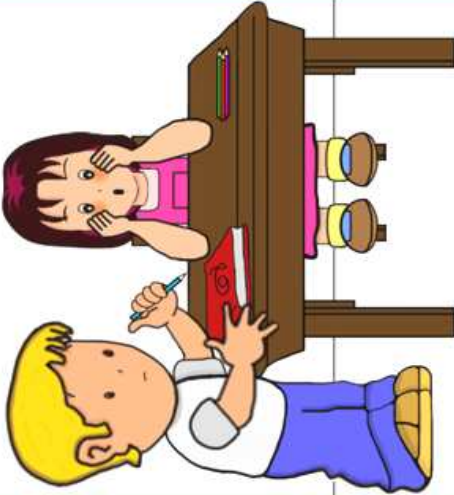
B



C



D




11. Si un compañero de clase raya tú cuaderno sin querer, tú ¿qué haces?:



A. le quitas la mano de tú cuaderno.



C. le rayas su cuaderno.

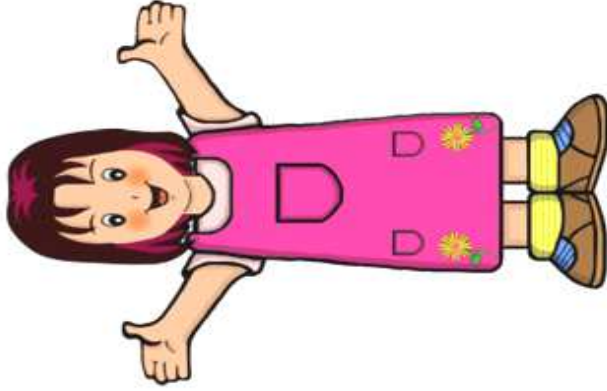


B. le dices que tenga cuidado.

12. Cuándo sientes TRISTEZA ¿a cuál de estos personajes te pareces?



A



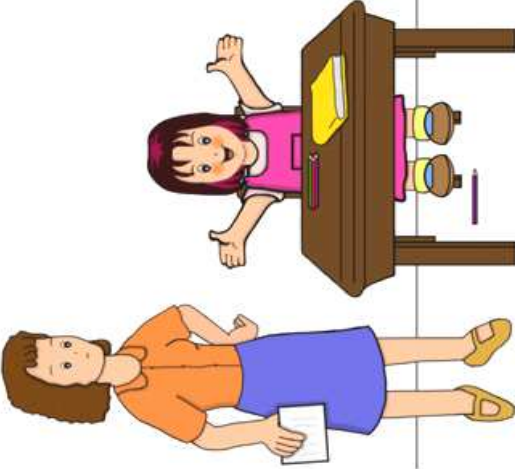
B



C



D



13. Cuando molestas y gritas en el salón tú profesora se siente:



A. con miedo porque le asustan tus gritos.



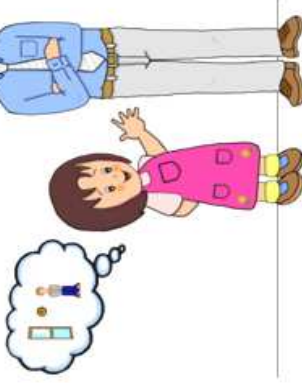
C. feliz porque le gusta que los niños molesten.



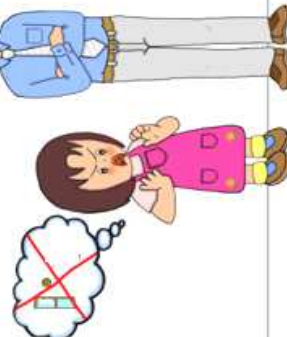
B. brava por tú mal comportamiento.



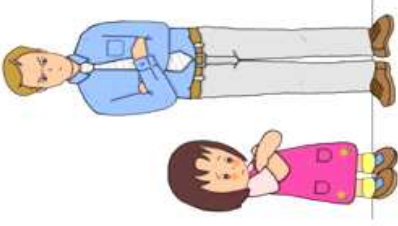
14. Tú Hermano rompe el vidrio con el balón y tú Papá estás bravo contigo, entonces tú, ¿qué haces?:




A. le explicas lo que pasó



B. le gritas que tú no fuiste.




C. te quedas callada.




15. Te sientes muy orgullosa cuando tú te dice.....:


Mamá




A. que eres muy desordenada.



B. que puedes salir a jugar.



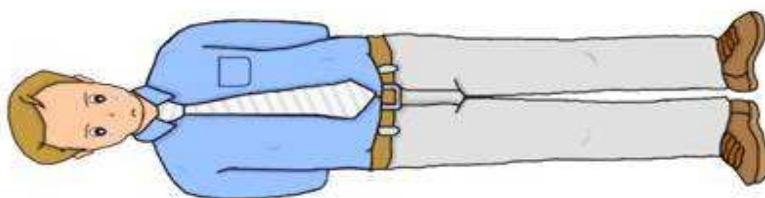
C. que debes comer la sopa.



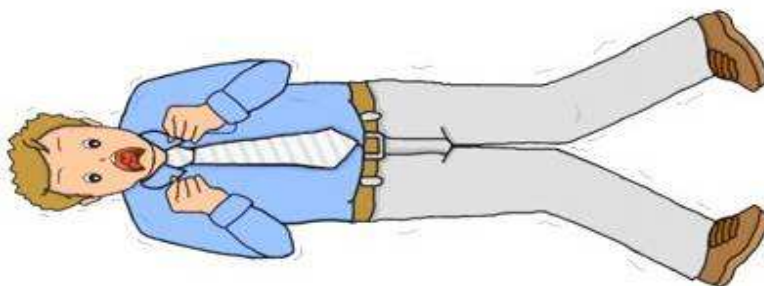
D. que eres una niña muy juiciosa.

16. Cuando tú se siente **SORPRENDIDO** ¿a cuál de estos personajes se parece?

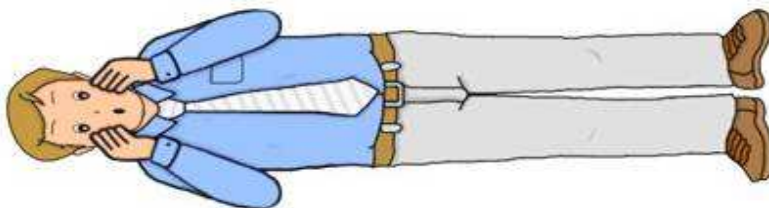
Papá



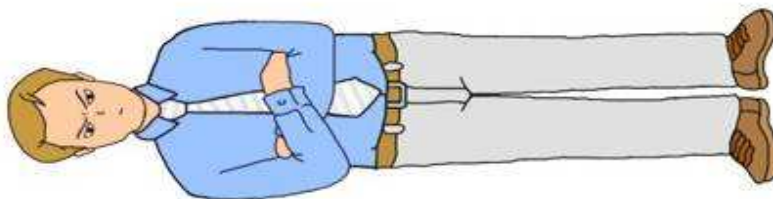
A



B

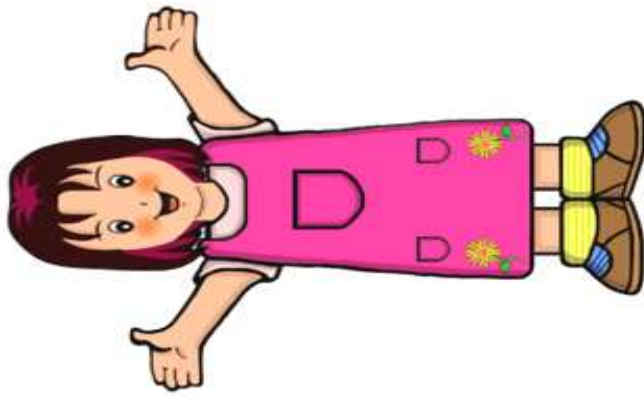


C



D

17. Cuándo sientes MIEDO ¿a cuál de estos personajes te pareces?



A



B



C

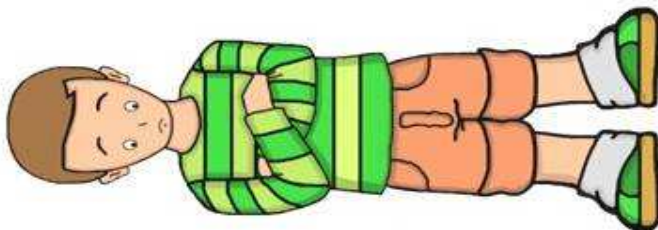


D

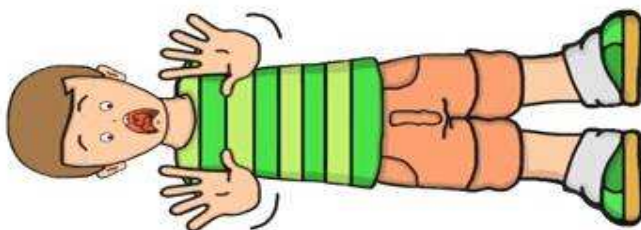
18. Cuándo tú amiguito siente CULPA ¿a cuál de estos personajes se parece?



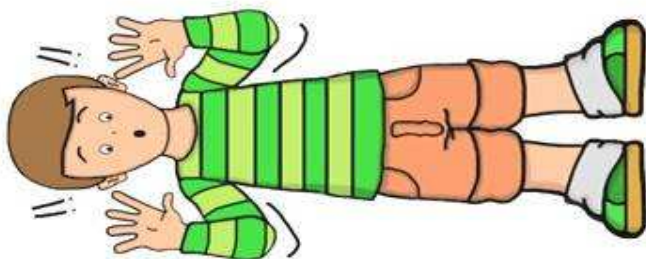
A



B



C



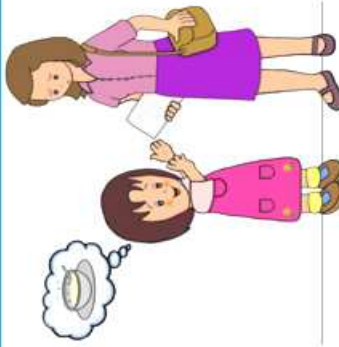
D



19. Si al llegar a casa, tú está triste, tú ¿qué ^{Mamá} haces?:




A. la saludas y le das un abrazo.



C. la saludas y le preguntas por la comida.



B. la saludas y te vas a mirar televisión.



20. En la noche, después de mirar una película de monstruos y fantasmas, ¿tú que hace?:


Hermano



A. no quiere que apaguen la luz porque siente miedo.



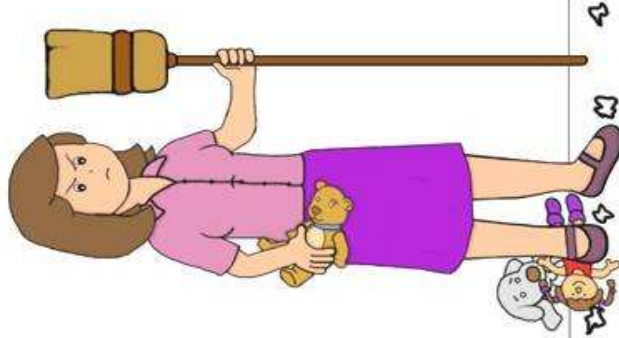
B. llora porque no le gusta la comida.




C. se disgusta porque no quiere hacer sus tareas.




D. duerme tranquilamente.



21. Cuando tú Mama limpia la casa se pone brava con los niños, porque ellos:



A. ayudan a barrer.



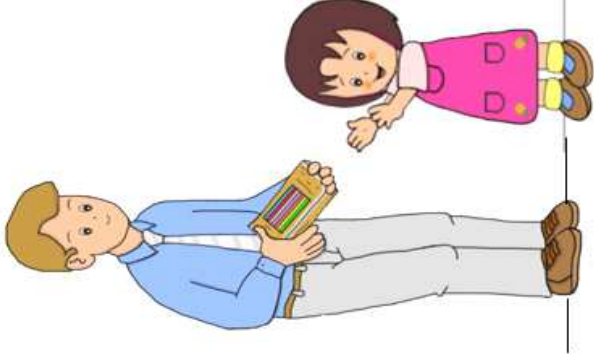
B. no se comen la sopa.




C. dejan sus juguetes en el piso.




D. no visten el uniforme del colegio.




22. Si a ti te compran una caja de plastilina y a tú Hermano no, él cómo se sentiría?:




A. orgulloso.




B. avergonzado.



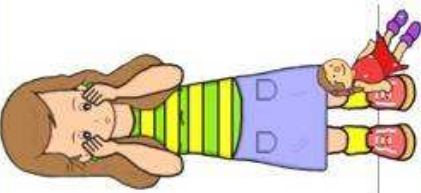
C. envidioso.



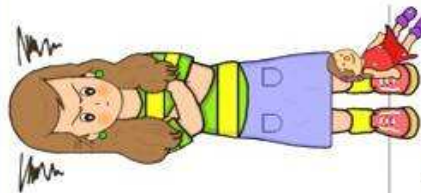
D. culpable.




23. Tú HERMANA dañó su muñeca, entonces ella ¿cómo se sintió?:




A. culpable.



B. enojada.



C. orgullosa.



D. alegre.

24. Cuando tú siente VERGÜENZA ¿a cuál de estos personajes se parece?

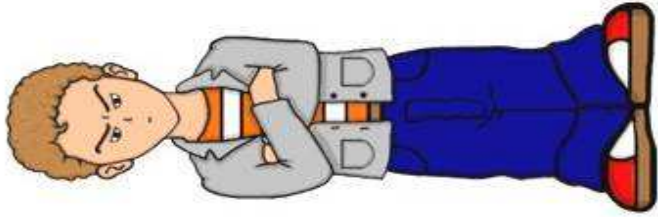
Hermano



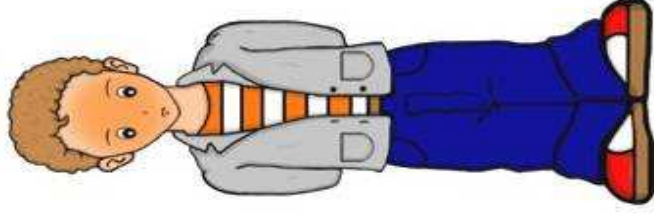
A



B



C

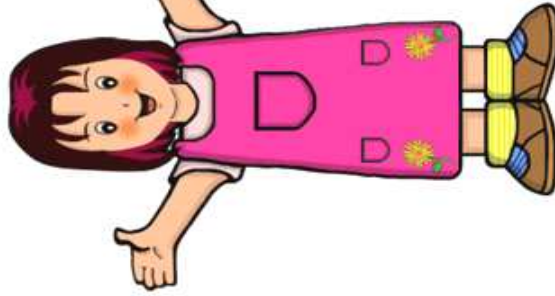


D

25. Cuándo sientes CULPA ¿a cuál de estos personajes te pareces?



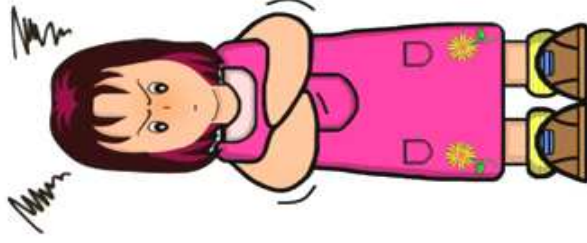
A



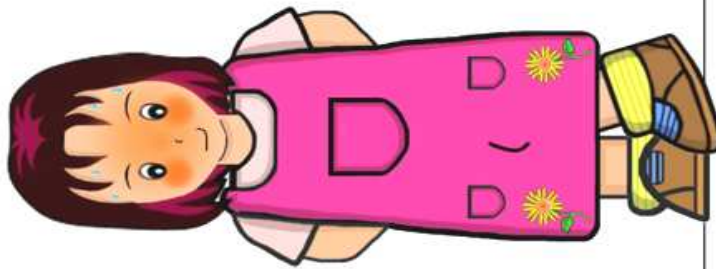
B



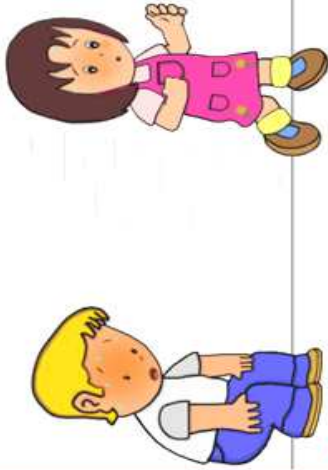
C



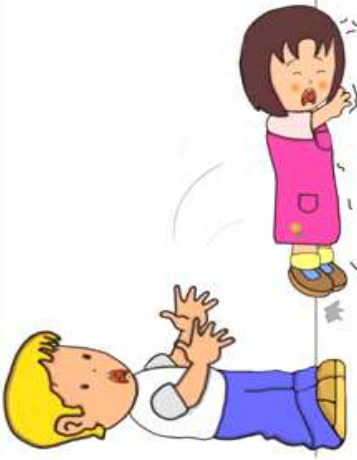
D



26. ¿Cuándo sientes vergüenza?:



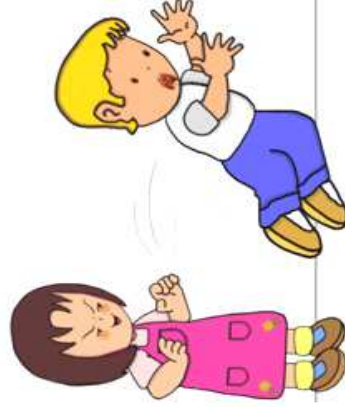
A. corres más rápido que tus amigos.



B. te caes delante de tus amigos.



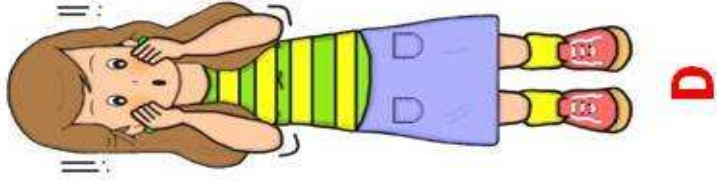
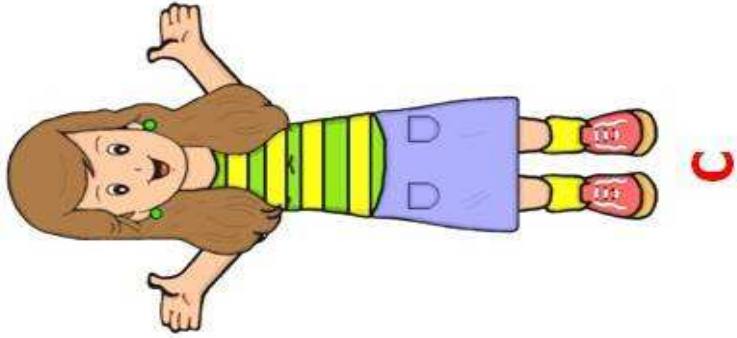
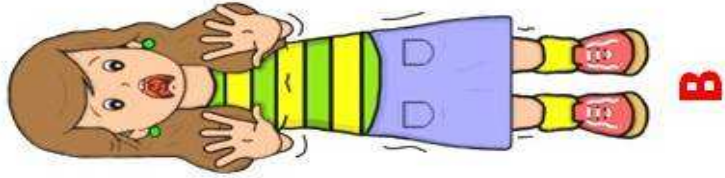
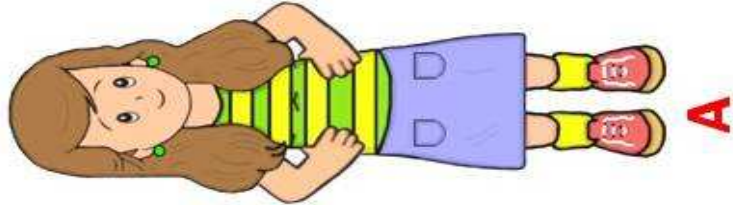
C. te ríes.



D. empujas a un amigo.

27. Cuando tú se siente ORGULLOSA ¿a cuál de estos personajes se parece?

Hermana

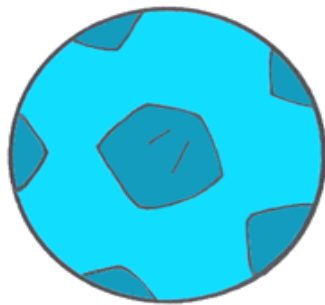


E.I.D.E

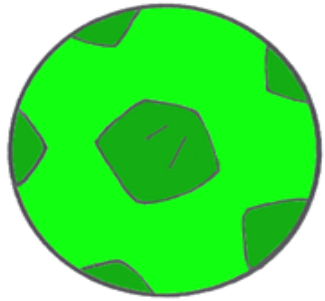
Escala Infantil de Desarrollo Emocional

Versión Masculina (3 ítems de ensayo + 27 ítems de evaluación)

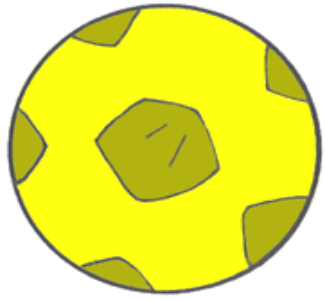
1. ¿Cuál de estos balones es de color ROJO?



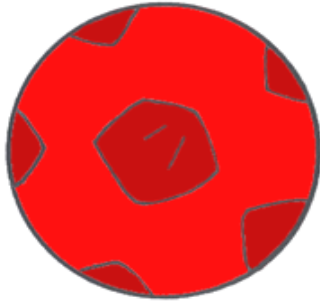
A



B



C

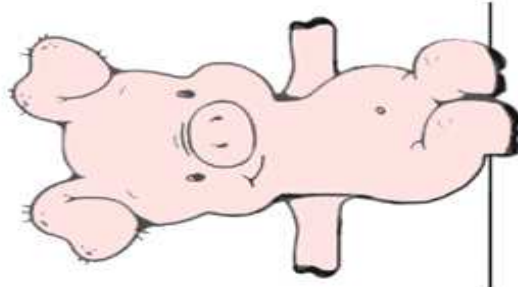


D

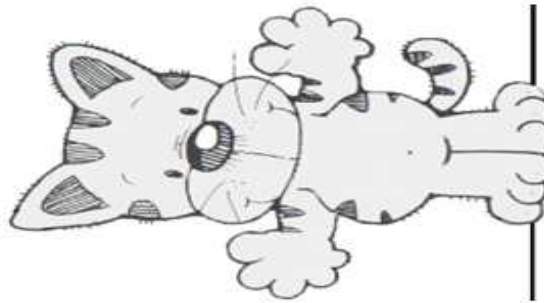
2. ¿Cuál de los estos animales es un PERRO?



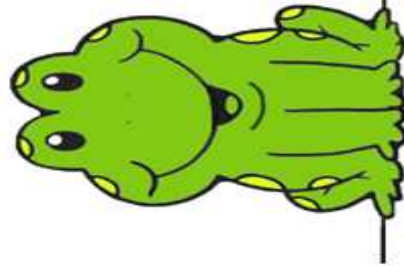
A



B



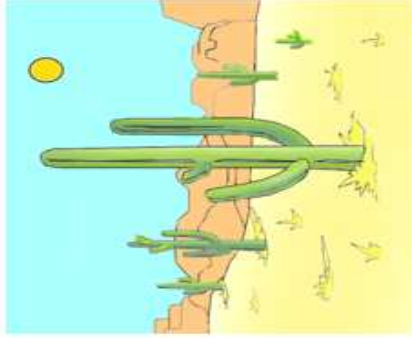
C



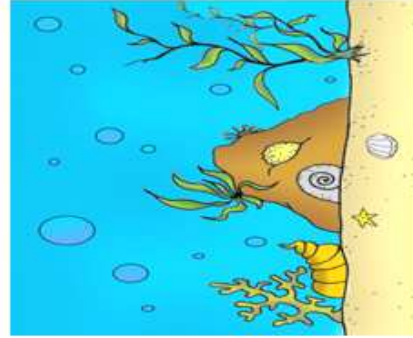
D



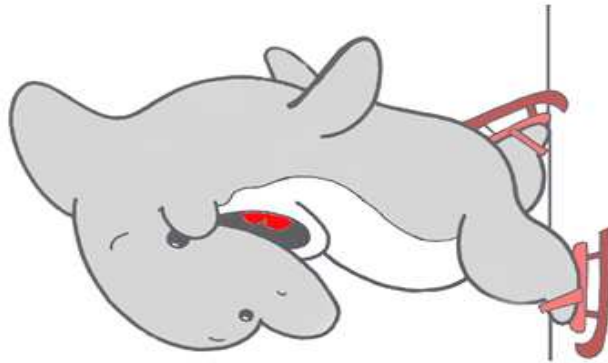
A. el bosque.



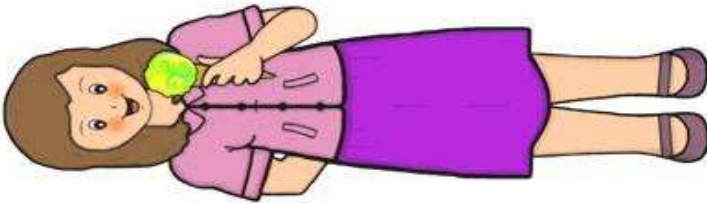
B. el desierto.




C. el mar.



3. El Sr. Delfin viven en....:



1. Si tú ^{Mama} te compra un helado, ¿tú qué haces?:



A. lloras.



B. te alegras.

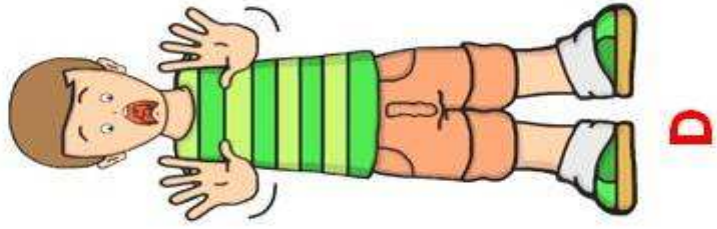
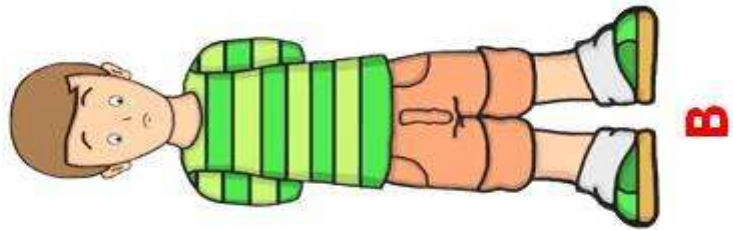
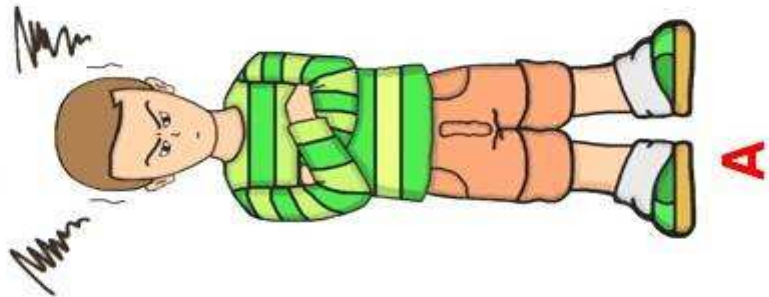


C. te asustas.



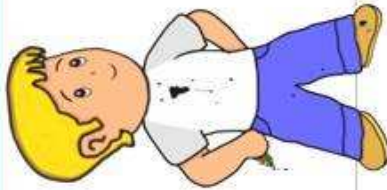
D. te disgustas.

2. Cuándo tú amiguito siente ALEGRÍA ¿a cuál de estos personajes se parece?





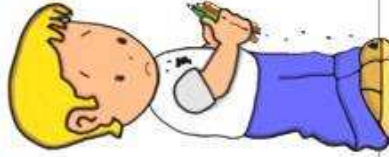
3. Si a tu compañero se le mancha la camisa con tinta, ¿él como se siente?:



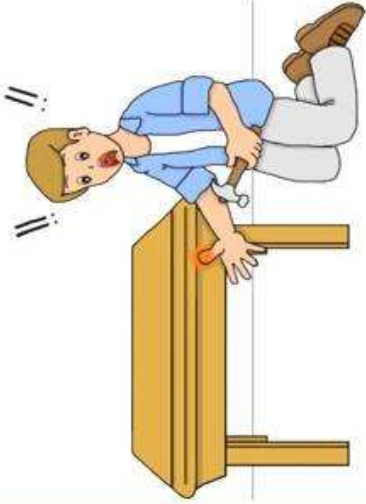
A. orgulloso.



C. triste.




B. alegre.



4. Si ^{Papa} se golpea el dedo con el martillo, tú ¿qué haces?:



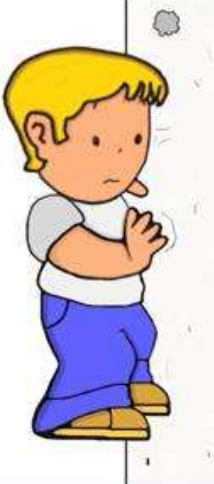
A. te asustas y te vas.



C. te acercas a él y curas su dedo.



B. te ríes de lo que pasó.




5. Cuando un compañero del colegio se cae en el patio, tú ¿qué haces?:




A. lo ayudas a levantarse.



C. te sientes alegre y te ríes.



B. te vas a jugar a otro lado y lo dejas solo.




6. Si cuando estás gritando en clase, tú profesora te dice que hagas silencio, tú dice que hagas silencio, tú ¿qué haces?:



A. sigues gritando.



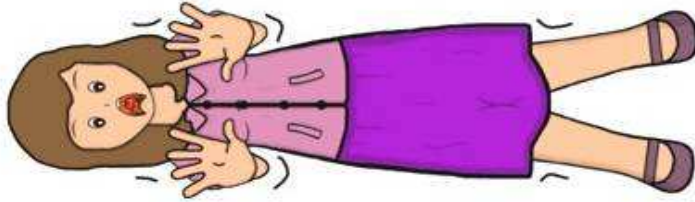
C. te callas.



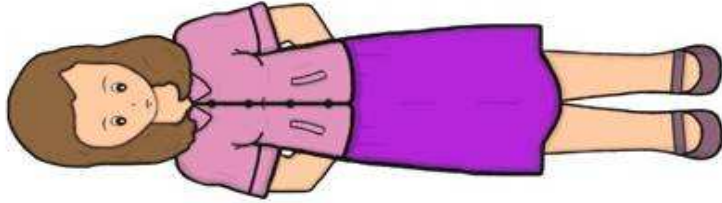
B. te ríes.

7. Cuando tú se siente ENOJADA ¿a cuál de estos personajes se parece?

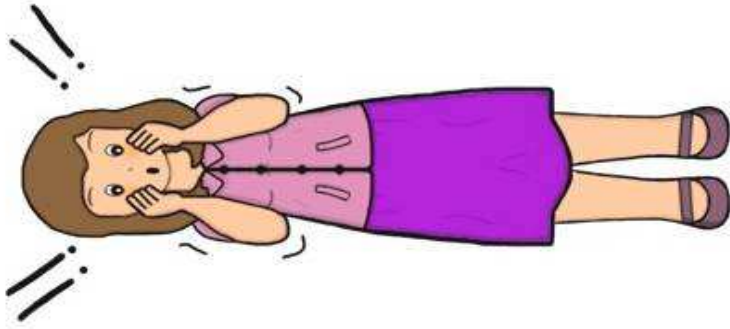
Mamá



A



B



C



D



8. Simón llega a su casa triste y llorando. ¿Por qué se siente así?:



A. Se divirtió mucho jugando.




B. Su profesora lo regañó.



D. Terminó su tarea en primer lugar.




C. Su abuela le dio un regalo.



9. Si mientras estás en el salón de clases un compañero te quita el lápiz sin pedírtelo prestado, tú ¿qué haces?:



A. le dices que te devuelva el lápiz.



C. le pegas.



B. le gritas.

10. Cuándo te sientes **ORGULLOSO** ¿a cuál de estos personajes te parece?



A



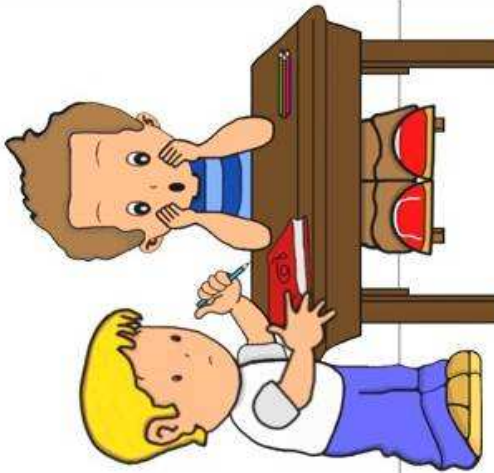
B



C



D




11. Si un compañero de clase raya tú cuaderno sin querer, tú ¿qué haces?:



A. le quitas la mano de tú cuaderno.



C. le rayas su cuaderno.



B. le dices que tenga cuidado.

12. Cuándo sientes TRISTEZA ¿a cuál de estos personajes te pareces?



A




B



C



D



13. Cuando molestas y gritas en el salón tú profesora se siente:



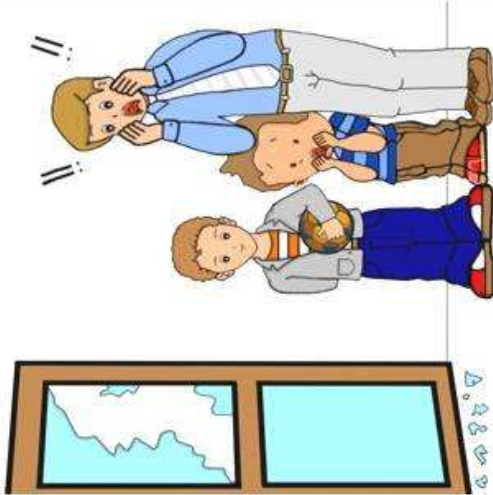
A. con miedo porque le asustan tus gritos.



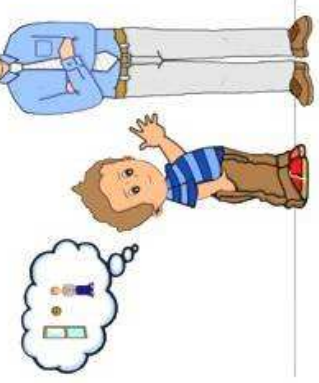
B. brava por tú mal comportamiento.



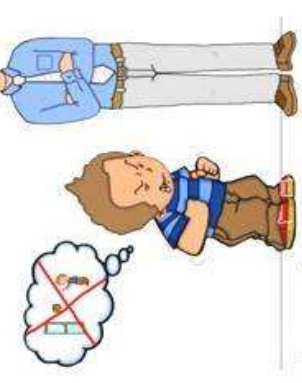
C. feliz porque le gusta que los niños molesten.



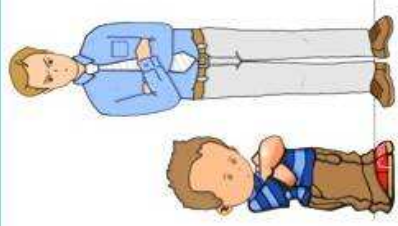
14. Tú ^{Hermano} rompe el ^{Papa} vidrio con el balón y tú está bravo contigo, entonces tú, ¿qué haces?:




A. le explicas lo que pasó



B. le gritas que tú no fuiste.



C. te quedas callado.




15. Te sientes muy orgulloso cuando tú te dice.....:


Mamá



A. que eres muy desordenado.



B. que puedes salir a jugar.

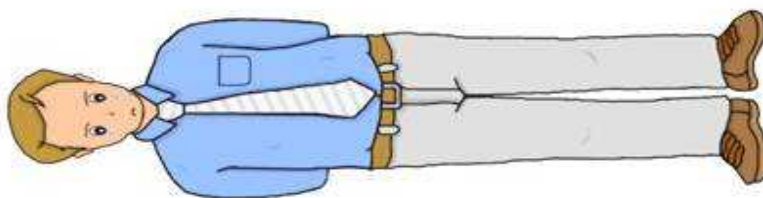


C. que debes comer la sopa.

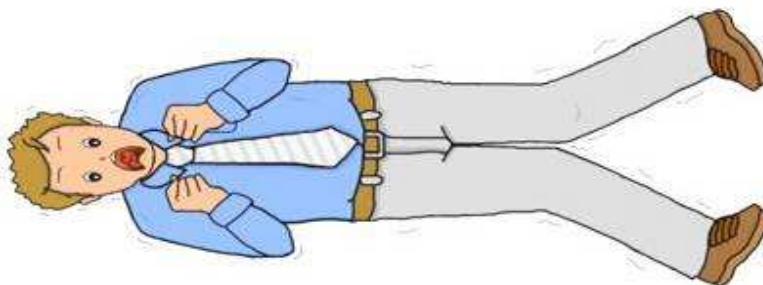


D. que eres un niño muy juicioso.

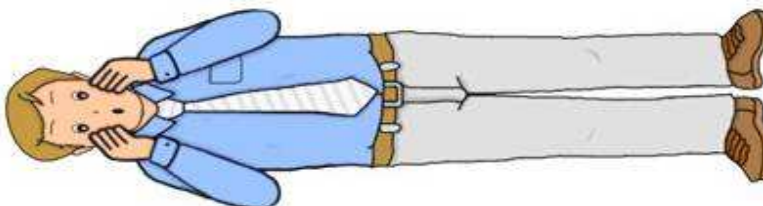
16. Cuando tú se sienta **SORPRENDIDO** ¿a cuál de estos personajes se parece?



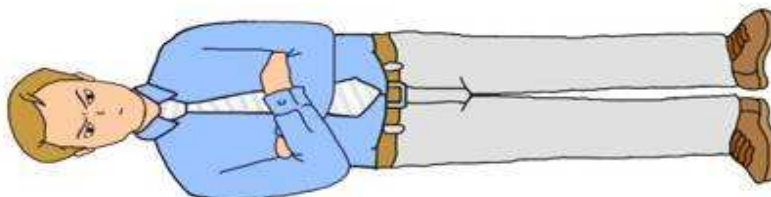
A



B



C



D

17. Cuando sientes MIEDO ¿a cuál de estos personajes te pareces?



A



B



C

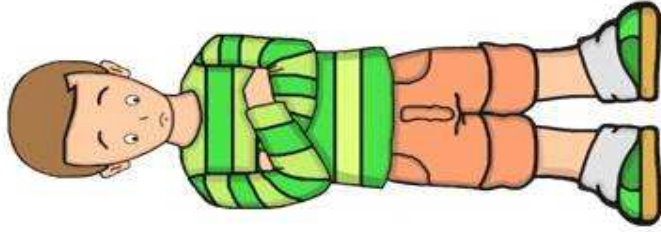


D

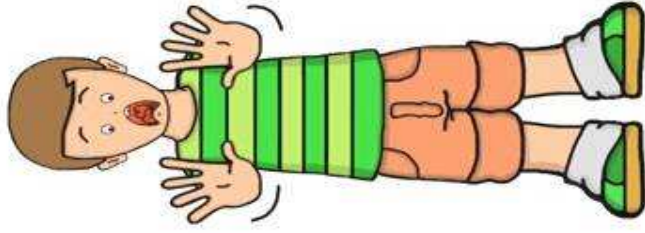
18. Cuando tú amiguito siente CULPA ¿a cuál de estos personajes se parece?



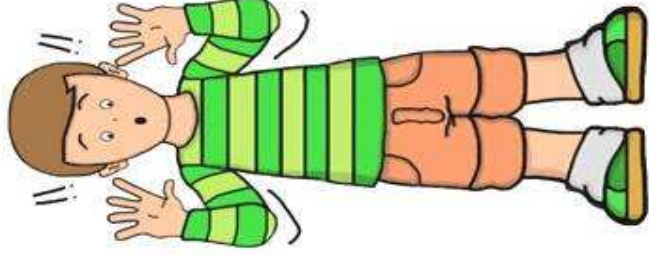
A



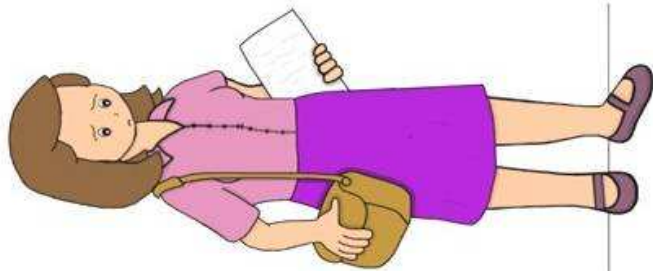
B




C




D




19. Si al llegar a casa, tú Mamá está triste, tú ¿qué haces?:




A. la saludas y le das un abrazo.



C. la saludas y le preguntas por la comida.



B. la saludas y te vas a mirar televisión.




20. En la noche, después de mirar una película de monstruos y fantasmas, ¿tú Hermano que hace?:



A. no quiere que apaguen la luz porque siente miedo.



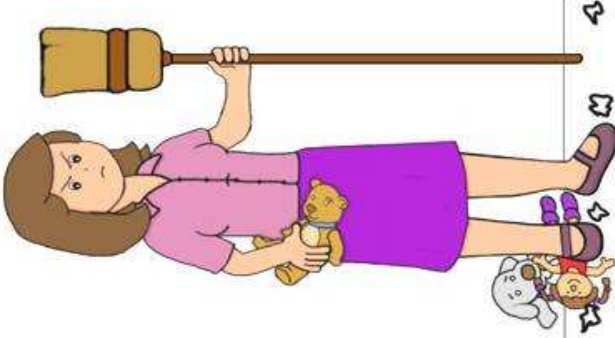
B. llora porque no le gusta la comida.



C. se disgusta porque no quiere hacer sus tareas.




D. duerme tranquilamente.



21. Cuando tú MAMÁ limpia la casa se pone brava con los niños, porque ellos:



A. ayudan a barrer.




B. no se comen la sopa.




C. dejan sus juguetes en el piso.



D. no visten el uniforme del colegio.




22. Si a ti te compran una caja de plastilina y a tú Hermano no, él cómo se sentiría?:




A. orgulloso.




C. envidioso.



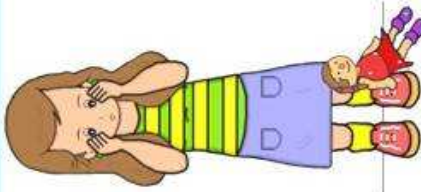
B. avergonzado.




D. culpable.




23. Tú Hermana dañó su muñeca, entonces ella ¿cómo se sintió?:




A. culpable.



B. enojada.



C. orgullosa.



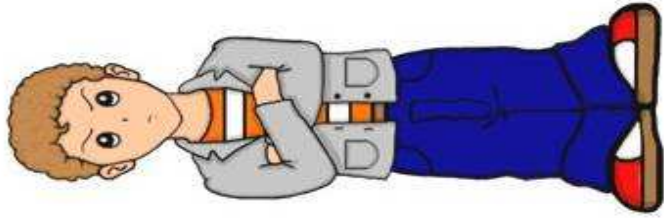
D. alegre.

24. Cuando tú siente VERGÜENZA ¿a cuál de estos personajes se parece?

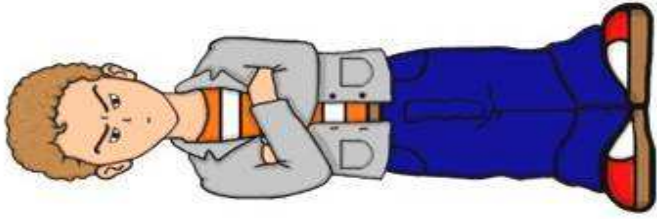
Hermano



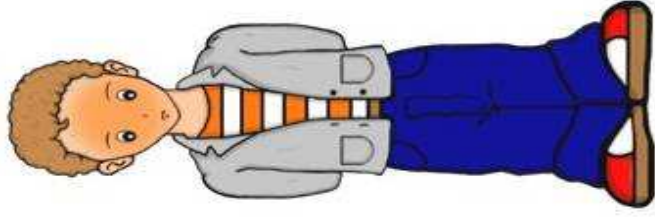
A



B



C



D

25. Cuándo sientes CULPA ¿a cuál de estos personajes te pareces?



A




B



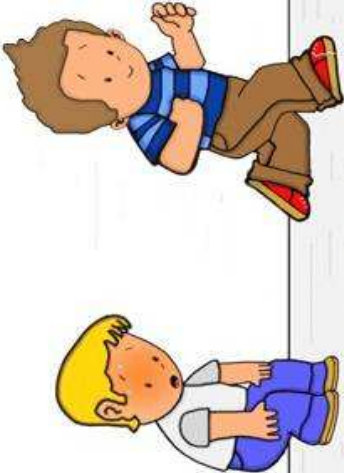
C




D




26. ¿Cuándo sientes vergüenza?:



A. corres más rápido que tus amigos.



B. te caes delante de tus amigos.



C. te ríes.



D. empujas a un amigo.

27. Cuando tú se siente **ORGULLOSA** ¿a cuál de estos personajes se parece?

Hermana

