



UNIVERSIDAD AUTONOMA DEL ESTADO DE  
HIDALGO

---

---

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA SALUD  
LICENCIATURA EN PSICOLOGIA

EXPLORACIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN  
LOS NIÑOS CON SÍNDROME DE DOWN DEL CENTRO  
DE ATENCION MULTIPLE No. 14 DE TIZAYUCA,  
HIDALGO.

**T E S I S**  
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE  
**LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**  
P R E S E N T A :  
**BALDERAS MEDINA MAYRA REMEDIOS**

DIRECTORA: LIC. IRENE DOMINGUEZ FERNANDEZ



PACHUCA, HIDALGO. ABRIL 2007



## **AGRADECIMIENTOS**

*Especialmente a mi Mamá, **Yolanda***

*por apoyarme en todo momento y por tantos años de esfuerzo y dedicación.*

*A **Jonnathan***

*por toda su **PACIENCIA**, por confiar en mi y por ser la persona que **AMO**.*

*A mi Papá, **Joaquín***

*por darme la vida, por llenar mi infancia de felicidad y apoyarme cuando lo necesite.*

*A mis hermanos*

***Vicky, Lety, Alfonso, Rubén y Oswaldo** por su apoyo incondicional,*

*por ser una familia única y especial a pesar de todo.*

*A mis sobrinos*

***Jhose, Yair, Víctor, Brenda, Fernanda, Adriana, Valentín, Mariana, Paola y Gerson***

*por sus enseñanzas, gracias a ustedes he aprendido mucho.*

*A mis cuñados*

***Manuel, Juan, Mayra, Marcela y Janet** por ser parte de mi familia.*

*A **Kathya y a Melisa***

*por ser el mejor ejemplo e impulsarme a terminar este trabajo.*





*A mis amigas*

***Caro, Moni, Laura, Karla, Melisa y Reyna** por apoyarme en todo momento,  
por motivarme para llegar hasta la meta y por haber compartido tantos momentos juntas.*

*Y a ti especialmente por esperar y comprenderme, se que algún día llegarás a cambiar mi vida, recuerda que todo lo que hago lo hago por ti.*

*GRACIAS*





**M**i verdad, mi carácter y mi nombre  
estaban en manos de los adultos.  
Yo era un niño, ese monstruo  
que ellos fabrican con sus pesares.

Jean Paul Sartré

**L**a vida es una comedia para aquellos que piensan  
y una tragedia para aquellos que sienten.

Horace Walpole





## Í N D I C E

RESUMEN	I
INTRODUCCIÓN	III
<b>CAPITULO 1. SÍNDROME DE DOWN</b>	
1.1 BREVE HISTORIA	1
1.2 ERROR DE DISTRIBUCIÓN DEL CROMOSOMA 21	2
1.3 TIPOS DE TRISOMIA 21	4
1.4 FACTORES DE RIESGO Y DIAGNÓSTICO PRENATAL	6
1.5 CARACTERÍSTICAS FÍSICAS	9
1.6 NIVEL INTELECTUAL	16
1.7 DESARROLLO EMOCIONAL	18
1.8 RELACIONES SOCIALES	20
<b>CAPITULO 2. INTELIGENCIA Y EMOCIÓN</b>	
2.1 CONCEPTO DE INTELIGENCIA	27
2.2 TEORIAS SOBRE LA INTELIGENCIA	30
2.3 CONCEPTO DE EMOCIÓN	38
2.4 TEORIAS SOBRE LA EMOCIÓN	45
2.5 TEORIAS QUE ENGLOBALAN INTELIGENCIA Y EMOCIÓN	53
<b>CAPITULO 3. INTELIGENCIA EMOCIONAL</b>	
3.1 PRINCIPALES ANTECEDENTES	59
3.2 CONCEPTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL	63
3.3 DIMENSIONES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL	66
3.4 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL INFANTIL (I. E. I.)	78
3.4.1 CONDUCTAS EMOCIONALES DE LA I.E.I.	80





<b>CAPITULO 4. METODOLOGÍA</b>	
4.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	88
4.2 OBJETIVO GENERAL	89
4.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	89
4.4 JUSTIFICACIÓN	90
4.5 VARIABLES	91
4.6 HIPOTESIS	99
4.7 POBLACIÓN	99
4.8 MUESTRA	99
4.9 ESCENARIO	100
4.10 TIPO DE ESTUDIO	100
4.11 DISEÑO	101
4.12 TIPO DE ANALISIS DE DATOS	101
4.13 INSTRUMENTO	101
4.14 PROCEDIMIENTO	103
4.15 MATERIAL	104
<b>CAPITULO 5. RESULTADOS</b>	105
<b>CAPITULO 6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES</b>	112
<b>ANEXO. REGISTRO OBSERVACIONAL</b>	131
<b>REFERENCIAS</b>	134





## R E S U M E N

La presente investigación tuvo como finalidad explorar la inteligencia emocional en los niños con síndrome de Down del Centro de Atención Múltiple (C.A.M.) No. 14 de Tizayuca, Hidalgo.

Este C.A.M. fue fundado con la finalidad de atender y escolarizar a los alumnos y alumnas con alguna discapacidad o con discapacidad múltiple, que por distintas razones no lograron integrarse al sistema educativo regular en los niveles de preescolar y primaria. Cuyo propósito es procurar la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje para la autónoma convivencia social y productiva, además de orientar tanto a padres como a maestros para la aceptación e integración de estas personas al ambiente educativo.

Este CAM cuenta con una población de aproximadamente 100 alumnos, entre los cuales podemos encontrar retraso mental, sordo mudo, síndrome de Down, parálisis cerebral, etc. que son divididos en 5 grupos (colores) de acuerdo a su discapacidad y/o edad, se les imparten las materias de español, matemáticas, conocimiento del medio y educación física de lunes a jueves y el día viernes toman un taller de manualidades, carpintería o costura.

Se trabajo con cuatro grupos (azul, naranja, rojo y amarillo), en cada uno de estos había por lo menos un niño con síndrome de Down. La muestra fue de 8 sujetos, cuatro hombres y cuatro mujeres, a cada uno se le llevo un registro observacional durante 5 sesiones, dos en clase, dos en receso y una a la hora de la salida, de 45 a 50 minutos cada una. Dicho registro consta de 6 apartados o conductas emocionales, que se dividen en 22 cualidades.



Para explorar la inteligencia emocional de los niños con síndrome de Down se realizó un registro observacional, donde se anotó el total de frecuencias con que se presentaron cada una de las cualidades emocionales en el niño. A los resultados obtenidos se les hizo un análisis no paramétrico con la prueba U de Mann Whitney, comparando hombres-mujeres, clase-receso y detectando que conducta y cualidad emocional se presenta con menor frecuencia.

Obteniendo el siguiente resultado, de manera general, *Emociones Morales* es la que se presenta con mayor frecuencia y *Capacidad de Pensamiento del Cociente Emocional* es la conducta que se presenta con menor frecuencia y de manera específica *Buscar el Éxito* es la cualidad que se presentó con mayor frecuencia y *Reconoce las Emociones Ajenas* es la que se mostró con una menor frecuencia en el niño con síndrome de Down. En tanto que la comparación entre hombres-mujeres y clase-receso, no proporcionaron una diferencia estadísticamente significativa.



## INTRODUCCIÓN

El nacimiento de un niño con síndrome de Down en la familia puede provocar un gran desconcierto entre sus miembros, sobre todo en los padres, quienes al principio se sentirán desconcertados, pero con el paso del tiempo aprenderán a vivir con la discapacidad (Cunningham, 1990). Este aprendizaje podría darse fácilmente si se tomaran en cuenta todas las capacidades que el niño puede desarrollar, no sólo las cognitivas, que regularmente se desarrollan por debajo del promedio, sino también las emocionales, que se presentan de igual manera que en un niño “normal” pero con cierto retraso (Jasso, 2001).

Es por esta razón que el presente trabajo de investigación analizará el desarrollo intelectual y emocional del niño con síndrome de Down, a través de la inteligencia emocional infantil, la cual pretende que el sujeto utilice la emoción para guiar el pensamiento y la acción.

Se abordará el tema del síndrome de Down, sus antecedentes (Jasso, 2001), cómo se da el error de distribución en el cromosoma 21 (Cunningham, 1990), se explicaran los tres tipos de trisomía que se dan en el cromosoma (Rondal, 1995), los factores de riesgo de tener un niño con síndrome de Down, los diagnósticos prenatales más utilizados para comprobar o desechar la hipótesis



de un embarazo trisómico 21 (Bautista, 1993), además de mencionar las características físicas, el nivel intelectual y desarrollo emocional, sin dejar a un lado las relaciones sociales que se dan alrededor del niño y de sus padres (Benjamín, 1996).

Se menciona el concepto de inteligencia y emoción por separado, como fundamento de la inteligencia emocional, basándose en sus teorías y planteando el momento en el que algunos autores como Gardner, Greenspan y Sternberg principalmente, lograron englobar estos dos conceptos, señalando que más que ser opuestos se complementan.

Al hablar de inteligencia emocional se mencionaran sus principales antecedentes (Mestre y cols., 2000), que se relacionan directamente con los de la inteligencia y la emoción, además de señalar su concepto, propuesto principalmente por Gardner y posteriormente por Goleman (2003), quien también explica cuáles son las dimensiones o las cinco esferas en las que se divide dicho concepto. Shapiro (2002) partiendo de esta premisa, propone la inteligencia emocional infantil, en la que explica las cualidades y conductas emocionales que se pueden presentar en el niño.



El cual se tomo como referencia para diseñar un registro observacional de Conductas Indicadoras de Inteligencia Emocional Infantil, con la finalidad de indagar con que frecuencia estas conductas y cualidades emocionales se presentan en el niño con síndrome de Down del C.A.M. No. 14.



## CAPITULO 1

### SÍNDROME DE DOWN

#### 1.1 BREVE HISTORIA

El síndrome de Down tuvo sus orígenes desde 1846, Jasso (2001) menciona que la primera descripción acerca de este tema se le atribuye a Séguin, quien lo identificaba como “idiotia furfurácea”; pero no fue hasta 1866 cuando el médico John Langdon Down describió por primera vez a un grupo de niños que teniendo retraso mental compartían características diferentes a las de otros. Down en ese entonces era superintendente de un asilo de niños con retraso mental en la ciudad de Surey en Inglaterra, hizo una distinción entre los que en esa época se llamaron cretinos (que después se identificó que padecían hipotiroidismo) y los que él denominó como “mongoloides”, nombre que uso por el parecido que tenían estos niños con las personas originarias de Mongolia. Este insulto étnico generó gran revuelo en el decenio de 1960, cuando investigadores asiáticos propusieron que el nombre se eliminara por completo quedando en su lugar el de Síndrome de Down.

La palabra **síndrome** se define como “el conjunto de signos y síntomas que constituyen una enfermedad, independientemente de la causa que lo origina” y el término **Down** es en honor al médico inglés, quien hizo la primera distinción de un conjunto de niños con características físicas y mentales especiales.



En ese momento dichas características ya tenían un nombre con el que podrían identificarse, ahora la incógnita era saber qué lo originaba. En 1930 Waardebereg y Bleyer (Jasso, 2001.) señalaron que el trastorno podría estar relacionado con alteraciones en los cromosomas, pero fue hasta 1959 cuando Jerome Lejeune y Patricia Jacobs determinaron por primera vez que la causa consistía en un trisomía (triplicación) en el cromosoma 21. En los siguientes tres años se describieron otras causas del síndrome de Down condicionados por Traslocación y Mosaicismo, estos se describirán posteriormente.

## 1.2 ERROR DE DISTRIBUCIÓN DEL CROMOSOMA 21

Antes de describir los tipos de trisomía, es necesario explicar concretamente como se da el error de distribución en el cromosoma 21. Cunningham (1990) explica que la palabra cromosoma viene del griego *chroma*, cromo (color) y *soma* (cuerpo), tiene este nombre porque durante ciertas fases de la división celular se pueden teñir.



Los cromosomas se encuentran en el núcleo de cada célula y tienen la función de transportar en sus genes información, a esta se le llama código genético. Cada ser humano tiene su propio código genético en su estructura cromosómica, normalmente se cuenta con 46 cromosomas de distintos tamaños que fueron aportados tanto por el padre como por la madre por partes iguales, es decir que una vez que el óvulo y el espermatozoide se han fecundado, dan origen a una nueva célula con 46 cromosomas (conformada por 22 pares y 2 cromosomas sexuales). Los cromosomas sexuales determinan si la nueva persona será varón o hembra.

Esta nueva célula empieza entonces a dividirse en dos células, produciéndose la 1ª división celular; luego se divide en cuatro células en la 2ª división celular; luego en ocho en la 3ª división celular y así sucesivamente. Es importante que cada célula obtenga un número idéntico de cromosomas y el mismo código genético que la primera célula.

Hay ocasiones en que los cromosomas de un par se quedan pegados, a esto se le llama “no disyunción”, porque los dos cromosomas no logran separarse. Esto puede ocurrir en la producción de una célula germinal, entonces el óvulo o el espermatozoide tendrán 24 cromosomas en lugar de 23. Cuando se una esta



célula germinal con la otra, formaran un huevo fecundado que tendrá 47 cromosomas y no 46.

Si este error de distribución se da durante el crecimiento, cuando hay millares de células desarrolladas, es probable que no tenga ningún efecto importante, sin embargo si ocurre durante la primera división celular del huevo fecundado, entonces todas las células que vengan de él probablemente tengan 47 cromosomas.

Por lo tanto, una célula con 47 cromosomas tendrá tres iguales. Habrá los 2 que no se separaron más uno emparejado con la célula germinal. Esto se conoce como trisomía (*tri* significa “tres” y *soma* significa “cuerpo”). Es importante destacar que el cromosoma extra sólo puede proceder del padre o de la madre, no es cromosoma anómalo. Esta es la razón por la cual se puede apreciar claramente en los niños con síndrome de Down el parecido con su familia.

### 1.3 TIPOS DE TRISOMIA 21

Rondal (1995) menciona tres tipos de trisomía 21; los tres conducen al síndrome de Down y, en consecuencia, al retraso mental. Se trata de la trisomía 21 estándar o libre (95% de los casos), de la trisomía 21 por traslocación (4% de los casos) y trisomía por mosaico (1% de los casos).



1. *TRISOMÍA 21 ESTÁNDAR O LIBRE*: El error de distribución de los cromosomas puede aparecer antes de la fertilización, ya sea en el óvulo o en el espermatozoide. Puede igualmente manifestarse después de la primera división celular. La célula que contiene tres cromosomas 21 se dividirá y formará un embrión cuyas células contendrán tres cromosomas 21.
2. *TRISOMÍA 21 TRASLOCACIÓN*: Este ocurre cuando se da el desplazamiento de un cromosoma o de un fragmento de cromosoma unido o soldado con otro cromosoma. En alrededor de uno de cada tres casos, la anomalía traslocatoria se presenta en el padre o en la madre antes de la fecundación. El padre portador es “normal”<sup>1</sup>, física e intelectualmente; sin embargo, sus células sólo presentan 45 cromosomas y uno de los cromosomas 21 se suelda con otro cromosoma.
3. *TRISOMÍA 21 MOSAICO*: El error de distribución de los cromosomas se produce durante la segunda división celular o incluso en la tercera división celular. El embrión se desarrolla entonces con un mosaico de células normales que contienen 26 cromosomas y células anormales de 47 cromosomas, de las cuales tres son de cromosomas 21.

---

<sup>1</sup> Cada vez que se mencione la palabra “normal”, se hará referencia a las características y conductas que la mayoría de los seres humanos suelen tener en común.

---



#### 1.4 FACTORES DE RIESGO Y DIAGNÓSTICO PRENATAL

Bautista (1993), al igual que otros especialistas, esta de acuerdo en que existe una multiplicidad de factores etiológicos que interactúan entre sí, dando lugar a la trisomía; se desconoce exactamente de qué manera se relacionan, por lo que siempre que se hable de posibles causas o factores de riesgo se tendrá que contar con la debida precaución, sin que pueda interpretar una relación directa de causa-efecto.

Según algunos estudios, parece que un 4% aproximadamente de los casos de síndrome de Down son debidos a factores hereditarios: los casos de madre afectada por el síndrome; familias con varios niños afectados; los casos de traslocación en uno de los padres y aquellos casos en que existe la posibilidad de que uno de ellos, con apariencia normal, posea una estructura cromosómica en mosaico, con mayor incidencia en células normales.

Otro factor etiológico que se menciona, generalmente el más conocido es el de la edad de la madre. El nacimiento de un niño con síndrome de Down es significativamente mas frecuente a partir de los 35 años llegando a una proporción aproximada del 50% en madres de edad superior a los 40 años.

Esto debido a que, de acuerdo con Cunningham (1990) los óvulos de la madre se forman antes de que ella nazca. Se mantienen en estado inactivo hasta la



pubertad, es entonces cuando maduran y son expulsados a intervalos mensuales. Por lo tanto los óvulos han sido expuestos durante años al riesgo de lesión o daño por factores ambientales, como la radiación, los agentes químicos, los virus, etc.

Otro grupo de posibles causas que menciona Bautista (1993) como factores externos son:

- ✓ Procesos infecciosos: los agentes víricos más significativos en la aparición del síndrome parecen ser los de la hepatitis y rubéola.
- ✓ La exposición a las radiaciones: estas pueden haber causado la alteración años antes del momento de la fecundación.
- ✓ Algunos agentes químicos que pueden determinar mutaciones genéticas, tales como alto contenido de flúor en el agua y la polución atmosférica.
- ✓ Otros autores se definen por la relación entre algunos desordenes tiroideos en la madre.
- ✓ También se apunto la relación con el síndrome y un índice elevado de inmunoglobulina y de tiroglobulina en la sangre de la madre, encontrándose a su vez que el aumento de anticuerpos estaba asociado a una mayor edad de ésta.
- ✓ Deficiencias vitamínicas: los especialistas apuntan a que una hipovitaminosis puede favorecer la aparición de una alteración genética.



Para el diagnóstico prenatal, Jasso (2001) menciona:

1. LA PRUEBA DEL TAMIZAJE O SCREENING EN EL SUERO MATERNO: En la sangre materna se pueden estudiar varias sustancias, entre las más aprobadas y conocidas son alfafetoproteínas (AFP), estriol no conjugado (uE3), y gonadotrofina coriónica humana (hCG). Estos pueden medirse cada uno por separado; sin embargo, cuando simultáneamente se miden los tres y se relacionan con la edad materna permiten que se calcule el riesgo estadístico de tener un niño con Síndrome de Down.
2. ULTRASONOGRAFÍA: Permite determinar la edad del feto, si bien a los fetos con síndrome de Down se les puede identificar ciertas anomalías con el ultrasonido, aunque se identifiquen una o varias anomalías no se puede afirmar que el niño tenga la trisomía.
3. AMNIOCENTESIS: Consiste en obtener una muestra de aproximadamente de 30 ml. de líquido amniótico por medio de la inserción -guiada por ultrasonido- de una aguja que atraviesa la pared del abdomen y el útero de la madre. Este líquido contiene células del feto a las que se les realiza un estudio cromosómico y cuyo resultado se obtiene en un periodo de 2 a 3 semanas. Por lo regular se lleva a cabo entre la semana 14 y 18 del embarazo.



4. ESTUDIO DE LAS VELLOCIDADES CORIALES: Se realiza una punción directa sobre la placenta, misma que contiene células que podrán ser estudiadas en cuanto a sus características cromosómicas. El riesgo de aborto o muerte fetal es ligeramente mayor que con el procedimiento de amniocentesis.

### 1.5 CARACTERÍSTICAS FÍSICAS

Siguiendo con Jasso (2001), menciona que las características físicas (fenotipo) de cualquier ser humano están en gran parte determinadas por la forma en que está constituido su mapa genético; por lo anterior, los niños con síndrome de Down tendrán algunas características físicas similares a las de sus padres, ya que ellos reciben genes de ambos. Por otra parte, cabe mencionar que los niños trisómicos tienen características comunes entre ellos, en virtud de que comparten un cromosoma extra.

Aún cuando posean rasgos similares a los de sus padres, es importante mencionar las características físicas más comunes que lo distinguen como un niño con síndrome de Down, entre las principales encontramos:

- ✎ *Cráneo*. Tiende a ser más pequeño en su circunferencia y en su diámetro anteroposterior (longitud de la frente al occipital) sin que esto signifique que



se encuentre en el nivel de lo conocido como microcefalia (cabeza anormalmente pequeña). Otro hallazgo en ellos es que el crecimiento de los huesos de la parte media de la cara es menor cuando se compara con niños no Down, se cree que es la causa de que la cara del niño Down sea tan característica; de tal forma que los ojos, la nariz y la boca no son solamente pequeños, sino que se encuentran agrupados en forma mas estrecha unos con otros.

Se ha demostrado que la distancia entre los ojos es más pequeña, que el hueso maxilar esta menos desarrollado y que el ángulo que normalmente forma la mandíbula es más bien de tipo obtuso. Se han encontrado también anomalías en el hueso esfenoides y en la silla turca (donde se aloja la hipófisis). En estudios de rayos X del cráneo se ha podido corroborar que los huesos que constituye la base de éste, son también de menor tamaño y que los senos paranasales (que cuando se infectan provocan sinusitis) se encuentran poco desarrollados o crecidos.

✎ *Ojos.* Se encuentran colocados en forma oblicua, el canto u orilla interna de los mismos están más distantes uno de otro y la fisura palpebral está muy estrecha. El pliegue epicántico (piel redundante del párpado en el ángulo interno del ojo) se ha encontrado presente entre un 28 y 80% de los niños, dependiendo de los diferentes trabajos publicados al respecto. En los niños Down se ha identificado que pueden tener hipertelorismo o

---



hipotelorismo (mayor o menor distancia entre un ojo y otro respectivamente). El hipertelorismo se ha sugerido que sea como consecuencia de un puente nasal plano y del marcado pliegue epicantal que cubre el canto interno del ojo, con lo cual da la impresión de que la distancia entre los ojos es más amplia. Otros observadores han sugerido que la menor distancia entre los ojos (hipotelorismo) es debida a la hipoplasia (poco crecimiento) de los huesos correspondientes a la estructura media de la cara, ya mencionados. Otro hallazgo relativamente frecuente en los ojos de los niños Down, son las denominadas manchas de Brushfield (en honor a uno de los primeros médicos que las describieron), se localizan en el iris (la niña de los ojos) y se caracterizan por ser unas manchas de color blanco-grisáceo, éstas se aprecian más en niños cuya piel es blanca que en los de color moreno; se piensa que se debe a la presencia del tejido conjuntivo localizado en la capa anterior del iris, también se cree que son por el adelgazamiento del estroma del iris, así como a una distribución anormal del pigmento.

- ⌘ *Nariz.* La forma de la nariz es variable en los niños Down; sin embargo, ciertas manifestaciones se presentan de manera casi constante. Es extraordinariamente frecuente el hundimiento de la raíz (puente), la cual por otra parte es ligeramente respingada en los orificios de la misma, con moderada tendencia a dirigirse hacia el frente o hacia arriba, tampoco es



raro que exista desviación del tabique nasal. Estas características de la nariz junto con las del poco desarrollo de los huesos de la cara, son las que dan la apariencia de que el rostro de los niños Down se encuentra aplanado.

⌘ *Orejas.* Es frecuente que exista una forma o estructura anormal de las orejas con variedades diferentes de presentación, aunado en la mayoría de las ocasiones a un menor tamaño. Es también común que su implantación (sitio donde se encuentran unidas a la cabeza) sea más baja en relación con niños sin alteraciones cromosómicas, así como también que estén ligeramente oblicuas. Otra característica habitual es el sobreplegamiento de la parte interna de la “concha” del pabellón auricular, sin dejar de señalar que éste es un hallazgo nada raro en niños sin síndrome de Down. El conducto auditivo externo frecuentemente es estrecho (menor diámetro), y a veces no está presente el lóbulo de la oreja, o en su defecto se encuentra pegado al resto de la cabeza.

⌘ *Lengua.* Es relativamente frecuente observar que la lengua de los niños Down protuye (hace prominencia) en la boca, de tal forma que se encuentra entre abierta de manera permanente en los niños que así lo manifiestan. Este hallazgo es más común en niñas que en varones, y en aquellos con piel blanca. Se han planteado dos posibilidades que intentan explicar el por



qué la lengua hace tanta prominencia. Hay quienes consideran que el tamaño de la misma efectivamente es mayor que el habitual, lo que ha sido difícil de probar por la dificultad que existe para medir la lengua, aún con estudios radiográficos. Otros investigadores piensan que ha consecuencia de que el hueso maxilar es más pequeño, el paladar resulta más estrecho, las encías más amplias y las amígdalas y adenoides más grandes por lo que se condiciona que la cavidad bucal resulte más pequeña, situación que obliga a mantener la lengua de fuera. No es raro en el niño Down la presencia de la llamada lengua geográfica, la que se caracteriza por tener en su superficie cuarteaduras o fisuras en casi toda su extensión, fenómeno que es de aparición más frecuente después de los 4 a 5 años de edad; y se piensa que esto se debe a los movimientos frecuentes de succión y masticación que hacen de su lengua algunos niños.

- ✎ *Cuello.* La apariencia del cuello es, en la mayoría de los casos, corto y ancho. Da la impresión de que les sobra piel en la parte de atrás del mismo (cara posterior del cuello), con mayor cantidad de tejido celular subcutáneo (grasa debajo de la piel). En estas alteraciones de la piel es común que al transcurrir los años se hagan menos evidentes.
- ✎ *Tórax.* En general, la forma del tórax de los niños Down es muy similar a la de quienes no lo son; sin embargo, no es raro que algunos niños trisómicos



tengan 11 costillas a cada lado del tórax en vez de 12, por lo que la forma se observa más acortada. También puede suceder en algunos niños que su tórax a la altura del pecho, el hueso conocido como esternón este hundido (pecho excavado) o por el contrario, haga prominencia recordando el pecho de las aves (pecho carinatun).

✎ *Abdomen.* En los niños menores de un año, frecuentemente se aprecia agrandado y distendido, lo que se atribuye a la disminución en el tono de los músculos del mismo, así como a la diastasis (separación) de los músculos denominados rectos anteriores del abdomen, que se encuentran localizados uno de cada lado en la línea media. La hernia umbilical es frecuente.

✎ *Extremidades.* En proporción a la longitud del tronco, las extremidades inferiores están sensiblemente acortadas. Los huesos que componen las manos (metacarpo y falanges) se encuentran en un 10 a 30% más pequeños. Los dedos de las manos en general son cortos y anchos, el dedo que frecuentemente se altera en su forma es el quinto de la mano (meñique) que se observa en general más pequeño de lo habitual. A veces se aprecia que el segundo pliegue de flexión del meñique no sobrepasa al dedo anular y que está incurvado (clinodactilia), con escasa separación entre los pliegues de flexión del propio meñique. En ocasiones sólo se tiene



un pliegue. También es común la presencia de una mayor separación entre el primero (dedo gordo) y segundo dedo de los pies, además de que se encuentra un pliegue plantar entre estos dos dedos. El surco transversal de la palma de la mano (pliegue simiano) es un signo que se presenta frecuentemente, aunque también puede presentarse en niños no Down. Se caracteriza por ser un pliegue de flexión transversal a la mano, que se extiende en forma ininterrumpida de un lado a otro en toda la longitud de la palma, sustituyendo a las dos líneas que habitualmente se encuentran.

- ✎ *Piel y cabello.* La piel a veces es laxa (más estirable) y marmórea (que toma tonos violáceos) en los primeros años de vida, para posteriormente hacerse más gruesa y menos elástica. El cabello suele ser fino y poco abundante.
- ✎ *Tono muscular y flexibilidad de las extremidades.* Al palparse los músculos del cuerpo (sobre todo de las extremidades) se aprecia que su tono ("fuerza") está disminuido. Conforme el niño tiene mayor edad se hace menos aparente, sobre todo entre los 15 y 20 años de edad. La mayor movilidad de las articulaciones, principalmente de las extremidades, es otro signo de observación común.
- ✎ *Genitales.* En los niños pueden observarse que el pene se ve más pequeño de lo normal, y quizá no esté presente uno o los dos testículos



(cirptorquidia). En ocasiones y durante el brote o inicio de los caracteres sexuales secundarios, el vello pubiano en los hombres tendrá una distribución horizontal (en vez de triangular) y en las niñas pequeñas los labios mayores pueden apreciarse de mayor tamaño y ocasionalmente estar aumentados los menores, lo que da una apariencia de mayor exageración, incluyendo a veces, un tamaño aumentado del clítoris.

Independientemente de las características físicas especiales que se observan en el niño con síndrome de Down, es necesario mencionar que también posee tanto habilidades intelectuales como emocionales, que va desarrollando desde su nacimiento, en mayor o menor medida, dependiendo de la atención familiar y profesional que le sea proporcionada.

#### 1.6 NIVEL INTELECTUAL

Para hablar del nivel intelectual, Rondal (1995) menciona que la mayoría de los niños trisómicos 21 se sitúan entre los 45 – 50 de Coeficiente Intelectual (CI). Es posible que la tendencia del CI sea más elevada en el caso de la trisomía 21 por traslocación y sobre todo por mosaico, que en los casos de trisomía estándar o libre.



Jasso (2001) quien también parte de la premisa de que el niño con síndrome de Down posee un CI inferior al promedio, señala que existen casos en que puede alcanzar del 66 al 79 de CI, aunque algunos llegan a obtener cifras mayores. Este autor precisa aquí que el concepto de inteligencia no debe entenderse como el resultado numérico del CI, sino como una de las funciones que colabora en el desarrollo cognitivo, es decir, en el desarrollo de todas aquellas funciones que intervienen en el conocimiento y comprensión de las cosas y personas que lo rodean, así como del propio individuo. Dichas funciones son: percepción, aprendizaje, inteligencia, lenguaje y pensamiento.

Para Wishart (1988 citado en Figueroa, 2001), las funciones del desarrollo cognitivo, que refleja el inicio de la exploración del mundo del bebé, están retrasadas. Por ejemplo, el promedio de edad en la que los bebés con síndrome de Down agarran un aro es de 6 meses (rango 4 – 11 meses), lo cual es dos meses más tarde que los bebés normales en los que el promedio es de 4 meses (rango 2 - 6 meses). El promedio de edad en que pasan un juguete de una mano a otra es de 8 meses (rango 6 - 12 meses), en la que tiran de un cordón para obtener un juguete es de 15.5 meses (rango de 7 - 17 meses), en lo que encuentran un objeto oculto debajo de una tela es de 13 meses (rango de 9 - 21 meses), en la que ponen tres objetos o más en una taza o caja es de 19 meses (rango de 12 - 34 meses) y en la que construyen una torre con cubos



es de 20 meses (rango de 20 a 48 meses). Sin embargo estos ítems, tradicionalmente considerados como evidencias del incremento del desarrollo cognitivo, tienen una gran dependencia de las habilidades motoras del niño.

Por otro lado, Cunningham (1990) manifiesta que este retraso en las funciones del desarrollo cognitivo y tener un CI bajo pueden actuar como una etiqueta, en este caso se equipara la etiqueta de “síndrome de Down” con las etiquetas de “subnormal severo” e “ineducable”. La sociedad piensa que si se tiene un CI bajo se es bajo en todo. Esto es totalmente inaceptable en una alteración como el síndrome de Down que abarca una amplia gama de capacidades, entre las que se encuentra la capacidad emocional, que para esta investigación es de suma importancia.

### 1.7 DESARROLLO EMOCIONAL

Para hablar del desarrollo emocional, se tomarán en cuenta dos áreas importantes de esta capacidad, la afectiva y la social.

Jasso (2001) explica que es hasta los tres meses de edad cuando se inicia el desarrollo de estas dos áreas, el cual se produce por largos periodos y con mayor intensidad. Se ha comprobado que a los nueve meses de edad, el niño con síndrome de Down observa a su madre el doble de tiempo que el no Down.



Es de hacer notar que en los primeros años de edad son más temerosos, menos emotivos y se sorprenden con facilidad, pero conforme transcurren los años se incrementan sustancialmente sus respuestas afectivas, tanto las de agrado como las de desagrado.

En esta misma línea, Perera (1995 citado en Figueroa, 2001), menciona que el desarrollo emocional y social de los niños con síndrome de Down es muy parecido al de los niños normales, aunque más lento: sonríen como promedio a los 2 meses (rango 1.5 – 4 meses), ríen espontáneamente a los 3 meses (rango 2 – 6 meses) y reconocen a sus padres a los 3.5 meses (rango 3 – 6 meses). Cada una de estas etapas muestra un retraso de un mes como promedio con respecto a un niño normal.

Desde el punto de vista de Jean y Johnson (1982 citado en Figueroa, 2001), las reacciones afectivas, tanto positivas como negativas (miedo a un extraño), son bastante similares en los niños con síndrome de Down y en los que no tienen este síndrome, aunque en aquellos de menor intensidad.

Hay autores que dicen que los bebés y los niños con síndrome de Down suelen ser abiertos, afectuosos y cálidos, sin embargo con relativa frecuencia

---



presentan conductas como negativismo, dificultades de adaptación, excesiva demanda de atención o escasa participación en actividades de grupo, en casos extremos, aunque poco frecuentes, se han llegado a observar algunas manifestaciones psicóticas o autistas, como ausencia del contacto visual, ocular, desconexión con el medio físico, conductas estereotipadas, ausencia de la realidad y alteración significativa de las relaciones interpersonales. Es importante señalar que existe una clara relación de todas estas alteraciones con las prácticas educativas, y más aún las actitudes de afecto de los padres (Figuerola, 2001).

### 1.8 RELACIONES SOCIALES

El hombre por naturaleza es un ser socialmente activo, desde que fue concebido mantiene una relación directa con su madre y posteriormente con su padre, quienes ya lo han incluido, en una red de relaciones sociales parecida a la de ellos.

Benjamín (1996) explica el tipo de relaciones que se dan, principalmente cuando se trata de un niño con capacidades especiales, como es el de síndrome de Down, quien no por ser diferente deja de pertenecer a una red de relaciones. Este autor menciona que cada relación es única, dinámica y esta en continua evolución; un cambio en cualquiera de las relaciones altera a las



demás, es decir, afecta a toda la red. Entre las principales relaciones se encuentran:

*Relación esposo – esposa.*

Esta es la relación fundamental en un matrimonio. Una vez que la pareja tiene hijos, se adoptan nuevas funciones; la esposa se convierte en madre y el esposo en padre. Generalmente, la llegada de un niño a la unidad familiar sirve para profundizar la relación esposo – esposa y para ampliar los sentimientos de compromiso. Si el niño tiene una incapacidad, la pareja debe hacer un esfuerzo todavía mayor; no sólo cambiara la relación, sino que ambos se cuestionarán a sí mismos el uno al otro, así como acerca del valor de la relación.

A veces uno de los padres no puede resistir la idea de tener un hijo especial; esto se agrega a la tensión que el otro padre experimenta, por lo que es necesario buscar ayuda especializada para aligerar los sentimientos. Existen parejas que se apoyan mutuamente, sus matrimonios no sólo sobreviven a la tensión de tener un hijo especial, sino que su relación se estrecha para ofrecerse mutuo apoyo.



*Relación padres – hijos.*

La base de la relación padres – hijos es la crianza, la cual es indispensable para el niño y es proporcionada tanto por la madre y como por el padre. Sánchez (1967) menciona que al mismo tiempo que el niño crece y se desarrolla desde la temprana infancia, adquiere las formas de pensar y reaccionar de su grupo primario: *la familia*.

El juego, el lenguaje y la imitación, pertenecen a un tipo de fenómenos psicológicos que se destacan por su comunicación y expresión, es decir, son características de la interrelación social. Continuando con Benjamín (1996), nos dice que los padres sienten la necesidad de amar y proteger a sus hijos. Queriendo ayudarlos para que se desarrollen lo mejor posible. Deseando que tengan más de lo que ellos tuvieron y darles todas las ventajas y oportunidades. El niño, por su parte, necesita amor y cuidado, los bebés pasan por un largo periodo infantil, en el que se desarrollan y aprenden. Durante su infancia, dependen de sus padres para sobrevivir; requieren alimento, refugio, seguridad y amor.

En los seres humanos, esta relación padres – hijos es muy intensa. Desde el punto de vista de Fromm (2001), esta relación se divide en dos etapas, la primera es para la madre, quien desde el nacimiento mantiene una relación

---



muy estrecha con su hijo, esa relación comienza antes del nacimiento, cuando madre e hijo son aún uno, aunque sean dos. Aún después del nacimiento esta relación continua pero se modifica, el niño día a día se hace más independiente: aprende a caminar, a hablar, a explorar el mundo por su cuenta, y es ahí donde la relación con el padre se torna cada vez más importante, ya que es él quien enseña al niño el camino hacia el mundo. Hay ocasiones en que la relación con uno de los padres se vuelve mas sólida, primordialmente si se trata de un niño especial, esto provoca que el sistema de relaciones familiares se desequilibre. Esta relación unilateral no es la ideal, ya que es probable que esa preocupación por el desarrollo del niño se convierta en una obsesión (Benjamín, 1996). Existen otros factores que pueden entorpecer la relación padre – hijo, un padre o una madre pueden tener dificultad para aceptar que su hijo tiene un problema, y puede no preocuparse por estar cerca de su hijo. Esto debilita aún más las relaciones entre el padre y el hijo. Surgen varias relaciones entre los miembros de la familia. No sólo es importante la relación padre – hijo especial, para el bienestar familiar sino también la relación entre los padres y los otros niños de la familia. La imparcialidad es sumamente importante. Se debe tratar a los demás hijos en forma justa; intentar no favorecer a uno más que a los otros. Todos los hijos necesitan de amor y entendimiento por lo que no deben ser menospreciados sólo porque su hermano tiene una discapacidad.

---



*Relaciones hijo – hijo.*

Las relaciones fraternales son muy complejas. En la vida familiar, existe el ciclo acostumbrado de amor, odio, celos y rivalidad entre hermanos, así como la protección y defensa de los miembros de la familia contra los extraños. Esto lo explica Fromm (2001), desde el punto de vista de que existe un amor fraternal, por él se entiende el sentido de responsabilidad, cuidado, respeto y conocimiento con respecto a cualquier ser humano, especialmente si se trata de un miembro de la familia. Cuando un niño de la familia está incapacitado, las relaciones se tornan más complejas. A veces el hermano normal puede sentir que el niño especial recibe demasiada atención y comienza a tenerle celos, que pueden ser desahogados a través de la hostilidad hacia su hermano especial, o bien, puede tomar medidas para obtener atención, por lo que es necesario mantener abiertos los canales de comunicación, para así poder discutir los sentimientos que son generados entre ellos. No debe permitirse que los hermanos mayores le hagan todo al niño incapacitado; hay que darle la oportunidad de independizarse de ellos, de aprender a hacer cosas totalmente por sí mismo. Tal vez los hermanos menores de un niño especial no se dan cuenta de que su hermano mayor tiene un impedimento. Ellos creen que simplemente es su forma de ser, ya que es la única realidad que conocen, consecuentemente esa conducta les parece normal/natural. Seguramente con el tiempo podrán superar a su hermano mayor en ciertas áreas de desarrollo,



convirtiéndose así en un modelo para el niño especial, probablemente los hermanos menores ayudar a su hermano a hacer algunas cosas, con lo cual pueden establecer su confianza y autoestima y fomentar una actitud servicial y complaciente. Las peleas entre hermanos son normales, no se debe interferir directamente en esta relación, pero es conveniente estar atento para que no se cometan abusos dentro de la misma (Benjamín, 1996).

No se debe olvidar que los niños incapacitados son niños en primer lugar e incapacitados en segundo. Como todo niño, un niño especial puede obtener todo lo que quiere.

*Relaciones con parientes, amigos y la comunidad.*

La unidad familiar no esta limitada al núcleo familiar de la madre, padre y los hijos, no se encuentra cerrada al resto del mundo. Tanto la abuelita, el tío, el primo sienten que tiene su función en el futuro del niño. Estos familiares son parte de la red de relaciones y pueden representar una ayuda o un obstáculo. Los amigos pueden proporcionar el apoyo que se necesita día tras día. A un amigo se el puede contar lo que se siente y él será afable, se le puede confiar los temores y él entenderá. Existe la relación de la familia con la comunidad de vecinos, conocidos o extraños. Siempre habrá gente ignorante, que no entiende y que, como resultado, se espanta ante un niño especial. Se debe tratar de no tomar encuesta estas acciones, ya que de la misma manera hay

---



gente que es comprensiva y entiende que se están afrontando y superando problemas que quizá ellos jamás tendrán que arrastrar; tal vez no sepan expresar sus sentimientos pero desean el bien. También se han creado organizaciones comunales que brindan ayuda y apoyo espiritual y financiero. Los grupos de padres de niños especiales son un excelente lugar para hablar con otros padres que tiene las mismas dificultades. Los profesionales (psicólogos, educadores, médicos, etc.) están entrenados para evaluar el potencial del niño especial y apoyar a los padres. Pueden ayudar al niño a ser independiente y a desarrollar al máximo sus potenciales.

Cada una de estas relaciones debe proporcionar al niño experiencias satisfactorias, para que enriquezcan su desarrollo tanto emocional como intelectual. Los contactos físicos significativos son los primeros hechos sociales del niño y constituyen los comienzos de las pautas psicológicas de su conducta social posterior (Figuroa, 2001).



## CAPITULO 2

### INTELIGENCIA Y EMOCIÓN

#### 2.1 CONCEPTO DE INTELIGENCIA

Según Burt (1955 citado en Vernon, 1982) la palabra *inteligencia* se remonta a Aristóteles, que distinguió *orexis*, las funciones emocionales y morales de *dianota*, las funciones cognoscitivas e intelectuales. Cicerón tradujo la última palabra como *intelligentia* (*inter* – dentro, *leger* – reunir, escoger, discriminar). Para Antunes (2002), la palabra inteligencia tiene su origen en la unión de dos vocablos latinos: *inter/entre* y *eligere/escoger*.

Anne Anastasi (citada en Sánchez, 1967) nos dice que entre las muchas definiciones de inteligencia propuestas por los psicólogos, tres conceptos se presentan con mayor frecuencia:

1. La habilidad para manejar símbolos abstractos, conceptos y relaciones,
2. Aprendizaje o habilidad para sacar ventaja de la experiencia; y
3. Habilidad para adaptarse a situaciones nuevas, o resolver problemas en el más amplio sentido.



Newman y Newman (1978) le llaman inteligencia, a la capacidad que el niño tiene de integrar información de distintas fuentes y de formular respuestas. Los tres elementos de la inteligencia que se van a encontrar continuamente al considerar los procesos de adaptación, son el pensamiento, la adquisición de conocimientos y la capacidad de razonar. Cada uno de estos aspectos puede ayudar al niño a poner en perspectiva algunas de sus experiencias y a encontrar soluciones para sus conflictos.

Binet (1904 citado en Vernon, 1982) consideraba la inteligencia como un “conjunto complejo de cualidades, incluyendo: la apreciación de un problema y la dirección de la mente hacia su ejecución, la capacidad para realizar las adaptaciones necesarias para alcanzar un fin determinado y el poder de la autocrítica”.

Ferguson (1954 citado en Vernon, 1982), consideró la inteligencia como “técnicas generalizadas de aprendizaje, comprensión, resolución de problemas, pensamiento y nivel conceptual general”, que se ha cristalizado debido a las experiencias cognoscitivas, durante la crianza del individuo en el hogar y la escuela.

Por otro lado Wechsler (1958 citado en Vernon, 1982) definió la inteligencia como “el conjunto o capacidad global del individuo para actuar con un fin,



pensar de modo racional y enfrentar con eficacia a su ambiente”.

Según Piaget (1951 citado en Mussen, Coger y Kagan, 1989) la inteligencia humana se comprende como la forma de adaptación más refinada, la cual gracias a una serie de adaptaciones sucesivas, permite alcanzar el equilibrio de las regulaciones entre el sujeto y el medio. Interviene dos series de factores, además de la maduración neurológica. Por un lado, cuenta el papel del ejercicio y de la experiencia adquirida a través de la acción efectuada sobre los objetos, por otro, las interacciones y transmisiones sociales.

Sternberg (1990) menciona que la cultura influye en este proceso, ya que lo que en una cultura se considera inteligente en otra puede resultar irrelevante. También manifiesta que los llamados *teóricos entitativos* creen que la inteligencia es más o menos un ente fijo del que cada persona tiene cierta cantidad y que tendrá para siempre en el mismo e inamovible grado. En contraste, los *teóricos del incremento* creen que cuando uno aprende, la inteligencia aumenta. Así es menester aprender todo lo que pueda y el cometer errores es una parte del proceso de aprendizaje.

Flynn (1987 citado en Baron, 1997) define a la inteligencia como “la capacidad para pensar de manera abstracta y para aprender con prontitud de la



experiencia”. Sternberg (1997) de manera simple y reducida menciona que “la inteligencia es la capacidad de aprender de la experiencia y la capacidad para adaptarse al medio”.

En un sentido más amplio, Antunes (2002) menciona que la inteligencia es un flujo cerebral que nos lleva a elegir la mejor opción para solucionar una dificultad, y se completa como una facultad para comprender, entre varias opciones, cuál es la mejor. También nos ayuda a resolver problemas e incluso a crear productos válidos para la cultura que nos rodea.

## 2.2 TEORIAS SOBRE LA INTELIGENCIA

### ✦ Teoría de la interacción entre Herencia y Ambiente

Hebb en 1949 (citado en Vernon, 1982) propone esta teoría con dos tipos de inteligencia la A y la B respectivamente. La **Inteligencia A** es la potencialidad básica del organismo, sea animal o humana, para aprender y adaptarse a su ambiente. Está determinada por lo genes; pero se establece primordialmente, debido a la complejidad y plasticidad del sistema nervioso central. El grado hasta el que se realiza la potencialidad depende de la estimulación adecuada del ambiente físico y social. La **Inteligencia B** es el nivel de capacidades que una persona muestra realmente en la conducta: la astucia, la eficiencia y la



complejidad de las percepciones, el aprendizaje, los pensamientos y la resolución de problemas. Es el producto de la interacción entre la potencialidad genética y la estimulación ambiental.

× Aspectos Biológicos y Fisiológicos

Los trabajos de Nebes, (1974 citado en Vernon, 1982) han indicado que existe una diferenciación considerable de funciones entre los hemisferios, de tal modo que el izquierdo tiene mayor responsabilidad en los procesos verbales y temporales y el derecho en las espaciales y visuales.

Vernon (1982) nos dice que la anatomía y fisiología del cerebro ayuda muy poco. Dentro de la especie humana parece existir muy poca correlación entre la inteligencia y el tamaño del cerebro, la complejidad de las soluciones u otras características identificables. Y aunque el enorme crecimiento de la corteza cerebral se asocia evidentemente a las capacidades mentales superiores en los seres humanos, no es posible identificar zonas particulares o lóbulos con funciones dadas, a parte de las zonas motoras y sensoriales, y de la tendencia a la afasia u otros defectos del lenguaje, que se asocian con las zonas de Broca y las áreas cercanas del hemisferio izquierdo.

Baron (1997) menciona que las personas muy inteligentes suelen ser descritas como gente que piensa rápido, en donde interviene factores nerviosos, que



provocan un procesamiento más rápido o eficiente de la información por parte de las células nerviosas del cerebro.

✦ Teoría de los Dos Factores

Spearman (1927 citado en Sternberg, 1990) propuso que la inteligencia abarca dos clases de factores. La habilidad representada por el Factor General o “g” que impregna la realización de todos los ejercicios intelectuales; cada una de las habilidades representadas por los Factores Específicos “S<sub>1</sub>, S<sub>2</sub>, S<sub>3</sub>, etc.”, impregna un solo ejercicio. Creía que g es el resultado de las diferencias individuales en cuanto a energía mental. Desde su punto de vista, los factores específicos resultan de poco interés debido a su limitada aplicabilidad y considera el factor general como la clave para entender la inteligencia.

✦ Teoría del Esquema

Head y Bartlett (1932 citado en Vernon, 1982) con su idea de *esquema*, proporcionaron una unidad básica más prometedora para la actividad mental. El *esquema* es una estructura mental flexible o modelo, que utiliza la totalidad de las experiencias pertinentes en cualquier percepción o reactivo.

De modo similar, Piaget (1950 citado en Vernon, 1982) adoptó esquemas para referirse a las respuestas reflejas o los hábitos, las percepciones y los reactivos elaborados mediante la asimilación de la experiencia que llega a las estructuras



existentes y el acomodo o la modificación de dichas estructuras, mediante nuevas experiencias. Explica que el progreso intelectual de pende no sólo del crecimiento cerebral, sino también de la interacción de los niños con el ambiente físico y social, así como del proceso que denominó *equilibración*, o sea, la acumulación de una jerarquía de esquemas, cada vez más eficaces o de estructuras mentales.

× Teoría de las Siete Habilidades

Tursthone (1938, citado en Sternberg, 1990) propuso que la inteligencia abarca aproximadamente “siete habilidades mentales esenciales” en lugar de uno, como lo que proponía Spearman (factor g), las cuales son: comprensión verbal, fluidez verbal, habilidad numérica, visualización espacial, memoria, razonamiento y rapidez de percepción.

× Teoría Implícita de la Inteligencia

Neisser (1979 citado en Sternberg, 1990) cree que la inteligencia no existe excepto como la semejanza a un prototipo, es decir, como un grado de similitud entre personas reales y una persona idealmente inteligente.



× Teoría del Modelo Tridimensional

Guilford (1982, citado en Sternberg, 1990) rechazó los conceptos del factor g, s o primarios y propuso un modelo tridimensional de la estructura del intelecto, en donde la inteligencia abarca 120 factores distintos y que recientemente ha aumentado este número a 150. Según él, cada ejercicio o trabajo mental conlleva 3 ingredientes que son: Operación, Contenido y Producto.

Modelo tridimensional de 120 factores

OPERACIÓN ↓	CONTENIDO ↓	PRODUCTO ↓
Conocimiento	Figurativo	Unidades
Memoria	Simbólico	Clases
Producción divergente	Semántico	Relaciones
Producción convergente	Conductivo	Sistemas
Evaluación		Transformaciones
		Implicaciones
5	4	6

Cubo resultante, de tres dimensiones, tiene  $5 \times 4 \times 6 = 120$  celdillas distintas una para cada aptitud intelectual.

Modelo tridimensional de 150 factores

OPERACIÓN ↓	CONTENIDO ↓	PRODUCTO ↓
Cognición	Visual	Unidades
Memoria	Auditivo	Clases
Pensam. divergente	Simbólico	Relaciones
Pensam. convergente	Semántico	Sistemas
Evaluación	Comportamentista	Transformaciones
		Implicaciones
5	5	6

Cubo resultante, de tres dimensiones, tiene  $5 \times 5 \times 6 = 150$  celdillas distintas una para cada aptitud intelectual.



✖ Teoría Triárquica de la Inteligencia

Sternberg (1990) propone una teoría “triárquica” de la inteligencia humana, compuesta por tres subcategorías:

- ∧ Subteoría Contextual. Especifica la manera en que la conducta inteligente esta determinada, básicamente, por el contexto socio cultural en que ocurre. Esto implica la adaptación al medio, la selección de un medio mejor al actual y, eventualmente, la modificación del medio para adaptarlo a las propias habilidades, intereses y valores. Esta teoría es relativista respecto a los individuos así como al entorno socio cultural en que están inmersos.
- ∧ Subteoría Experiencial. Sostiene que determinado comportamiento contextual resulta inteligente sólo para determinadas situaciones o tareas. Esta subteoría es relativista en cuanto a que la novedad y la automatización son importantes para cierto sujeto.
- ∧ Subteoría Componencial. Especifica las estructuras y mecanismos que rigen el comportamiento inteligente. Estos son los metacomponentes (controlan la elaboración de información y luego la evalúan), los componente de la realización (llevan acabo los planes elaborados por los metacomponentes) y los componentes de adquisición de conocimiento (codifican y combinan información nueva con información previa, de manera selectiva, para lograr su aprendizaje). Esta subteoría es universal dado que



el grupo de mecanismos mentales que constituyen la inteligencia son los mismos para todos los individuos y entornos socioculturales.

✦ Teoría de la Confluencia

Esta teoría fue propuesta por Zajonc (1976 citado en Baron, 1997), quien sugiere que el crecimiento intelectual de cada individuo depende en buena medida del ambiente intelectual en que se desarrolle. Un niño primogénito se beneficia del hecho de que por cierto tiempo, hasta que nazca otro niño, vive con dos adultos que le proporcionan un ambiente intelectual relativamente beneficioso. En contraste, el niño que nace en segundo lugar vive con dos adultos que dividen su atención con el otro niño, por lo que el nivel promedio de su ambiente intelectual se diluye en cierto grado. Esos efectos se hacen mayores por el niño que nace en tercer lugar y continúan creciendo a medida que aumenta el número de hijos en la familia.

✦ Modelo de Inteligencia Jerárquica (Fluida o Cristalizada)

Cattell (1971 citado en Rodríguez G., 2002) planteó un modelo de inteligencia jerárquica, usando métodos similares a los de Spearman, halló pruebas convincentes de la existencia de dos factores, en el campo del intelecto, a los que llamó *gf* (inteligencia o aptitud fluida) y *gc* (inteligencia o aptitud cristalizada) declaró que la inteligencia general incluía estos dos grupos de



capacidades. La *inteligencia fluida* es la que requiere de comprensión y abstracción; es decir, de capacidades visuales, espaciales y memoria mecánica; esta inteligencia se refiere a la aptitud innata o potencialidad genética, que puede orientarse a cualquier actividad permitiendo desarrollar técnicas con el fin de solucionar problemas nuevos e inusuales desde la perspectiva de quien lo resuelve. La *inteligencia cristalizada* representa la acumulación de conocimientos y abarca las capacidades de razonamiento verbal y numérico; esta inteligencia se refiere más bien a la cultura que hemos ido adquiriendo, es decir se puede considerar como el resultado de la experiencia, el aprendizaje y los factores ambientales, por lo que es la habilidad para poner en práctica métodos de resolución de problemas previamente adquiridos, a menudo gracias al ambiente que rodea a la persona, esto implica que la persona que resuelve los problemas conoce los métodos y reconoce cuando estos son importantes para la situación en que se encuentra.

✦ Inteligencia formada por dos Procesos Generales (Mecánica y Pragmática)

De acuerdo con Baltes, (1987 citado en Rodríguez G., 2002) la inteligencia esta formada por dos procesos generales, este modelo del proceso dual, consiste en la mecánica y la pragmática. Con respecto a la *mecánica de la inteligencia* incluye las operaciones básicas del pensamiento, utilizando en el proceso de la información y en la resolución de problemas, llegan probablemente a su



máximo desarrollo hacia finales de la adolescencia y desde esa época permanecen relativamente estables, se pueden perturbar por enfermedad o una salud débil. La *pragmática de la inteligencia* incluye todos los procedimientos que relacionan el conocimiento almacenado, la pericia y las habilidades cognitivas básicas (mecánica) de la vida cotidiana, estas funciones continúan desarrollándose durante la etapa adulta, aportando lo que denominamos sabiduría.

× Teoría de la Ecología Cognitiva

Pierre Levy (1993 citado en Antunes, 2002) considera que el individuo no pensaría fuera de la colectividad, desprovisto de un ambiente. El individuo no sería inteligente sin su lengua, su herencia cultural, su ideología, su creencia, sus métodos intelectuales y otros medios del ambiente.

### 2.3 CONCEPTO DE EMOCIÓN

Goleman (2003) menciona que la raíz de la palabra *emoción* es *motere*, del verbo latino “mover”, además del prefijo “e”, que implica alejarse, lo que sugiere que en toda emoción hay implícita una tendencia a actuar.

Este autor también menciona el descubrimiento de más detalles fisiológicos acerca de cómo cada emoción prepara al organismo para una clase distinta de respuesta:



- ☒ Con la *IRA*, la sangre fluye a las manos, y así resulta más fácil tomar un arma o golpear a un enemigo; el ritmo cardiaco se eleva y un aumento de hormonas como la adrenalina genera un ritmo de energía lo suficientemente fuerte para originar una acción vigorosa.
- ☒ Con el *MIEDO*, la sangre va a los músculos esqueléticos grandes, como las piernas, y así resulta más fácil huir, y el rostro queda pálido debido a que la sangre deja de circular por él (creando la sensación de que la sangre se hiela). Al mismo tiempo, el cuerpo se congela, aunque sólo sea por un instante, tal vez permitiendo que el tiempo determine si esconderse sería una reacción adecuada. Los circuitos de los centros emocionales del cerebro desencadenan un torrente de hormonas que ponen al organismo en alerta general, haciendo que se prepare para la acción, y la atención se fija en la amenaza cercana, lo mejor para evaluar qué respuesta ofrecer.
- ☒ Entre los principales cambio biológicos de la *FELICIDAD* hay un aumento de la actividad en un centro nervioso que inhibe los sentimientos negativos y favorece un aumento de la energía disponible, y una disminución de aquellos que generan sentimientos inquietantes. Pero no hay un cambio determinado de la fisiología salvo la tranquilidad, que hace que el cuerpo se recupere más rápidamente del despertar biológico de las emociones desencadenantes. Esta configuración ofrece al organismo un descanso



general además de buena disposición y entusiasmo para cualquier tarea que se presente y para esforzarse por conseguir una gran variedad de objetivos.

- ☒ El *AMOR*, los sentimientos de ternura y la satisfacción sexual dan lugar a un despertar parasimpático: el opuesto fisiológico de la movilización “lucha o huye” que comparten el miedo o la ira. La pauta parasimpática, también llamada “respuesta de relajación”, es un conjunto de reacciones de todo el organismo, que genera un estado general de calma y satisfacción, facilitando la cooperación.
- ☒ El levantar las cejas en expresión de *SORPRESA* permite un mayor alcance visual y también que llegue más luz a la retina. Esto ofrece más información sobre el acontecimiento inesperado, haciendo que resulte más fácil distinguir con precisión lo que está ocurriendo e idear el mejor plan de acción.
- ☒ La expresión de *DISGUSTO* es igual en el mundo entero y envía un mensaje idéntico; algo tiene un sabor o un olor repugnante, o lo es en sentido metafórico. La expresión facial de disgusto -el labio superior torcido a un costado mientras la nariz se frunce ligeramente- sugiere, como señaló Darwin, un intento primordial de bloquear las fosas nasales para evitar un olor nocivo o de escupir un alimento perjudicial.



∅ Una función importante de la *TRISTEZA* es ayudar a adaptarse a una pérdida significativa, como la muerte de una persona cercana, o una decepción grande. La tristeza produce una caída de la energía y el entusiasmo por las actividades de la vida, sobre todo por las diversiones y los placeres y, a medida que se profundiza y se acerca a la depresión, hace más lento el metabolismo del organismo, este aislamiento introspectivo crea la oportunidad de llorar por una pérdida o una esperanza frustrada, de comprender las consecuencias que tendrá en la vida de cada uno y, mientras se recupera la energía, planificar un nuevo comienzo.

Estas tendencias biológicas a actuar están moldeadas por la experiencia de vida y la cultura.

Morgan (1968) crea una manera de clasificar las emociones y las distribuye en tres categorías: placer, miedo y cólera. Las dos últimas son emociones inquietantes, comprenden la tensión y la alteración de las respuestas del organismo ya en su aspecto interno como en el externo. La cólera es una reacción de lucha, el miedo representa la huida o el terror. El placer no puede clasificarse tan fácilmente, en parte, es lo contrario del temor y de la cólera; por tanto, calma el organismo. Siguiendo con este autor, él menciona que la emoción puede ser una experiencia, un tipo de comportamiento o un motivo:



- a) *Comportamiento emocional.* Hay muchas clases de comportamiento incluidos bajo el término de emoción. Algunos extrañan primariamente a la musculatura del cuerpo. En el hombre, algunas de las reacciones somáticas emocionales son: el llanto, la sonrisa, los gritos, la risa, la carrera, la huída, la respuesta de sobresalto a ruidos súbitos y varias expresiones faciales de la emoción. Los animales muestran algunas de estas mismas reacciones, pero también otras modalidades, tales como el gruñido, el ronroneo, el mover la cola, el enseñar los colmillos, el silbido y otros patrones de conducta con la reacción facial y corporal que les acompaña. Tanto en el hombre como en los animales son parte de la emoción ciertas variedades de respuesta autónoma. Así, existe la palidez del miedo, en la que la sangre tiende a abandonar la cabeza. Existe el desmayo que es el exponente máximo del cambio circulatorio, acompañado de pérdida de conciencia y alteraciones postulares en el cuerpo. También el aumento o disminución de la tasa cardiaca y de la presión sanguínea. Las secreciones de diversas glándulas pueden aumentar o disminuir con los consiguientes cambios en el metabolismo corporal.
- b) *Experiencia emocional.* Las personas y los animales no sólo actúan emocionalmente; se “sienten” emocionalmente. Las personas pueden dar relatos verbales de tales experiencias emocionales, mientras que sólo los



podemos deducir a partir de los comportamientos de los animales. Son además aspectos muy finos en la experiencia emocional. Las persona se pueden sentir con “miedo”, “tristes”, “felices”, “excitados”, “deprimidos”, “tranquilos”; tales palabras pueden multiplicarse hasta el infinito. El efecto del dolor en la experiencia se amplifica a través de la conducta que evoca; esto a su vez excita a otros receptores dolorosos en el interior del cuerpo. El dolor provoca una tensión muscular específica, así como reflejos que pueden percibirse como placenteros.

- c) *Respuestas autónomas.* Muchos autores que han trabajado con los estados emocionales se han maravillado preguntándose si la diferencia íntima entre el “placer” y el “displacer” no yace a fin de cuentas en las excitaciones sensoriales que se despiertan respectivamente a través de dos tipos generales de actividad autónoma, la parasimpática y la simpática. Hay argumentos a favor de esta distinción. La estimulación calórica, cuando no es demasiado intensa como para producir dolor, es generalmente agradable. Tal estimulación, como la descarga parasimpática, produce dilatación en los vasos sanguíneos. Varias funciones relacionadas con la comida, están gobernadas por el parasimpático y son, por lo común, agradables, la secreción de saliva como anticipación del alimento y la secreción de jugos gástricos en la sensación de hambre. Son actividades



parasimpáticas. En el comportamiento sexual, la vasodilatación y ciertas respuestas musculares que conducen al organismo también lo son.

Sroufe (1997) considera que el desarrollo emocional se debe estudiar conjuntamente con el desarrollo cognoscitivo y social, ya que el individuo funciona como una totalidad, y ninguna parte se puede entender aisladamente. El desarrollo emocional es un proceso integrado, se considera el más complejo de los estados o de los procesos mentales en cuanto se mezclan con el área cognoscitiva y social. Los dominios principales del desarrollo emocional son la aparición del afecto y la regulación emocional.

Reeve (2003) habla de cuatro componentes básicos en la emoción que nos ayudan a adaptarnos a las oportunidades y desafíos que enfrentamos durante situaciones importantes de la vida, los cuales son:

1. *Cambios fisiológicos internos*, es decir las emociones son respuestas biológicas y fisiológicas que incluyen la actividad del sistema autónomo y hormonal, que preparan al cuerpo para la acción adaptativa.
2. *Son subjetivos o cognitivos*, ya que nos hacen sentir de una forma particular. Le dan a la emoción su sentimiento, una experiencia subjetiva que tiene significancia y significado personal.



3. *Funcionalidad*, ésta plantea la cuestión de cómo se beneficia la persona de la emoción, tiene una importancia en la escala evolutiva, porque las emociones permiten al ser humano ser más efectivo en el momento de interactuar con su entorno, y que preparan para lo que viene.
  
4. *Son fenómenos sociales o expresivos*, ya que producen expresiones faciales y corporales, mediante las posturas, los gestos, las vocalizaciones, la conducta facial, se envían señales emocionales y se infieren los sentimientos privados de los otros a través de sus expresiones públicas, es decir, se comunican las experiencias emocionales internas a los demás.

## 2.4 TEORIAS SOBRE LA EMOCIÓN

### ✦ Teoría Darwiniana

En “el origen de las especies”, publicada en 1859, Charles Darwin (Calhoun, 1996 citado en Rodríguez R., 2002) argumenta que las emociones y su expresión son similares en el hombre y los animales, tomando como base la idea de que los seres humanos evolucionaron de formas de vida más primitivas. En una obra posterior, “la expresión de la emoción en el hombre y



los animales”, de 1872, Darwin describe los tres principios más importantes que explican el origen de la expresión emocional. Algunas expresiones emocionales son útiles para manejar una situación que provoca emoción, por lo que tienen funciones de supervivencia, algunas más son tan sólo el producto de los cambios fisiológicos que tiene lugar durante una experiencia emocional.

× Teoría de Papez – McLean

En 1937, el neurólogo Papez (Morgan, 1968), proponía una teoría que abarcaba muchas estructuras del cerebro, que en un caso tenían función olfativa y en otros no se les conocía papel alguno. Posteriormente McLean (1949-1958) la desarrolló aún más. Ambos adscriben al sistema límbico la totalidad de la mediación en la expresión y experiencia emocionales. Ponen de manifiesto la estratégica situación del sistema límbico para la correlación de sentimientos, particularmente aquellos que se producen a partir de los órganos internos del cuerpo. La teoría de Papez y McLean es hoy algo mucho más serio que una teoría. Es una descripción general de lo que la experimentación ha establecido, es decir, que el sistema límbico es el sistema central de la emoción.



✦ Teoría de James – Lange

Fue descubierta separadamente por Lange y James (Morgan, 1968). En términos generales nos trata de explicar como se interrelacionan fisiológicamente en el comportamiento y la experiencia emocional. Según James lo concebía, un estímulo emocional da respuestas autónomas en los vasos, en las glándulas y así sucesivamente; también lo hace en los efectores esqueléticos, las respuestas actúan como estímulos para los receptores internos, que envían sus impulsos de nuevo al sistema nerviosos. Estos ponen en marcha la experiencia emocional, y decía James: “tenemos miedo porque corremos, no corremos porque tenemos miedo”.

✦ Teoría de John Dewey

En su obra “La teoría de la emoción” publicada en 1894, se opone a la idea de Darwin, de que la conducta expresa emociones (Calhoun, 1996 en Rodríguez R., 2002). Por ejemplo, un respingo no es una expresión de temor, sino un movimiento cuyo objetivo es evitar un objeto amenazante. No obstante reconoce el éxito de Darwin en el valor de la conducta emocional para la supervivencia. Dewey también critica la teoría de James y Lange, porque no explica la razón de que las emociones sean tan significativas para los seres humanos. Él argumenta que las emociones son formas de experimentar el



mundo y están dirigidos hacia objetos en el ambiente que poseen cualidades que nos hacen sentir temor, alegría o tristeza. Empero que acepta el papel de la activación física para la solución de problemas cotidianos. Dewey proporciona una definición de emoción que incluye tres partes: 1. Un cualidad o sentimiento, 2. Una conducta deliberada y 3. Un objeto que tiene una cualidad emocional.

× Teoría de Cannon – Bard

Cannon y Bard propusieron esta teoría (1927-1928 citados en Barón, 1997), que sugiere que los diversos eventos productores de emoción inducen de manera simultánea las experiencias subjetivas que etiquetamos como emociones y las reacciones fisiológicas que la acompañan.

× Teoría de la activación de Lindsley

Lindsley en 1951 propuso (citado en Rodríguez R., 2002) la teoría de la activación para explicar la integración de la emoción. Desde esta perspectiva, la emoción es un estado de excitación medible, a través de un ritmo rápido en el registro del electroencefalograma (EEG) y en otras medidas fisiológicas. Explica que al ocurrir una emoción se observa alertamiento y desincronización de la actividad eléctrica cortical y la acción del sistema reticular activador se



superpone a los fenómenos que causan la descarga que activa los efectores de la expresión emocional.

✦ Teoría de dos factores de Schachter – Singer

De acuerdo con la teoría de Schachter y Singer (1962 citado en Baron, 1997) los eventos que provocan emociones producen un incremento en la activación. En respuesta a los sentimientos de activación buscamos en el ambiente externo para identificar las causas de esos sentimientos. Las causas que seleccionamos juegan un papel importante en la determinación de la etiqueta que damos a nuestra activación, y por ende, en la determinación de la emoción que experimentamos. Esta teoría se conoce como la evaluación cognoscitiva que realizamos en nuestros esfuerzos por identificar las causas de dicha activación.

✦ Teoría de Bernard Weiner

Weiner en 1980 (citado en Reeve, 2003) aplicó los principios del enfoque atribucional al estudio de la emoción. Afirma que los individuos hacen dos evaluaciones, una antes de interactuar con el estímulo y otra después del resultado producido por el ambiente. La teoría de la atribución postula que la gente busca y encuentra rápidamente explicaciones ante los sucesos favorables o desfavorables. Sin embargo, el análisis atribucional se da



únicamente cuando ocurre un resultado sorprendente debido a la necesidad de aliviar el efecto que produce sorpresa.

✦ Teoría del proceso oponente: acción y reacción a la emoción

La alegría es seguida por un decaimiento, y la ira es seguida por la calma o incluso por el arrepentimiento por los arrebatos previos. Esta relación es un punto importante para esta teoría (Solomon, 1982 citado en Baron, 1997), que hace dos suposiciones centrales: 1) Las reacciones emocionales a un estímulo son seguidas automáticamente por una reacción opuesta, y 2) La exposición repetida a un estímulo ocasiona que la reacción inicial se debilite y que el proceso oponente, o reacción opuesta, se fortalezca.

✦ Teoría Psicodinámica

Sigmund Freud en 1915 (Plutchik, 1987 citado en Rodríguez G., 2002) propuso que los afectos eran básicamente una forma de energía que requería alguna clase de expresión directa o indirecta, si existía represión o inhibición del afecto, entonces la energía de la emoción tenía que expresarse en forma de mecanismos de “desborde” neurótico, como las fobias, las obsesiones o los rituales obsesivos. También manifiesta que una emoción es un estado complejo del individuo que se refiere sobre la base de varios tipos de comportamiento, es decir, se depende de las asociaciones libres, los lapsus,



las posturas, las expresiones faciales y la calidad de la voz, para llegar a conclusiones sobre las emociones reprimidas de una persona. Cualquier emoción tiene una historia compleja, que tiene elementos que se remontan hasta la infancia, una emoción quizá tenga varios orígenes diferentes de motivación y puede incluir una mezcla de sentimientos y emociones. Este enfoque elimina el problema de la secuencia y afirma que tanto el sentimiento y el cambio corporal resultan de una evaluación inconsciente.

Por otro lado Sartre (1971 citado en Rodríguez G., 2002) afirma que sólo puede comprenderse la emoción buscando en ella una significación que por índole es funcional, lo que nos lleva a hablar de una finalidad de la emoción, la cual supone una organización sintética de las conductas, que no son sino el inconsciente de los psicoanalistas o la conciencia. La emoción es aquí una huida ante la revelación a punto de manifestarse, aunque la emoción no siempre será una evasión, se vislumbra en los psicoanalistas una interpretación de la ira como satisfacción simbólica de tendencias sexuales, tampoco cabe duda que la ira puede significar sadismo.



✦ Teoría de Watson y Morgan

Estos dos conductistas describieron en el bebé tres pautas de reacción que consideran emociones innatas, estas son: miedo, ira y amor. (Plutchik, 1987 citado en Rodríguez G., 2002). Watson después de observar a muchos infantes expuestos a diversos estímulos, llegó a la conclusión de que mostraban tres patrones principales de reacción que pudieran denominarse X, Y y Z. Luego indicó que hay otros términos psicológicos comunes que pudieran designar estos patrones, pero los propuso con grandes titubeos; estos términos son temor, rabia y amor. Entre paréntesis, Watson afirmó que su empleo del vocablo amor, era más o menos el mismo uso de Freud de la palabra sexo.

✦ Teoría de Magda Arnold

Arnold (citado en Reeve, 2003) hizo énfasis en el papel que juega la evaluación inicial del estímulo para inducir tanto el arousal fisiológico como la experiencia emocional. Consideraba que una emoción ocurría únicamente después de que un estímulo-acontecimiento había sido percibido y evaluado. La teoría de la emoción de Arnold integraba el arousal, la neurofisiología y la cognición para explicar cómo se producía y expresaba una emoción. La evaluación de un estímulo como bueno o malo produce actividad fisiológica, la cual hace que el sujeto se aproxime o aleje del estímulo-acontecimiento.



✖ Teoría de Richard Lazarus

Lazarus amplió el concepto cognitivo de evaluación descrito por Arnold (1991 citado en Reeve, 2003). Él consideraba que la evaluación producía una reacción emocional como un impulso a la acción. Cada emoción implica un tipo de evaluación que determina no sólo si un objeto es bueno o malo, sino que puede ser desafiante, amenazante, repulsivo, etc. La secuencia de acontecimientos es, coincidiendo con Arnold: estímulo, evaluación y emoción. La aportación de Lazarus es el de considerar que cada emoción tiene su propio tipo de evaluación, acción y expresión.

## 2.5 TEORIAS QUE ENGLOBAN INTELIGENCIA Y EMOCIÓN

✖ Teoría de Howard Gardner

Gardner (1993) propone la teoría de las Inteligencias Múltiples, manifiesta que la competencia cognitiva del hombre queda mejor descrita en términos de un conjunto de habilidades, talentos o capacidades mentales, que denominamos "inteligencias". Todos los individuos normales poseen cada una de estas capacidades en cierto grado; los individuos difieren en el grado de capacidad y en la naturaleza de la combinación de estas capacidades. Esta teoría de la inteligencia puede ser más humana y más verídica que otras visiones alternativas, y que refleja de forma más adecuada los datos de la conducta humana "inteligente".



La teoría de las inteligencias múltiples se organiza a la luz de los orígenes biológicos de la capacidad para resolver problemas. Sólo se tratan las capacidades que son universales a la especie humana. Aún así la tendencia biológica a participar de forma concreta de resolver problemas tiene que asociarse también al entorno cultural.

Las inteligencias no operan de forma aislada, excepto en el caso de individuos “anormales”, las inteligencias trabajan siempre en concierto, y cualquier papel adulto mínimamente complejo, implica la mezcla de varias de ellas.

Las inteligencias múltiples que describe Gardner son:

1. *Inteligencia Musical.* Habilidad para componer y entender la música.
2. *Inteligencia Cinético–Corporal.* Habilidad para controlar y entender secuencia de movimientos.
3. *Inteligencia Lógico–Matemática.* Habilidad para manipular símbolos abstractos.
4. *Inteligencia Lingüística.* Habilidad para emplear el lenguaje en el momento preciso y de manera correcta.
5. *Inteligencia Espacial.* Habilidad para razonar acerca de las relaciones espaciales.



6. *Inteligencia Interpersonal*. Capacidad nuclear para sentir distinciones entre los demás: en particular, contrastes en sus estados de ánimo, temperamentos, motivaciones e intenciones.
7. *Inteligencia Intrapersonal*. Es el conocimiento de los aspectos internos de una persona: el acceso a la propia vida emocional, a la propia gama de sentimientos, la capacidad de efectuar discriminaciones entre las emociones y finalmente ponerlas un nombre y recurrir a ellas como un medio de interpretar y orientar la propia conducta.

× Teoría de Robert J. Sternberg

Sternberg (1997) llama “Inteligencia Exitosa” a la combinación efectiva de los aspectos *analíticos*, *creativos* y *prácticos*. No es suficiente poseer estos aspectos, sino saber cuándo y cómo utilizarlos. Un individuo con inteligencia exitosa tiene habilidades, pero además reflexiona sobre la forma y el momento de ponerlos en acción, basándose en tres estrategias:

1. La *inteligencia analítica* involucra la dirección consciente de los procesos mentales, para encontrar una solución a determinados problemas. El pensamiento analítico puede ser usado para diferentes propósitos: evaluar ideas, solucionar problemas y en la toma de decisiones, es aplicada más allá de la escuela.



2. La *inteligencia creativa* es necesaria para generar nuevas e interesantes ideas. Implica habilidades cognoscitivas y emocionales; concebir una idea creativa es un acto cognoscitivo, pero determinar su importancia, desarrollarla y llevarla a cabo requiere de aptitudes emocionales, tales como la confianza en uno mismo, la iniciativa, la tenacidad y la capacidad de persuadir. Exige también una variedad de aptitudes de autorregulación emocional, para manejar las limitaciones intrínsecas que plantean las propias emociones.
  
3. La *inteligencia práctica* no sólo es necesaria para aplicar los conocimientos teóricos en la solución de problemas de la vida real, sino también para determinar las estrategias para su aplicación. Estas estrategias son cognoscitivas, sociales y emocionales.

Al balance de estas tres estrategias le llama Inteligencia Exitosa, estas personas son flexibles a la adaptación de los roles sociales que desempeñan, organizan sus habilidades para determinar los medios necesarios para desempeñar su trabajo, de acuerdo a la situación en la que se encuentran; asimismo, analizan los cambios que se pueden realizar y los llevan a cabo.



Este autor menciona que las personas con Inteligencia Exitosa:

- ✓ Desafían las expectativas negativas y son autosuficientes.
- ✓ Buscan activamente modelos para formar su propia identidad distintiva.
- ✓ Buscan activamente un medio en el que no sólo puedan realizar su trabajo con competencia, sino introducir una diferencia.
- ✓ Advierten que la diferencia entre competencia y excelencia puede ser pequeña.
- ✓ Capitaliza sus fuerzas intelectuales, compensa y corrige sus debilidades.

× Brockert y Braun

Finalmente estos autores en 1997 (citados en Rodríguez G., 2002) mencionan que tanto la inteligencia emocional y el CI se complementan, ambos se adecuan perfectamente bien a la definición de inteligencia: “capacidad para responder de la mejor manera posible a las demandas que el mundo presenta.”

× Teoría de Greenspan

Rodríguez G., (2002) menciona que Greenspan en 1997, basándose en las investigaciones sobre el desarrollo de niños normales y autistas, plantea que las experiencias emocionales y no la estimulación cognitiva constituyen los



cimientos de la mente; así mismo indica que la inteligencia también tiene sus orígenes en las experiencias emocionales. Por lo que, define la inteligencia humana como “la capacidad de crear ideas a partir de la experiencia emocional vivida, para reflexionar sobre ellas y comprenderlas en el contexto de otra información”. Su definición indica una interacción entre las habilidades cognoscitivas y emocionales; por lo que señala una teoría de la inteligencia que debe integrar los procesos cognitivos y emocionales.



## CAPITULO 3

### INTELIGENCIA EMOCIONAL

#### 3.1 PRICIPALES ANTECEDENTES

Tanto los antecedentes de la Inteligencia como los de la Emoción son base fundamental para la construcción del concepto de Inteligencia Emocional, a continuación se mencionara un breve resumen de dichos antecedentes a partir del siglo XX a la actualidad, adaptado por Mestre y cols. (2000), en el artículo “Cuando los constructor psicológicos escapan del método científico: el caso de la inteligencia emocional y sus implicaciones en la validación y evaluación”. El concepto de inteligencia ha evolucionado desde un punto de vista psicométrico a un enfoque más humanista, con la valoración integrada de la inteligencia con la emoción.

#### *A principios del s. XX*

Galton fue uno de los primeros investigadores que se interesó por el estudio sistemático de las diferencias individuales en la capacidad mental. Convencido de sus características innatas, le interesaban aquellos factores que hacen que las personas sean diferentes, guiado por la idea, vigente aún, de la evolución y en especial de la variación.



Antes de los trabajos de Galton, en 1890 Catell inventa pruebas mentales con el objetivo de convertir la Psicología en una ciencia aplicada. En 1905 Binet desarrolla un instrumento de evaluación de la inteligencia para niños bajo el encargo del ministerio francés de la instrucción pública. En 1916 en la nueva versión del Stanford-Binet aparece por primera vez el concepto de cociente intelectual (CI), actualmente los teóricos de la inteligencia emocional buscan un cociente emocional (CE). Estos trabajos dieron lugar a una larga polémica entre los defensores de una inteligencia general o factor G (Terman o Spearman) y los defensores de una teoría correlacional de la inteligencia más pluralista (Thurstone o Guilford) en el que ésta puede concebirse como un gran número de "vínculos" estructurales independientes como los reflejos, los hábitos, la experiencia, etc.

*De los años 20 a los 50*

El concepto de inteligencia emocional, aunque esté de actualidad, tiene a nuestro parecer un claro precursor en el concepto de Inteligencia Social de Thorndike, en 1920 fue quien la definió como "la habilidad para comprender y dirigir a los hombres y mujeres, muchachos y muchachas, y actuar sabiamente en las relaciones humanas". Para Thorndike además de la inteligencia social existen también otros dos tipos de inteligencias: la Abstracta -habilidad para manejar ideas- y la Mecánica -habilidad para entender y manejar objetos- .



En los años 30 con el auge del conductismo entramos en una larga etapa de "silenciamiento" de los procesos no directamente observables como la inteligencia. No obstante, aparecen algunos trabajos en esta época como los de Wechsler con el diseño de las dos baterías de pruebas de inteligencia: WAIS para adultos (1939) y el WISC para niños (1949). Ambas siguen siendo utilizadas hoy en día.

*De los 50 a la actualidad*

El debilitamiento de las posturas conductistas y la emergencia de los procesos cognitivos aparecen con el estructuralismo. Los trabajos de Piaget y su teoría sobre el desarrollo intelectual contrastan visiblemente de las posturas psicometricistas y del procesamiento de la información. Desde el procesamiento de la información se desarrollan dos enfoques: por un lado, el de los correlatos cognitivos en el que el estudio de la inteligencia se ha llevado a cabo seleccionando una capacidad que pueda medirse en un test; por otro lado, el de los componentes cognitivos en el que su interés estriba más bien en conocer qué es lo que mide un test de inteligencia.



Aparece el modelo computacional y el interés por el estudio de la inteligencia artificial. Con ello llega, a nuestro juicio, uno de los errores más graves de las teorías cognitivas. Cuando se estudian los procesos cognitivos sobre inteligencia artificial lo que estudiamos es la inteligencia computacional y no la humana. Si bien es cierto que las ciencias cognitivas han realizado aportaciones valiosas muy aprovechables, la labor pendiente es la elaboración de una ciencia de la inteligencia humana, donde no se trate sólo de lógica formal, sino también de lógica inventiva, no sólo de razón sino también de emoción y de sentimientos. La idea que subyace a la inteligencia actualmente es la capacidad de adaptación. Es como si la idea de la globalización hubiese llegado a este campo de estudio de la Psicología, donde la inteligencia está muy vinculada con la emoción, la memoria, la creatividad, el optimismo, la personalidad y en cierto sentido con la salud mental.

#### *Cómo llegamos al concepto de IE*

En 1983, Gardner publica "Frames of Mind", donde reformula el concepto de inteligencia a través de la teoría de Inteligencias Múltiples. De esta manera, Gardner sostiene que poseemos 7 tipos de inteligencia distintas, cada una de ellas relativamente independiente de las otras: Musical, Quinestésica-Corporal, Lógico-Matemática, Lingüística, Intrapersonal e Interpersonal. Esta teoría,



introdujo dos tipos de inteligencias muy relacionadas con la competencia social, y hasta cierto punto emocional, la Inteligencia Interpersonal y la Inteligencia Intrapersonal.

### 3.2 CONCEPTO DE INTELIGENCIA EMOCIONAL

Antes de abordar el concepto de inteligencia emocional, es importante revisar de donde provienen las emociones, Goleman (2003) da una breve explicación con la finalidad de entender dicho concepto.

Este autor considera que el ser humano tiene dos mentes, una que piensa y otra que siente. Estas dos formas fundamentalmente diferentes de conocimiento interactúan para construir nuestra vida mental. Una, *la mente racional*, es la forma de comprensión de la que somos típicamente conscientes: más destacada en cuanto a la conciencia, reflexiva, capaz de analizar y meditar. Pero junto a este existe otro sistema de conocimiento, impulsivo y poderoso, aunque a veces ilógico: *la mente emocional*. Estas dos mentes operan en ajustada armonía en su mayor parte, entrelazando sus diferentes formas de conocimiento para guiarnos por el mundo. Por lo general existe un equilibrio entre mente emocional y racional, en el que la emoción alimenta e informa las operaciones de la mente racional, y la mente racional depura y a veces veta la energía de entrada en las emociones. Los sentimientos son



esenciales para el pensamiento y el sentimiento los es para el sentimiento, pero cuando aparecen las pasiones, la balanza se inclina: es la mente emocional la que domina y aplasta la mente racional.

El cerebro humano cuenta con casi un kilo y medio de células y jugos nerviosos, la parte mas primitiva del cerebro es el tronco cerebral que rodea la parte superior de la médula espinal. Esta raíz cerebral regula las funciones vitales básicas como la respiración y el metabolismo de los otros órganos del cuerpo, además de controlar las reacciones y movimientos estereotipados. Con la llegada de los primeros mamíferos aparecieron nuevas capas clave del cerebro emocional. Estas, rodeadas por el tronco cerebral, se parecen aproximadamente a una rosca de pan a la que le falta un mordisco en la base, donde se asienta el tronco. Dado que esta parte del cerebro circunda y bordea el tronco cerebral, se le llamo sistema "límbico". El cerebro límbico posee la amígdala, que madura muy rápidamente en el cerebro del niño, tiene muchas más probabilidades de estar totalmente formada en el momento del nacimiento. La amígdala (que significa "almendra") actúa como depósito de la memoria emocional, y así tiene importancia por sí misma; la vida sin amígdala es una vida despojada de significados personales, además del afecto, también de ella dependen todas las pasiones. Mientras la amígdala trabaja preparando una reacción ansiosa e impulsiva, otra parte del cerebro emocional permite una



respuesta más adecuada y correctiva. El regulador del cerebro para los arranques de la amígdala parece encontrarse en el otro extremo de un circuito más importante de la neocorteza, en los lóbulos prefrontales que se encuentran exactamente detrás de la frente.

Cuando una emoción entra en acción momentos después los lóbulos prefrontales ejecutan lo que representa una relación riesgo/beneficio de infinitas reacciones posibles y apuestan a una de ellas como la mejor. Cuando no existe el trabajo de los lóbulos prefrontales gran parte de la vida emocional desaparece; al no haber una comprensión de que algo merece una respuesta emocional, no produce ninguna. El interruptor que desconecta la emoción perturbadora parece ser el lóbulo prefrontal izquierdo. La amígdala propone y el lóbulo prefrontal dispone. Estas conexiones zona prefrontal-zona límbica son fundamentales en la vida mental, son esenciales para guiarnos en las decisiones que más importan en la vida.

Para llegar al concepto de **Inteligencia emocional**, Goleman (1996 citado en Mestre, 2000) subsume los conceptos de inteligencia intrapersonal e interpersonal<sup>2</sup> que propone Gardner en 1983, en donde los interpreta y resume de la siguiente manera:

---

<sup>2</sup> Ambos conceptos ya fueron mencionados en el capítulo anterior.



“Es la capacidad de discernir y responder apropiadamente a los estados de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de las demás personas” en referencia a la inteligencia interpersonal y en cuanto a la inteligencia intrapersonal como “la capacidad de establecer contacto con los propios sentimientos, discernir entre ellos y aprovechar este conocimiento para orientar nuestra conducta”.

Peter Salovey (citado en Mestre, 2000) creó su propio concepto de inteligencia emocional y la definió como: "un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y la acción”.

### 3.3 DIMENSIONES DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

Mestre y cols. (2000) menciona cinco dimensiones (metahabilidades) de la Inteligencia Emocional:

- 1.- **El conocimiento de las propias emociones.** Es decir, el conocimiento de uno mismo, la capacidad de reconocer un mismo sentimiento en el mismo momento en que aparece, constituyendo la piedra angular de la I. E.



2.- **La capacidad para controlar las emociones.** La conciencia de uno mismo es una habilidad básica que nos permite controlar nuestros sentimientos y adecuarlos al momento.

3.- **La capacidad de motivarse a sí mismo.** El control de la vida emocional y su subordinación a una meta puede resultar esencial para "espolear" y mantener la atención, la motivación y la creatividad. Es decir, esta habilidad ayuda a aumentar la competencia no sólo social sino también la sensación de eficacia en las empresas que se acometen.

4.- **El reconocimiento de las emociones ajenas.** La empatía, es decir, la capacidad para poder sintonizar con las señales sociales sutiles indican qué necesitan o qué quieren los demás.

5.- **El control de las relaciones.** Es una habilidad que presupone relacionarnos adecuadamente con las emociones ajenas.

Cada una de estas cinco dimensiones, son explicadas con mayor detalle por Goleman (2003) partiendo del concepto de inteligencia emocional de Gardner:

**1. Conocer las propias emociones** (*Conócete a ti mismo*).

La frase de Sócrates "conócete a ti mismo" confirma esta piedra angular de la inteligencia emocional: la conciencia de los propios sentimientos en el



momento que se experimentan. Al hablar de *conciencia de uno mismo* se hace referencia a una atención progresiva a los propios estados internos. En esta conciencia autoreflexiva la mente observa e investiga la experiencia misma, incluidas las emociones. Esta conciencia de uno mismo parecería exigir una neocorteza activa, sobre todo en las zonas del lenguaje, adaptada para identificar y nombrar las emociones que surgen; significa ser “consciente de nuestro humor y también de nuestras ideas sobre ese humor”, es una atención a estados más internos que no provoque reacción ni juicio. La conciencia de uno mismo posee un efecto más poderoso sobre los sentimientos intensos y de aversión, no sólo da la posibilidad de no actuar sobre ellos, sino la posibilidad añadida de tratar de librarse de ellos.

Mayer (Goleman, 2003) opina que la gente suele adoptar estilos característicos para responder y enfrentarse a sus emociones:

- ‡ *Consciente de sí mismo.* Estas personas están conscientes de sus humores en el momento en que los tienen, poseen cierta sofisticación con respecto a su vida emocional independientes y están seguros de sus propios límites, poseen una buena salud psicológica y suelen tener una visión positiva de la vida. Cuando se ponen de mal humor, no



reflexionan ni se obsesionan al respecto y son capaces de superarlo enseguida.

‡ *Sumergido*. Se trata de personas que a menudo se sienten empantanadas en sus emociones e incapaces de librarse de ellos, como si el humor los dominara. Son volubles y no muy conscientes de sus sentimientos, por lo que quedan perdidas en ellos en lugar de tener cierta perspectiva. En consecuencia hacen poco para tratar de librarse del mal humor, y sienten que no controlan su vida emocional. A menudo se sienten abrumadas y emocionalmente descontroladas.

‡ *Aceptador*. Estas personas suelen ser claras con respecto a lo que sienten, aceptan sus humores y no tratan de cambiarlos, al parecer existen dos ramas en el tipo de aceptador: los que suelen estar de buen humor y tienen pocos motivos para cambiarlo, y las personas que, a pesar de la claridad que tiene con respecto su talante, son susceptibles al mal humor pero lo aceptan sin hacer nada para cambiarlo a pesar de las perturbaciones que provoca.

Por otro lado, existen personas que carecen de palabras para expresar sus sentimientos, a estas personas se les llama alexitímicas. La palabra *alexitimia*, del griego *a* que significa “carencia de”, *lexis* que significa “palabras” y *timos*



que significa “emoción”, fue acuñada en 1972 por el Dr. Peter Sifneos (citado en Goleman, 2003), quien señala que este tipo de sujetos “dan la impresión de ser diferentes y extrañas, provenientes de un mundo totalmente distinto y que viven en medio de una sociedad dominada por los sentimientos”. No se trata de que los alexitímicos nunca sientan nada, sino de que son incapaces de saber -y especialmente incapaces de expresarse en palabras- cuáles son exactamente sus sentimientos. Carecen absolutamente de la habilidad fundamental de la inteligencia emocional la conciencia de uno mismo, que nos permite saber lo que sentimos mientras las emociones se agitan en nuestro interior. El Dr. Sifneos planea la posibilidad de una desconexión entre el sistema límbico y la neocorteza, sobre todo en sus centros verbales, lo que provoca la alexitimia.

## **2. Manejar las emociones** (*Esclavos de la pasión*).

Los romanos y la primitiva iglesia cristiana le llamaron *temperancia*, templaza, al dominio del exceso emocional. El objetivo es el equilibrio, no la supresión emocional: cada sentimiento tiene su valor y significado. Una vida sin pasión sería un aburrido páramo de neutralidad, aislado y separado de la riqueza de la vida misma. Pero, como señaló Aristóteles, lo que se quiere es la emoción adecuada, el sentir de manera proporcionada a las circunstancias. Mantener



bajo control nuestras emociones perturbadoras es la clave para el bienestar emocional, los momentos de decaimiento, así como los de entusiasmo, dan sabor a la vida, pero es necesario que guarden un equilibrio. Dominar nuestras emociones es en cierto modo una tarea absorbente; la mayor parte de lo que hacemos -sobre todo en nuestro tiempo libre- es un intento por dominar nuestros estados de ánimo. El arte de serenarnos es una habilidad fundamental para la vida. Muy a menudo tenemos poco o ningún control sobre el momento en que somos arrastrados por la emoción, o sobre todo cual será ésta, lo que sí podemos decir es cuánto tiempo durará. La cuestión no surge con la tristeza, la preocupación o la ira comunes y corrientes; normalmente esos estados de ánimo pasan con tiempo y paciencia. Pero cuando estas emociones poseen gran intensidad y se prolonga más allá de un punto adecuado, se funden en sus perturbadores extremos: la ansiedad crónica, la ira incontrolable, la depresión, que sólo podrán ser tratadas con medicación y/o psicoterapia.

### **3. La propia motivación** (*La aptitud magistral*).

Cuando las emociones entorpecen la concentración, lo que ocurre es que queda paralizada la capacidad mental cognitiva que los científicos denominan “memoria activa”, la capacidad de retener en la mente toda la información que



atañe a la tarea que estamos realizando. La corteza prefrontal ejecuta la memoria activa, y el recuerdo es el punto en el que se unen sensaciones y emociones. Cuando el circuito límbico que converge en la corteza prefrontal se encuentra sometido a la perturbación emocional, queda afectada la eficacia de la memoria activa: no podemos pensar correctamente. El buen humor, mientras dura, favorece la capacidad de pensar con flexibilidad y con mayor complejidad, haciendo que resulte más fácil encontrar soluciones a los problemas, ya sean intelectuales o interpersonales. Esto sugiere que una forma de ayudar a alguien a analizar un problema es contarle un chiste. La risa parece ayudar a las personas a pensar con mayor amplitud y asociar más libremente. Los beneficios intelectuales de una carcajada son más sorprendentes cuando se trata de resolver un problema que requiere de una solución creativa. Ser optimista, al abrigar esperanzas, significa tener grandes expectativas de que, en general, las cosas saldrán bien en la vida a pesar de los contratiempos y frustraciones. Desde el punto de vista de la inteligencia emocional, el optimismo es una actitud que evita que la gente caiga en la apatía, la desesperanza o la depresión ante la adversidad. Las personas optimistas consideran que el fracaso se debe a algo que puede ser modificado de manera tal que logren el éxito a la siguiente oportunidad, mientras los pesimistas asumen la culpa al fracaso, adjudicándolo a alguna característica perdurable, que son incapaces de cambiar.



Canalizar las emociones hacia un fin productivo es una aptitud magistral. Controlar el impulso y postergar la gratificación, regulan los estados de ánimo para que faciliten el pensamiento en lugar de impedirlo, motivarlos para persistir y seguir intentándolo a pesar de los contratiempos y así desempeñarse más eficazmente, todo esto demuestra el poder de la emoción para guiar el esfuerzo afectivo.

**4. Reconocer las emociones en los demás** (*Las raíces de la empatía*).

La empatía se construye sobre la conciencia de uno mismo; cuanto más abiertos estamos a nuestras propias emociones, más hábiles seremos para interpretar los sentimientos. La raíz del interés por alguien, surge de la sintonía emocional, de la capacidad de empatía. Las emociones de las personas rara vez se expresan en palabras; con mucha mayor frecuencia se manifiestan a través de otras señales. La clave para intuir los sentimientos de otra persona es la habilidad para interpretar los canales no verbales: el tono de voz, los ademanes, la expresión facial, etc. Así como la mente racional se expresa a través de palabras, la expresión de las emociones es no verbal. En efecto, cuando las palabras de una persona discrepan con lo que manifiesta a través del tono de voz, los ademanes u otros canales no verbales, la verdad emocional está en la forma en que la persona dice algo en lugar de aquello que dice.



También es importante mencionar la neurología de la empatía. Un informe de 1975, revisaba varios casos en los que los pacientes con determinadas lesiones en la zona derecha de los lóbulos prefrontales presentaban un curioso déficit: eran incapaces de comprender el mensaje emocional en el tono de voz de la persona, aunque eran perfectamente capaces de comprender sus palabras. En contraste, un informe de 1979 hablaba de pacientes con lesiones en zonas distintas al hemisferio derecho, que tenían una brecha muy distinta en su percepción emocional. Estos pacientes eran incapaces de expresar sus propias emociones a través de su tono de voz o de sus gestos. Sabían lo que sentían, pero simplemente no podían expresarlo. Todas estas regiones cerebrales corticales, tenían fuertes conexiones con el sistema límbico.

Martin Hoffman (citado en Goleman, 2003), investigador de la empatía, propone que la misma capacidad para el afecto empático, ponerse uno mismo en el lugar del otro, lleva a la gente a seguir determinados principios morales. Hoffman ve una progresión natural en la empatía desde la infancia:

- § Al año de edad el niño siente aflicción cuando ve que otro cae y empieza a llorar; su compenetración es tan fuerte e inmediata que se lleva el pulgar a la boca y hunde la cabeza en el regazo de su madre, como si fuera él el que se ha hecho daño.



- § Después del primer año, cuando los niños tienen más conciencia de que son distintos de los demás, intentan activamente consolar a otro niño.
- § A los dos años empiezan a darse cuenta de que los sentimientos de otra persona son distintos de los de ellos y así se vuelven más sensibles a los indicios que revelan lo que en realidad siente otra persona.
- § En la etapa final de la infancia, aparece el nivel más avanzado de empatía, a medida que los chicos son capaces de comprender la aflicción más allá de la situación inmediata y de ver que la condición de alguien en la vida puede ser una fuente de aflicción crónica. En este punto, pueden compadecerse del aprieto que sufre todo un grupo, como los pobres, los oprimidos o los marginados.
- § En la adolescencia, esa comprensión puede reforzar convicciones morales centradas en el deseo de aliviar los infortunios y la injusticia.

### **5. Manejar las relaciones** (*Las artes sociales*).

Ser capaz de manejar las emociones de otro es la esencia del arte de mantener relaciones. Una competencia social clave es lo bien o mal que la gente expresa sus propios sentimientos. Paul Ekman (citado en Goleman, 2003) utiliza la



expresión *reglas de demostración* para el consenso social acerca de qué sentimientos pueden mostrarse adecuadamente y cuándo.

Existen varias clases básicas de reglas de demostración:

- ∗ Minimizar las muestras de emoción.
- ∗ Exagerar lo que uno siente magnificando la expresión emocional.
- ∗ Reemplazar un sentimiento por otro.

Lo bien que uno emplee estas estrategias y sepa cuándo hacerlo, es un factor de la inteligencia emocional.

Se envían señales emocionales en cada encuentro, y esas señales afectan a aquellas personas con las que se esta. Cuanto más hábiles sean las personas socialmente, mejor podían controlar las señales que emiten. El estado de ánimo de la persona más expresiva puede ser trasferido a la más pasiva, inconscientemente se imitan las emociones que son observadas en otras personas, a través de la mímica motriz de su expresión facial, los gestos, el tono de voz y otras marcas no verbales de emoción. Cuando la gente ve un rostro sonriente o un rostro airado, el de la persona que observa da muestras de ese mismo estado de ánimo a través de ligeros cambios en los músculos faciales. Cuando dos personas interactúan, la dirección en que se transmite el estado de ánimo es del que es más enérgico para expresar sus sentimientos al



que es más pasivo. Pero algunas personas son especialmente susceptibles al contagio emocional, su sensibilidad innata hace que su sistema nervioso autónomo se dispare más fácilmente. El grado de compenetración emocional que las personas sienten en un encuentro queda reflejado por la exactitud con que se combinan sus movimientos físicos mientras hablan, un indicador de cercanía del que típicamente no se tiene conciencia.

Existen cuatro capacidades que Hatch y Gardner (citados en Goleman, 2003) identifican como componentes de la inteligencia interpersonal:

- ≈ *Organización de grupos*: esencial en un líder, esta habilidad incluye esfuerzos iniciadores y coordinadores de una red de personas.
- ≈ *Negociación de soluciones*: es el talento del mediador, que previene conflictos o resuelve aquellos que han estallado.
- ≈ *Conexión personal*: es la empatía y la conexión. Hace que resulte fácil participar en un encuentro o reconocer y responder adecuadamente a los sentimientos y las preocupaciones de la gente . . . es el arte de la relaciones.
- ≈ *Análisis social*: supone ser capaz de detectar y mostrar comprensión con respecto a los sentimientos, los motivos y las preocupaciones de la gente. Este conocimiento de cómo se sienten los demás puede conducir a una fácil intimidad o sentido de compenetración.



Tomadas en conjunto, estas habilidades son la materia del refinamiento interpersonal, los ingredientes necesarios del encanto, el éxito social, incluso el carisma. Aquellos que son expertos en la inteligencia social pueden relacionarse con las demás personas fácilmente, ser sagaces en la interpretación de sus reacciones y sentimientos, dirigir, organizar y aclarar las disputas que pueden desencadenarse en cualquier actividad humana.

#### 3.4 LA INTELIGENCIA EMOCIONAL INFANTIL (I. E. I.)

El Dr. Lawrence E. Shapiro (2002) es uno de los autores que se han interesado en la inteligencia emocional de los niños. Menciona que a pesar del terrible estrés que predomina en este mundo, la sociedad da poca importancia a las presiones que los niños sienten en cada etapa de su desarrollo.

Este autor menciona que los niños pequeños tienen naturalmente confianza en sí mismos, incluso frente a desventajas insuperables y fracasos repetidos. Deborah Stipek (citado en Shapiro, 2002) señala: "Hasta la edad de seis o siete años, los niños mantiene expectativas elevadas de éxito a pesar de un desempeño deficiente en intentos anteriores . . . esperan casi invariablemente poder llegar a la cima, aunque hubiesen caído en intentos anteriores".



Para Shapiro, la inteligencia emocional no se basa en el grado de inteligencia de un niño, sino más bien en lo que alguna vez llamamos características de la personalidad o simplemente “carácter”. En otras palabras, tener un Cociente Emocional (CE) elevado puede ser más importante para tener éxito en la vida que tener un CI elevado, medido por un test estandarizado de inteligencia cognoscitiva verbal y no verbal.

Las capacidades del CE no se oponen al CI o a las capacidades cognoscitivas sino que interactúan en forma dinámica en un nivel conceptual en el mundo real. Tal vez exista una distinción importante entre el CI y el CE, y es que el CE no lleva una carga genética tan marcada, lo cual permite que padres y educadores partan del punto en el que la naturaleza ya no incide para determinar las oportunidades de éxito de un niño.

Kagan (citado en Shapiro, 2003) en sus teorías expresa que el temperamento de un niño refleja un sistema de circuitos emocionales innatos específicos en el cerebro, un esquema de su expresión emocional presente y futura, y de su comportamiento.

No sólo es importante la predisposición neurológica de las emociones para elevar el CE, sino además como dice Barkley (citado en Shapiro, 2003),



proporcionar un “tiempo especial” para interactuar con el niño, esto bajo tres principios generales:

- ✓ Elogiar al niño por las conductas adecuadas, siendo preciso, sincero y evitando la adulación excesiva.
- ✓ Demostrar interés por lo que el niño está haciendo, participar en la actividad, describir lo que ve y reflejar sus sentimientos cuando sea posible.
- ✓ No hacer preguntas ni dar ordenes. Sólo observar y reflejar lo que se ve, sin llegar a controlar o guiar.

#### 3.4.1 CONDUCTAS EMOCIONALES DE LA I.E.I.

Shapiro (2002) habla de **6 conductas emocionales** que se pueden presentar en el niño, cada una de estas conductas se divide en **cualidades emocionales**<sup>3</sup>, las cuales se explican a continuación.

##### 1. Las emociones morales

El desarrollo moral inadecuado de los niños afecta cada aspecto de la sociedad: la armonía de los hogares, la enseñanza en la escuela, etc. Un desarrollo moral satisfactorio significa tener emociones y conductas que

---

<sup>3</sup> Para desarrollar cada una de estas cualidades en el niño, Shapiro en su libro “la inteligencia emocional de los niños”, propone algunas técnicas que pueden ayudar a lograrlo.



reflejan preocupación por los demás: compartir, ayudar, mostrar una conducta altruista, tolerancia hacia los demás y voluntad de respetar las normas sociales. El deseo de preocuparse por los demás, llegando incluso al altruismo, sin duda forma parte del código genético de cada individuo.

Las cualidades emocionales que modelan principalmente el desarrollo moral de un individuo son la **empatía** y lo que se podría llamar instinto de **atención**, que incluye la capacidad de amar y la **sinceridad**. Sin embargo sería un error ignorar el hecho de que las emociones negativas, particularmente la **vergüenza** y la **culpa**, constituyen también aspectos importantes en la edificación del carácter del niño.

Anna Freud (1977) hace una distinción en el desarrollo moral infantil, en el que menciona que el niño tiene una doble moral, una destinada al mundo de los adultos y otra, distinta, que rige para él mismo y para sus compañeros de edad.

## **2. Las capacidades de pensamiento del cociente emocional**

Los seres humanos tienen la capacidad de inventar y controlar sus emociones simplemente a través del pensamiento, el desarrollo de la neocorteza, la parte del cerebro que controla el lenguaje y el pensamiento lógico, nos permite tener pensamientos sobre nuestros sentimientos, hasta poder llegar a modificarlos. Durante más de un siglo, los psicoterapeutas han sabido que la mente puede



enfermarnos físicamente y han desarrollado numerosos métodos para revertir este proceso. Se está descubriendo ahora que la porción pensante del cerebro puede impedir tanto problemas físicos como emocionales. Cualquiera puede aprender técnicas como: moldear un **pensamiento realista** y veraz, y crear el hábito del **optimismo**, para guiar el pensamiento hacia una acción adecuada.

### 3. La capacidad para resolver problemas

A menudo no se reconoce la plena capacidad del niño para **resolver problemas**. Con frecuencia los adultos se abalanzan para ayudarlos antes de que la ayuda sea realmente necesaria, o suponen que deben tomar las decisiones en lugar de ellos. Sin embargo, cuando tienen la oportunidad, los niños son capaces de ver todos los aspectos de un tema y resolver problemas muy complejos, mejorando la calidad de sus vidas y la de los demás. Los niños pequeños pueden resolver problemas muy complicados cuando son formulados en términos familiares y concretos. Cada experiencia positiva de resolución de problemas que se les da a los niños, se construye un depósito de hechos y experiencia al que pueden recurrir para resolver el problema siguiente. La capacidad de los niños para resolver problemas se desarrolla mediante el siguiente proceso: I. Identifican el problema, II. Ofrecen alternativas de solución, III. Prueban algunas de esas alternativas y IV. Las evalúan en base a los resultados.



#### 4. Las capacidades sociales

De todas las capacidades del CE que desarrollará el niño, la de llevarse bien con los demás es la que contribuirá más a un sentido de éxito y satisfacción en la vida. Para desempeñarse efectivamente en un mundo social, el niño necesita aprender a reconocer, interpretar y responder en forma apropiada a las situaciones sociales. Debe juzgar la forma de conciliar sus necesidades y expectativas con los demás. El proceso de socialización comienza con una combinación del temperamento heredado y su reacción ante él.

Muchos niños tienen problemas para llevarse bien con otros, carecen de la capacidad de **conversar** adecuada a la edad. Las conversaciones significativas se caracterizan por una apertura realista, que incluye compartir tanto las ideas como los sentimientos, los errores y los fracasos, los problemas y las soluciones, las metas y los sueños. Sánchez (1967) manifiesta que los sonidos humanos, utilizados en la conversación, se emplean para poner en alerta a los demás y a uno mismo, atraer, molestar, distraer, alarmar, producir estados placenteros, y en toda forma hacer partícipes de palabras, temas musicales, ruidos específicos y otros símbolos que utiliza el ser humano para el intercambio de ideas.



El psicólogo Paul McGhee (citado en Shapiro, 2002) sugirió que el **humor** puede desempeñar un papel particularmente importante en la forma en que los niños desarrollan su competencia social. McGhee explica que los niños que tiene “habilidad para el humor” pueden tener más éxito en sus interacciones sociales a lo largo de su niñez, observando que “resulta difícil que alguien que lo hace reír no le caiga bien”.

Harry Stack Sullivan (citado en Shapiro, 2002) puso de relieve la importancia de las relaciones sociales de los niños para el desarrollo de sus personalidades. Según él, la **amistad** entre niños imprime hábitos de por vida en relación con los demás, así como un sentido de autoestima casi igual al que se desarrolla a través del amor y el cuidado de los padres.

Los niños suelen buscar a sus compañeros en el seno del **grupo** de pares, un sentido de identidad grupal puede comenzar a cobrar tanta importancia social como la familia. En este sentido, Sánchez (1967) menciona que en función de los miembros del grupo el ser humano produce sonidos, gritos y ruidos, que desde su nacimiento le conectan con los semejantes de su grupo.

Continuando con Shapiro (2002), considera que los **modales** influyen mucho más de lo que la mayoría de nosotros está dispuesta a reconocer. La



importancia de criar niños que sean corteses y bien educados, respetuosos hacia los demás y bien hablados para beneficio de su CE.

### 5. La automotivación y las capacidades de realización

La gente **automotivada** es persistente y se esfuerza, tiene el deseo de enfrentar y superar el fracaso. Para muchas personas, la **motivación** es sinónimo de trabajo duro y el trabajo duro conduce al éxito y a la satisfacción propia.

La motivación, desde el punto de vista de Morse y Wingo (citados en Sánchez, 1967), se caracteriza como una integración compleja de procesos internos que producen, sostienen y dirigen el comportamiento. Siempre existe alguna meta o incentivo hacia el que se dirige dicha actividad que al alcanzarse reduce la actividad motivada.

Los elementos básicos de la motivación para aprender y dominar el medio forman parte de la herencia genética. Desde los primeros momentos de la vida, el bebe siente curiosidad por su mundo, se esfuerza por comprenderlo y desea



dominarlo, con rodar, sentarse, ponerse de pie, caminar y hablar busca alcanzar estas metas en forma inexorable.

Las motivaciones infantiles se clasifican de acuerdo con la cultura se relacionan con la posibilidad de realización que tienen, dependiendo de los medios de que dispone la cultura y se impulsan o desalientan con la aprobación o rechazo culturales. Los niños empiezan a conceptualizar su conducta como éxito o fracaso, se sienten triunfadores o perdedores, buenos o malos, debido en gran parte al modo como terceros interpretan y valoran sus capacidades (McClelland citado en Newman y Newman, 1978).

Newman y Newman (1978) menciona que hay cuatro ideas sobre la motivación que son particularmente importantes para entender a los niños. Primera: no se puede inferir siempre el mismo motivo a partir de la misma conducta. Segunda: el mismo motivo puede no expresarse siempre con la misma conducta. Tercera: la importancia de motivos específicos cambia en la medida en que el niño desarrolla nuevas capacidades y en la medida en que cambian lo que otros esperaban de él. Cuarta: los adultos y los niños pueden tener motivos muy diferentes ante el mismo hecho, debido a su distinto modo de entenderlo y a sus expectativas acerca de eventos futuros.



## 6. El poder de las emociones

A través del estudio del desarrollo evolutivo de las emociones humanas, sabemos que las **emociones** cumplen propósitos determinados para que un niño se desarrolle hasta convertirse en un adulto feliz y con éxito. Pero también sabemos que el desarrollo emocional de un niño puede llegar a desviarse, haciéndolo sufrir una amplia variedad de problemas personales y sociales. La mayoría de los teóricos están de acuerdo en que existe un conjunto de emociones básicas como: el amor, el odio, el miedo, el dolor y la culpa, y todas las otras emociones surgen de esta base emocional. Aprender a identificar y transmitir las emociones es parte importante de la comunicación y un aspecto vital del control emocional.

Lowen (1990) habla de una comunicación emocional a través del lenguaje del cuerpo, que se divide en dos partes, una trata de las señales y expresiones corporales como el tono de voz, la mímica, gestos y actitudes corporales, que proporcionan información sobre el individuo y la segunda, de las expresiones verbales basadas en funciones del cuerpo. El lenguaje del cuerpo no puede engañar, en cambio las palabras pueden utilizarse para mentir. Los niños entienden mejor el lenguaje del cuerpo que los adultos.



## CAPITULO 4

### METODOLOGÍA

#### 4.1 Planteamiento del problema

El síndrome de Down tuvo sus orígenes desde 1846 (Jasso, 2001), John Langdon Down fue quien describió por primera vez a un grupo de niños que teniendo retraso mental compartían características diferentes a las de otros, pero fue hasta 1959 cuando se determinó por primera vez que la causa consistía en una trisomía en el cromosoma 21, estos sujetos eran marginados y rechazados por poseer dichas características.

La idea de inteligencia emocional surge en 1983 (Mestre, 2000), cuando Gardner formula su teoría de Inteligencias Múltiples. Peter Salovey la definió como: "un tipo de inteligencia social que incluye la habilidad de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y la acción".

Por lo anterior, es importante buscar y proporcionar la información necesaria para que estos niños con trisomía 21 no sigan siendo maltratados física y psicológicamente, ya que a pesar de haber llegado al siglo XXI la idea que



estos sujetos están “trastornados” no deja de estar vigente. No sólo es importante la información sino que es necesario emplear o desarrollar algunas técnicas, como es la inteligencia emocional, para lograr un mejor conocimiento de estos niños con síndrome de Down y de esa manera buscar la comprensión y apoyo para lograr su mejor desarrollo. A través de la inteligencia emocional se pueden desarrollar conductas y cualidades emocionales que le permitan al niño con síndrome de Down relacionarse con su entorno social y aprender de cada una de sus vivencias.

#### **4.2 Objetivo General**

Explorar la inteligencia emocional en los niños con síndrome de Down del Centro de Atención Múltiple No. 14 de Tizayuca Hidalgo, con la finalidad de modificar la imagen que se tiene de estos niños y lograr una mejor aceptación social, todo esto basándose en el protocolo de Lawrence E. Shapiro (2002).

#### **4.3 Objetivos específicos**

- \* Identificar la conducta indicadora de inteligencia emocional que se presenta con mayor frecuencia en el niño con síndrome de Down.
- \* Conocer qué cualidad emocional presenta el niño con síndrome de Down con mayor frecuencia.



- \* Determinar si hay diferencia en la inteligencia emocional entre niños y niñas con síndrome de Down
- \* Comparar el comportamiento emocional en el niño con síndrome de Down, cuando éste permanece en el aula de clases y cuando es la hora del receso.

#### **4.4 Justificación**

Esta investigación pretende explorar la inteligencia emocional en el niño con síndrome de Down, con la intención de ampliar los conocimientos que se tienen acerca de estos temas, uno porque es poco conocido y el otro porque en ciertos núcleos sociales rechazan al sujeto con síndrome de Down por su apariencia y comportamiento, debido tal vez a que no cuentan con la información suficiente para aceptarlos.

El hecho de que los padres o personas interesadas en ellos obtengan información de la inteligencia emocional que tienen los niños con síndrome de Down, posiblemente estaremos modificando su forma de pensar y percibir a estos niños y como consecuencia se estará incrementando la comprensión y apoyo para lograr un mejor desarrollo biopsiosocial en ellos.



#### 4.5 Variables

⇒ **Variable Dependiente**                      **Inteligencia emocional**

##### **Definición conceptual**

Es la capacidad de reconocer nuestros propios sentimientos y los ajenos, de motivarnos y de manejar bien las emociones, en nosotros mismos y en nuestras relaciones (Goleman, 1999 en Rodríguez R., 2002).

##### **Definición operacional**

Es la presencia de una o mas de las conductas y cualidades emocionales que se muestran en el registro observacional, basado en los parámetros que menciona Shapiro (2002).

##### **Definición conceptual y conductas indicadoras de las variables independientes.**

⇒ **Variables Independientes** →

<b>Cualidades Emocionales</b>
<i>Empatía, Atención, Sinceridad Vergüenza Culpa</i>
<i>Pensamiento realista, Optimismo</i>
<i>Identifica el problemas, Ofrece alternativas de solución, Prueba alguna de las alternativas, Evalúa las alternativas en base a los resultados</i>
<i>Conversar, Buen sentido del humor, Hacer amigos/Amistad, Funcionamiento en grupo, Modales</i>
<i>Busca el éxito, Enfrenta y supera el fracaso, Es persistente y se esfuerza</i>
<i>Comunicación emocional, Comunicación emocional a través de señales no verbales, Reconoce las emociones ajenas, Control emocional</i>



### **Empatía**

#### **Definición conceptual**

Es la habilidad cognitiva para reconocer y comprender los pensamientos, las perspectivas y los sentimientos de otro individuo (Buckley, Siegel y Ness, 1979 citados en Eisenberg y Strayer, 1992).

#### **Conductas indicadoras**

-El niño reacciona emocionalmente de acuerdo al estado anímico de su compañero.

### **Atención /Atender**

#### **Definición conceptual**

Es ejercer derechos y deberes inherentes al diario contacto con otros seres humanos, independientemente del nivel social (Guevara, 2000).

#### **Conductas indicadoras**

-El niño se preocupa y apoya a sus compañeros y/o maestros cuando es necesario.

### **Sinceridad**

#### **Definición conceptual**

Es una cualidad que se manifiesta, si es conveniente, a la persona idónea y en el momento adecuado, lo que ha hecho, lo que ha visto, lo que piensa, lo que



siente, etc., con claridad y respeto a su situación personal o a la de los demás (Querejeta, 1995).

### **Conductas indicadoras**

-El niño dice la verdad de lo que observa y/o expresa lo que siente cuando algo le gusta o le disgusta.

### **Vergüenza y culpa**

#### **Definición conceptual**

Forma de incomodidad extrema que surge cuando los niños sienten que no han actuado de acuerdo con las expectativas de otras persona y la **Culpa** aparece cuando los niños no logran cumplir con sus pautas internalizadas de comportamiento (Shapiro, 2002).

#### **Conductas indicadoras**

-El niño se siente perturbado emocionalmente debido a que una de sus acciones daño física y emocionalmente a otra persona.

### **Pensamiento realista**

#### **Definición conceptual**

Es cuando se ve al mundo tal como es y se responde con decisiones y conductas adecuadas (Shapiro, 2002).



### **Conductas indicadoras**

-El niño se percata que una situación le puede afectar y reacciona adecuadamente buscando su beneficio.

### **Optimismo**

#### **Definición conceptual**

Disposición o tendencia a mirar el aspecto mas favorable de los acontecimientos, esperando un buen resultado (Random House citado en Shapiro, 2002).

### **Conductas indicadoras**

-El niño le busca aspectos agradables a aquellas situaciones que no lo son tanto para él.

### **Solución de problemas**

#### **Definición conceptual**

Son los esfuerzos por desarrollar o elegir entre varias respuestas para obtener metas deseadas (Baron, 1997).

### **Conductas indicadoras**

-El niño identifica el problema, Ofrece alternativas de solución, Prueba cada una de las alternativas y Evalúa las alternativas en base a sus resultados.



### **Conversar**

#### **Definición conceptual**

Forma especial de interacción lingüística, en la que no hay limitaciones, cualquier persona puede participar, no están planeadas con anterioridad, puede sostenerse en distintos contextos y tener varias funciones (Van Dijk, 1975).

#### **Conductas indicadoras**

-El niño tiene la capacidad de intercambiar ideas, pensamientos y sentimientos con otras personas, ya sean conocidas o extrañas.

### **Humor**

#### **Definición conceptual**

Es el estado de ánimo, mas o menos persistente y estable, que baña equilibradamente sentimientos, emociones, estados de ánimo o corporales surgentes del contacto del individuo con el medio ambiente y que capacita al individuo para, tomando la distancia conveniente, relativizar críticamente toda clase de experiencias afectivas que se polaricen, bien sea hacia situaciones eufóricas, bien sea hacia situaciones depresivas (Garanto, 1983).

#### **Conductas indicadoras**

-El niño mantiene un buen estado de ánimo aún en situaciones difíciles.



### **Amigos**

#### **Definición conceptual**

Son compañeros físicos y provisionales de juego, quienquiera que sea aquel con el que se está jugando en determinado momento (para niños de 3 a 10 años). Son personas que deben proporcionar intimidad y apoyo, además de ser psicológicamente compatibles (para niños de 11 a 14 años) (Selman citado en Rubin, 1998).

#### **Conductas indicadoras**

-1. El niño tiene un amigo especial al que busca constantemente.

### **Amistad**

#### **Definición conceptual**

Son las relaciones humanas de considerable solidez, satisfacción e importancia (Rubin, 1998).

#### **Conductas indicadoras**

-2. El niño con frecuencia permanece o busca un grupo de compañeros, con el que pueda interactuar física y emocionalmente.

### **Funcionamiento en grupo**

#### **Definición conceptual**

Consiste en dos o más personas que comparte metas comunes, tienen una relación estable, son en cierto sentido interdependientes y perciben que en



realidad forman parte de un grupo (Paulus, 1989 citado en Baron, 1998).

### **Conductas indicadoras**

-El niño participa activamente en las actividades de grupo.

### **Modales**

#### **Definición conceptual**

Son acciones adecuadas que se observan en personas de diversa edad, sexo o estrato social, no son obligatorias, permiten aliviar las tensiones cotidianas, haciendo más llevadera la vida social. La práctica cotidiana de esas acciones permite que se conviertan en ademanes naturales, propios de la personalidad (Guevara, 2000).

### **Conductas indicadoras**

-El niño mantiene una actitud de respeto hacia los demás. Dice “por favor” y “gracias”.

### **Motivación**

#### **Definición conceptual**

Se refiere a los procesos internos que sirven para activar, guiar y mantener la conducta (Baron, 1997). Tendencia a ocuparse en alguna forma de actividad mental o conducta observable (Newman y Newman, 1978).



### **Conductas indicadoras**

- El niño con frecuencia obtiene buenos resultados de las actividades encomendadas, es decir, busca el éxito.
- El niño se siente motivado a enfrentar y superar el fracaso.
- El niño es persistente hasta obtener su objetivo aún cuando se requiera de un mayor esfuerzo.

### **Emoción**

#### **Definición conceptual**

Estado interno que se caracteriza por fenómenos subjetivos, fisiológicos, motivacionales y comunicativos, de corta duración que nos ayuda a adaptarnos a las oportunidades y desafíos que enfrentamos durante situaciones importantes de la vida (Reeve, 2003).

#### **Conductas indicadoras**

- El niño siente y expresa las emociones básicas como son: amor, odio, miedo, dolor y culpa.
- El niño comunica sus emociones a través de señales no verbales.
- El niño identifica las emociones básicas en los demás.
- El niño puede controlar sus emociones, principalmente las de enojo e ira.



#### **4.6 Hipótesis**

- ψ Existe la inteligencia emocional en los niños con síndrome de Down que asisten al CAM No. 14 de Tizayuca Hidalgo.
- ψ Predomina en el niño con síndrome de Down una conducta indicadora de inteligencia emocional con respecto a las que menciona Shapiro.
- ψ En base a lo que menciona Shapiro, existe una cualidad emocional que se presenta en el niño con síndrome de Down con mayor frecuencia.
- ψ Existe diferencia en la inteligencia emocional entre niños y niñas con síndrome de Down.
- ψ El comportamiento emocional del niño con síndrome de Down es el mismo en el salón de clases y en el receso.

#### **4.7 Población**

Para este estudio se utilizó la población total de niños con síndrome de Down que asisten al Centro de Atención Múltiple No. 14 de Tizayuca Hidalgo, siendo el rasgo principal, la trisomía en el cromosoma 21, independientemente de la edad y sexo.

#### **4.8 Muestra**

La muestra que se utilizó para el estudio fue de 8 sujetos, de los cuales 4 fueron hombres y 4 mujeres, ambos con síndrome de Down y cuyas edades



fluctúan entre los 6 y 17 años, como a continuación se especifica: S1f (sujeto 1 femenino) 6 años, S2m (sujeto 2 masculino) 7 años, S3f 8 años, S4f 9 años, S5m 11 años, S6f 14 años, S7m 15 años y S8m 17 años.

#### **4.9 Escenario**

El escenario donde se realizaron las observaciones fue en el Centro de Atención Múltiple No. 14, el cual cuenta con un promedio de 35 alumnos con capacidades especiales como: síndrome de Down, autismo, discapacidad motora, auditiva e intelectual. Éstos son divididos en cinco grupos de acuerdo a su edad y/o discapacidad. Cuentan con materias de español, matemáticas, ciencias naturales, educación física y educación artística, además de talleres de carpintería, manualidades y costura. Esta ubicado en Tizayuca, Hidalgo sobre la carretera México-Pachuca.

#### **4.10 Tipo de estudio**

Para esta investigación se realizó un estudio de tipo exploratorio–transversal, exploratorio porque sólo se llevó a cabo la observación y descripción del comportamiento emocional del niño sin intervención y transversal, porque sólo fue en una etapa y tiempo específico, es decir, durante dos semanas en el mismo escenario.



#### **4.11 Diseño**

El diseño que se utilizó fue no experimental exposfactum, con manejo cuantitativo de variables en análisis de frecuencia, ya que sólo se observó al fenómeno como tal, en este caso al niño con síndrome de Down, en su contexto natural, para después analizarlo.

#### **4.12 Tipo de análisis de datos**

El análisis de frecuencias se llevó a cabo con la prueba U de Mann Witney e incluyó un estilo no paramétrico porque la muestra es menor a 20, debido a la  $n=8$  y para determinar las diferencias intragrupo.

#### **4.13 Instrumento**

Para el diseño del instrumento se tomó como base lo que Dr. Lawrence E. Shapiro menciona en su libro “la inteligencia emocional de los niños” en el 2002. Logrando como resultado un **Registro Observacional** titulado *Conductas Indicadoras de la Inteligencia Emocional Infantil*, cuyo objetivo es hacer un registro conductual de lo que se observa en cada sesión, en base a la definición conceptual y conductas indicadoras de las variables ya mencionadas. Las observaciones fueron directas y una mínima distancia de los sujetos ya que al mismo tiempo se participaba en sus actividades, todo esto se llevó a cabo en



su salón de clases, en el patio y en la puerta de la escuela, durante un tiempo específico. Posteriormente se hizo la interpretación mediante el análisis de frecuencia con la prueba U de Mann Winey.

El instrumento consta de 7 apartados, uno para los datos personales y los 6 restantes se dividen en las diferentes conductas como son: 1. *Las emociones morales* que hablan de que tanto emociones positivas (empatía y atención) como negativas (vergüenza y culpa) le permiten al niño desarrollar interés, consideración y un sentido de responsabilidad por el bienestar y los derechos de los demás; 2. *Las capacidades de pensamiento del cociente emocional* deben entenderse como la facultad del ser humano para inventar y controlar sus emociones simplemente a través del pensamiento , el desarrollo de la neocorteza, la parte del cerebro que controla el lenguaje y el pensamiento lógico, nos permite tener pensamientos sobre nuestros sentimientos hasta llegar a modificarlos; 3. *La capacidad de resolver problemas* se desarrolla desde los primeros meses de vida los niños, sobre todo si los problemas son formulados en términos familiares y concretos, en donde la resolución satisfactoria depende mas de la experiencia que de la inteligencia; 4. *Las capacidades sociales* comienzan desde muy temprana edad, el niño necesita aprender a reconocer, interpretar y responder en forma apropiada a las situaciones sociales, dando como resultado un sentido de éxito y satisfacción personal en la vida; 5. *La automotivación y las capacidades de realización* le



permiten al niño enfrentar y superar los obstáculos mediante el esfuerzo y el deseo de alcanzar las metas de forma inexorable, cada vez que se han superado dificultades se alcanza un grado excepcional de realización; y 6. *El poder de las emociones*, cada emoción cumple un propósito determinado para que un niño se desarrolle hasta convertirse en un adulto feliz y con éxito, el ser humano tiene la capacidad de reconocer y pensar en sus emociones básicas (amor, odio, miedo, dolor y culpa), logrando con esto desarrollar un control emocional. cualidades que indican la existencia de inteligencia emocional infantil.

#### **4.14 Procedimiento**

‡ Para la obtención de la muestra se acudió el 5 de noviembre del 2004 al Centro de Atención Múltiple No. 14, en donde la Profesora M<sup>a</sup>. Antonieta Ponce Rubio, quien es la directora, autorizó dicha investigación, después de mostrarle el Registro Observacional que se utilizaría y explicarle cual sería el procedimiento a realizar, además de contar con un documento que avalaba ser exalumno de la licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, el cual fue proporcionado y firmado por el profesor Hans Oleg Olvera Trejo, asesor de tesis y el Vo. Bo. del Psic. Juan Patricio Martínez Martínez, coordinador de la carrera.



- ‡ Se autorizó asistir una semana antes de la observación para interactuar con los niños y no ser una variable totalmente extraña para ellos. El lunes 15 de noviembre la directora asignó un salón de clases (el de español) para la investigación, a este salón asistieron 3 grupos en diferentes horarios.
- ‡ Se le explicó a la maestra M<sup>a</sup> del Carmen, quien imparte la materia de español, que se realizarían algunas observaciones en su salón a los alumnos con síndrome de Down, acerca de conductas indicadoras de inteligencia emocional infantil.
- ‡ Las observaciones las realizó un solo observador y se llevaron a cabo durante cinco sesiones (dos en clase, dos en receso y una a la hora de la salida) de 45 a 50 minutos cada una durante 2 semanas para cada niño.

#### **4.15 Material**

El material requerido para esta investigación fue:

- ✓ 1 Videocámara
- ✓ 1 Videocaset
- ✓ 9 juegos de copias del Registro Observacional
- ✓ Lápiz
- ✓ Goma
- ✓ Sacapuntas



## CAPITULO 5

### RESULTADOS

Para poder comprobar o desechar hipótesis, en base a los objetivos específicos, se hicieron cuatro análisis no paramétrico con la prueba U de Mann Witney. Los primeros dos análisis **son estadísticos de frecuencia** y tienen como finalidad conocer que *conducta y cualidad emocional* se presentan con mayor frecuencia en el niño con síndrome de Down y los últimos dos son **estadísticos de contraste** para descubrir si hay diferencia en la inteligencia emocional entre *niños/niñas y clase/receso*.

#### 5.1 Datos descriptivos de la población estudiada.

##### NIÑOS

##### NIÑAS

No. DE SUJETO	EDAD	No- DE SUJETO	EDAD
S2m	7 AÑOS	S1f	6 AÑOS
S5m	11 AÑOS	S3f	8 AÑOS
S7m	15 AÑOS	S4f	9 AÑOS
S8m	17 AÑOS	S6f	14 AÑOS

Tabla 1. Se especifica número, sexo y edad de cada sujeto



La población fue de 8 sujetos, 4 hombres y 4 mujeres. Los niños fluctúan entre los 7 y 17 años y las niñas entre los 6 y 14 años (tabla 1). En la distribución de la población se observa que los niños cuentan con mayor edad con respecto a las niñas. No se hizo un estudio estadístico en cuanto a la edad entre niños y niñas, solo se mencionan como datos informativos (figura 1).

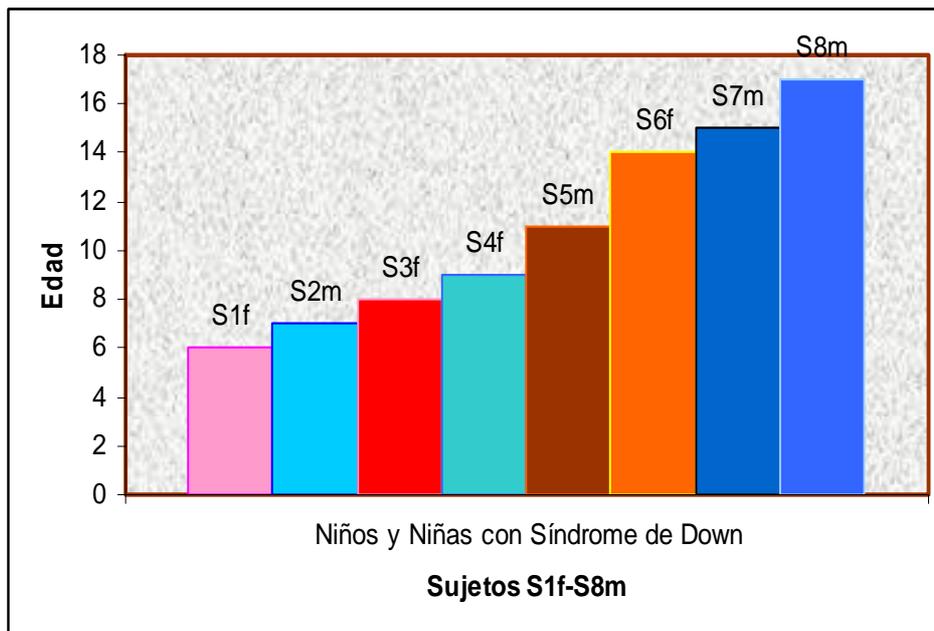


Fig. 1 Distribución de la población por edad



## 5.2 Análisis estadísticos de la inteligencia emocional infantil en el niño con síndrome de Down.

Para cada uno de los análisis, como primer paso se llevo a cabo el baseado de datos en el paquete SPSS en cuatro tablas de acuerdo a un rango (por conductas emocionales, por cualidades emocionales, por sexo y por clase/receso), posteriormente, a estas tablas se les hizo un análisis estadístico con la prueba U de Mann Witney, obteniendo como resultado en los dos primeros análisis, la frecuencia con que se presenta cada una de estas conductas y cualidades emocionales. Como a continuación se especifica:

<i>Conductas Emocionales</i>	<i>Sig. Exacta*</i>
<b>Emociones Morales (EM)</b>	<b>1</b>
Capacidades Sociales (CS)	.95
Capacidad para Resolver Problemas (CRP)	.87
Poder de las Emociones (PE)	.50
Automotivación y Capacidades de Realización (ACR)	.05
<b>Capacidad de Pensamiento del Cociente Emocional (CPCE)</b>	<b>.007</b>

\*Sig  
nific  
ació  
n  
exa  
cta  
Ta  
bla

2. Análisis estadístico de frecuencia de conductas indicadoras



Como se observa (Tabla 2), de acuerdo a la significancia las conductas emocionales que muestran una diferencia significativa son: Las emociones morales que se presentan con mayor frecuencia y La capacidad de pensamiento del cociente emocional que se presenta con menor frecuencia en el niño con síndrome del Down del CAM No. 14 durante la investigación.

Este segundo análisis estadístico de frecuencia que se realizó arrojó los siguientes resultados (Tabla 3), las cualidades emocionales que se presentan con mayor frecuencia son: sinceridad, optimismo, ofrece alternativas de solución, prueba alguna de las alternativas, conversar, amistad en grupo, funcionamiento en grupo, es persistente y se esfuerza y comunicación emocional. Se tomaron las puntuaciones más altas de cada uno de los seis apartados, por lo tanto, las cualidades restantes son las que se muestran con menor frecuencia en los niños con síndrome de Down del C.A.M. No. 14.



<i>Cualidades emocionales</i>	<i>Sig. exacta</i>
<b>Busca Éxito (ACRBE)</b>	<b>1</b>
Sinceridad (EMSIN)	.88
Ofrece Alternativas de solución (CRPOA)	.88
Prueba alguna de las Alternativas (CRPPA)	.88
Comunicación Emocional (PECOME)	.88
Evalúa las Alternativas en base a sus resultados(CRPEA)	.68
Conversar (CSCON)	.68
Amistad G (CSAG)	.68
Funcionamiento en grupo (CSFG)	.68
Es persistente y se esfuerza (ACRPE)	.68
Comun. Emoc. a través de Señales no Verbales (PECESNV)	.68
Empatía	.48
Vergüenza/Culpa (EMVYC)	.48
Optimismo (CPCEO)	.48
Buen sentido del Humor (CSBH)	.48
Amistad 1 (CSA1)	.48
Enfrenta y supera el fracaso (ACRESF)	.48
Identifica el Problema (CRPIP)	.34
Modales (CSM)	.34
Control Emocional (PECONE)	.34
Atención (EMATE)	.20
Pensamiento Realista (CPCEPR)	.20
<b>Reconoce las Emociones Ajenas (PEREA)</b>	<b>.11</b>

\*Significación exacta

Tabla 3. Análisis estadístico de frecuencia de cualidades indicadoras



**Análisis estadísticos de contraste entre niños-niñas y clase-receso**

<i>Niños</i>	<i>Sig. Exacta*</i>	<i>Niñas</i>	<i>Sig. Exacta*</i>
S2m	1.0	S1f	1.0
S5m	1.0	S3f	1.0
S7m	1.0	S4f	1.0
S8m	1.0	S6f	1.0

\*Significación exacta

Tabla 4. Análisis estadístico de contraste entre niños y niñas.

Para el tercer análisis estadístico de contraste se tomo en cuenta la frecuencia con que se presentaron cada una da las conductas emocionales durante cinco sesiones, en el cual, como se muestra en la tabla 4, no se encontró una diferencia estadísticamente significativa, según la prueba no paramétrica de Mann Witney, por lo tanto la inteligencia emocional esta presente tanto en niños como en niñas.



<i>Conductas emocionales</i>	<i>Sig. Exacta* /clase</i>	<i>Sig. Exacta* /receso</i>
Emociones morales	1.0	1.0
Capacidad de pensamiento de cociente emocional	1.0	1.0
Capacidad para resolver problemas	1.0	1.0
Capacidades sociales	1.0	1.0
Automotivación y capacidad de realización	1.0	1.0
Poder de las emociones	1.0	1.0

\*Significación exacta

Tabla 5. Análisis estadístico de contraste entre clase y receso

Por ultimo, el cuarto análisis se hace con la finalidad de comparar el comportamiento emocional que tienen los niños, esto durante 4 sesiones, 2 en clase y 2 en receso. Como se observa en la tabla 5, el análisis no arrojo datos significativos, por lo tanto, para esta investigación, la inteligencia emocional en los niños del Centro de Atención Múltiple No. 14, es similar mientras permanecen en clase y durante el receso.



## CAPITULO 6

### DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Generalmente la llegada de un bebé a la familia es un acontecimiento muy importante, los esposos se convierte en padres, la estructura familiar se modifica, más aún si se trata de un niño con capacidades especiales, como es el caso del síndrome de Down (Benjamín, 1996). El niño con síndrome de Down es aquel que tiene una triplicación en el cromosoma 21, debido a esto tiene características físicas, intelectuales y emocionales propias, a nivel intelectual cuenta con un CI inferior al promedio y su desarrollo emocional se da en la misma intensidad que en un niño normal, pero con cierto retraso (Jasso, 2001). Por estas razones es indispensable, para esta investigación, ocuparse mas de las emociones que de la inteligencia, como lo indica Salovey en su concepto de inteligencia emocional, en el que señala la importancia de supervisar y entender las emociones propias y las de los demás, discriminar entre ellas, y usar la información para guiar el pensamiento y la acción (Mestre, 2000). Por lo anterior, la presente investigación tiene como finalidad explorar la inteligencia emocional en los niños con síndrome de Down del C.A.M. No. 14 de Tizayuca, Hidalgo, en donde se analizan factores como género (niño-niña),



ambiente (clase/receso), conductas y cualidades indicadoras de inteligencia emocional, encontrando los siguientes hallazgos.

De acuerdo con los resultados obtenidos en la investigación, considerando la muestra total, en términos generales, podemos decir que los niños y niñas con síndrome de Down del C.A.M. No. 14, si presentan conductas y cualidades que determinan la existencia de inteligencia emocional, ya que con base al análisis de frecuencia (Significancia Exacta), cada uno de estos niños, durante la investigación, presentaron una o mas de estas conductas y cualidades, esto puede deberse a lo que dice Perera (1995 citado en Figueroa, 2001), en cuanto a que el desarrollo emocional en estos niños, no se ve afectado por el síndrome, ya que este es muy parecido al de los niños normales, aunque más lento.

Con relación al análisis específico de conductas emocionales, los niños con síndrome de Down de esta investigación, presentaron con mayor frecuencia las Emociones Morales, seguida de Capacidades Sociales, Capacidad para Resolver Problemas, Poder de las Emociones, Automotivación y Capacidades de Realización y, finalmente Capacidad de Pensamiento de Cociente Emocional.



La conducta que para esta investigación es de total importancia, es la de las Emociones morales, ya que es la que presento una frecuencia superior a las demás debido a que los niños ya han desarrollado estas conductas desde temprana edad, Shapiro (2002) menciona que ya se trae este código genético, lo único que hace falta es la intervención de la familia y escuela para moldearlas. En este sentido Anna Freud (1977) menciona que el niño tiene una doble moral, una destinada al mundo de los adultos; otra, distinta, destinada para ellos y sus compañeros, esto significa que cuando están en la escuela, la expresión de emociones morales se eleva porque están con sus iguales y en apariencia existe un lazo de confianza y compatibilidad entre ellos.

Por otra parte, el que las Capacidades sociales sea la segunda conducta que se presenta con mayor frecuencia, significa que estos niños como cualquier otros, deben seguir un proceso de socialización natural, como dice Benjamín (1996) que no porque el niño con síndrome de Down sea una niño especial, significa que debe dejar de pertenecer a una imprecisa red de relaciones sociales, todo esto depende obviamente de la aceptación de los padres hacia estos niños, en algunas ocasiones no lo admiten como parte de su familia y es marginado, afortunadamente el hecho de asistir a una escuela de educación especial significa que los padres han entendido que su hijo es especial. En esta



misma línea Shapiro (2002) menciona que para que estos niños puedan desempeñarse efectivamente en un mundo social, necesita aprender a reconocer, interpretar y responder en forma apropiada a las situaciones sociales, aunque este autor se refiere principalmente a niños “normales”, se ha tomado en cuenta para esta investigación porque en su libro hace alusión a las conductas y cualidades que presentan los niños a edades similares a la de la muestra, obviamente tomando en cuenta que su desarrollo es mas lento como lo han mencionado autores como Bautista, Benjamín, Cunningham, etc., quienes hablan de los niños con capacidades especiales.

La siguiente conducta es la Capacidad para resolver problemas, Shapiro (2002), menciona que desde los primeros meses de vida los niños adquieren esta capacidad y a pesar de la presencia de adultos en la escuela, los niños realmente disfrutan del proceso de resolver problemas cuando les es posible y les son formulados en términos familiares, sobre todo esto, porque la mayoría de los niños con síndrome de Down son estimulados desde temprana edad y aun con su retraso tiene esta capacidad, sólo necesitan de mayor tiempo y esfuerzo.



Por otra parte el Poder de las emociones obtuvo un puntaje medio, esto significa que su frecuencia se ubica a mitad de la tabla, porque a pesar de que el desarrollo emocional es lento en el niño con síndrome de Down (Perera en Figueroa, 2001) es muy parecido al del niño normal, cada niño viene dotado de sus emociones básicas, difícilmente pueden desprenderse de ellas (Shapiro, 2002) y en la menor oportunidad las expresan, todo depende de la persona y el momento en el que deseen para hacerlo.

En cambio, como la Automotivación y capacidad de realización requiere directamente del entorno social del niño con síndrome de Down, obtuvo puntajes bajos, es decir, que se presentó en menor frecuencia en el total de la muestra, debido a que ésta no depende directamente de los niños con síndrome de Down, sino que proviene del exterior, como lo explica McClelland (citado en Newman y Newman, 1978) los niños empiezan a conceptualizar su conducta como éxito o fracaso, se sienten triunfadores o perdedores, buenos o malos, debido en gran parte al modo como terceros interpretan y valoran sus capacidades.

Finalmente, las Capacidades de pensamiento del cociente emocional en los niños con síndrome de Down de esta investigación, se presentan con menor



frecuencia, debido a que la mayoría de los niños trisómicos 21 se sitúan entre los 45 – 50 de Coeficiente Intelectual (CI) como lo menciona Rondal (1995). Esta conducta requiere de uno de los aspectos mas importantes del CI, que es el pensamiento, por lo tanto la frecuencia con que se manifiesta esta conducta es menor en estos niños, ya que su CI esta por debajo del promedio (Jasso, 2001).

Al analizar las cualidades emocionales con la prueba U de Mann Witney, se encontró lo siguiente: las puntuaciones se dividieron en 7 bloques, el primer bloque con 1.0 fue el de Buscar el éxito, por la tanto esta cualidad es la que se presento con mayor frecuencia durante la investigación, seguida por Sinceridad, Ofrece alternativas de solución, Prueba alguna de las alternativas y Comunicación emocional con una puntuación de .88. Evalúa las alternativas en base a los resultados, Conversar, Amistad en grupo, Funcionamiento en grupo, es Persistente y se esfuerza y Comunicación emocional a través de señales no verbales, conforman el tercer bloque con una puntuación de .68. El cuarto bloque esta conformado por Empatía, Vergüenza y culpa, Optimismo, Buen sentido del humor, Amistad 1, y Enfrenta y supera el fracaso con una puntuación de .48, estas cualidades se encuentran a la mitad de la tabla, es decir que su frecuencia obtuvo un puntaje medio. A partir del quinto bloque la



frecuencia con que se presentaron estas cualidades es menor, en este bloque con una puntuación de .34 se encuentran Identificar el problema, Modales y Control emocional. En el sexto bloque están Atención y Pensamiento realista con una puntuación de .20. El séptimo bloque con una puntuación de .11 se encuentra la cualidad que definitivamente se presenta en estos niños con menor frecuencia y es la de Reconoce emociones ajenas.

La razón por la que Buscar el éxito este en el primer bloque y sea la cualidad que se presenta con mayor frecuencia en estos niños es porque desde que nacen se enfrentan a una vida llena de obstáculos, de por sí difícil para un recién nacido, más aun para un recién nacido con síndrome de Down, esta cualidad tiene que ver principalmente con la superación a nivel personal, estos niños independientemente de la motivación que hayan recibido, buscan superar obstáculos a través del aprendizaje y la experiencia, cada logro, aunque pequeños que parezca, es una meta alcanzada que los motiva a seguir adelante y que aun entendiendo sus limitaciones, buscan obtener éxito en cada una de sus actividades. Los niños automotivados buscan el éxito como una forma de superación personal y social, este proceso interno le sirve para activar, guiar y mantener esta cualidad a lo largo de su vida (Barón, 1997).



El hecho de que estos niños muestren la Sinceridad y la Comunicación emocional como cualidades importantes para su vida, significa que poseen una gran capacidad para manifestar, si es conveniente, lo que han hecho, lo que han visto, lo que piensan, lo que sienten, con claridad y respeto a su situación personal o a la de los demás (Querejeta, 1995), tienen la necesidad de comunicar sus emociones para que puedan ser entendidos y aceptados. De la misma forma como lo indica Shapiro (2002) el que Ofrezcan alternativas de solución y Prueben alguna de estas alternativas nos indica que estos niños desean participar en las actividades de la vida cotidiana, siempre y cuando se presenten problemas que les sean formulados en términos familiares y puedan solucionarlos (segundo bloque).

En el tercer bloque tanto la Amistad G (en grupo) y su Funcionamiento en el mismo, son cualidades que poseen cierta importancia para estos niños, ya que como se observo en la investigación, la mayor parte del tiempo se encontraban con uno o mas de sus compañeros, esto puede entenderse si se toma en cuenta lo que dice Rondal (1995) cuando señala que los niños con síndrome de Down responden pronto y sin reservas a la estimulación social y las relaciones interpersonales a pesar de su lento desarrollo emocional, lo que significa que tienen las capacidad de responder apropiadamente a los estados



de ánimo, temperamentos, motivaciones y deseos de las demás personas, desde el punto de vista de Goleman (1996 citado en Mestre, 2000). Para permanecer en grupo y lograr el mejor funcionamiento son necesarias tanto la Conversación como la Comunicación emocional a través de señales no verbales, esto con la finalidad de lograr una interacción lingüística (Van Dijk, 1975), necesaria para el intercambio de ideas y de señales entre los miembros del grupo, al hablar de señales Lowen (1990) se refiere a otro tipo de comunicación, el no verbal o lenguaje del cuerpo que consiste en mímica, gestos, actitudes corporales y tono de voz que le permiten expresarse. Otras cualidades importantes necesarias para estos niños con síndrome de Down, fueron el ser Persistente y Esforzarse en cualquiera de las actividades encomendadas y Evaluar las alternativas de solución en base a los resultados, esto significa que cuando un niño se esforzaba por dar soluciones a los problemas y valuaba la magnitud de los resultados era sinónimo de que este niño era capaz de hacer cualquier cosa hasta lograr el éxito (Shapiro, 2002), por lo que podía ser parte o líder del grupo.

Este bloque de cualidades se encuentra a mitad de la tabla de análisis estadístico, en el se presentan cualidades como Empatía y Amistad 1 (un amigo), la empatía se construye sobre la conciencia de uno mismo y permite la



relación con un amigo en especial, pero esta depende como dice Goleman (2003) de la disciplina que los padres le den al niño con síndrome de Down. Cuando el niño es empático logra entablar una muy buena relación amistosa, por lo menos con uno de sus compañeros para convertirlo en su amigo, ya que para él no solo es un compañero físico y provisional de juego con el que se está en determinado momento, este tipo de relación se presento en esta muestra en los niños con síndrome de Down, los menores de 10 años buscaban una relación amistosa y los niños mayores de 11 años buscaban que estas relaciones les proporcionaran intimidad y apoyo, además de que fueran psicológicamente compatibles como lo menciona Selman (citado en Rubin, 1998). Siguiendo con este aspecto y como se observo en la investigación los niños siguen con mayor frecuencia a aquellos compañeros que mantienen una actitud Optimista y de Buen sentido del humor, debido a que como dice Goleman (2003), son personas que siempre tiene grandes expectativas de que las cosas saldrán bien en la vida a pesar de los contratiempos y frustraciones, los niños con síndrome de Down del CAM No. 14, con frecuencia mantenían una actitud optimista, siempre y cuando no se les presentaran problemas relativamente fuertes, como puede ser la molestia de una maestra cuando el niño esta distraído y no quiere trabajar (Cunningham, 1990), con respecto al buen humor este mientras duró, favoreció la convivencia entre compañeros y



maestros, haciendo que resultara más fácil encontrar soluciones a sus conflictos (Goleman, 2003), es decir que el buen sentido del humor en algunos niños permite el equilibrio de sentimientos, emociones, estados de ánimo o corporales que surgieron del contacto entre compañeros, capacitando de esta forma al niño para relativizar críticamente toda clase de experiencias afectivas que se polaricen, bien sea hacia situaciones eufóricas, bien sea hacia situaciones depresivas (Garanto, 1983) que provocan, en ocasiones, sentimientos de Vergüenza o Culpa, para Shapiro (2002) estas cualidades no son negativas, sino todo lo contrario, ya que fueron utilizadas de manera constructiva para modelar la conducta moral del niño y de esa manera controlar sus conductas en base a su conciencia. Tanto Enfrentar y Superar el fracaso son cualidades influidas por la motivación, las motivaciones infantiles se clasifican de acuerdo con la cultura, se relacionan con la posibilidad de realización que tienen, dependiendo de los medios de que dispone la cultura y se impulsan o se desalientan con la aprobación y el rechazo culturales. Desde el punto de vista de McClelland, los niños empiezan a conceptualizar su conducta como éxito o fracaso, se sienten triunfadores o perdedores, buenos o malos, debido en gran parte al modo como terceros interpretan y valoran sus capacidades (citado Newman y Newman, 1978), debido a esto no es posible que el niño constantemente presente conductas adecuadas para que pueda



enfrentar y superar el fracaso ya que depende de la motivación que el medio externo, como la familia, los maestros y los compañeros le proporcionen.

En el quinto bloque de cualidades se encuentran Identifica el problema, Buenos modales y Control emocional, estas cualidades obtuvieron una puntuación por debajo del promedio, es decir, se presentaron en los niños en escasas ocasiones, por una parte debido a que los adultos no reconocen la capacidad del niño para resolver problemas (Shapiro, 2002) y deciden no dedicarle tiempo a la enseñanza de estas capacidades, creyendo con ingenuidad que la niñez debería quedar lo mas alejada posible de los mismos, por lo tanto no tienen la facultad de identificar algún problema cuando se les presenta, de igual manera los buenos modales no mostraron una frecuencia alta debido en gran parte a que no hicieron de ellos una practica cotidiana (permitiendo con esto que se convirtieran en ademanes naturales), por varias razones, las principales desde el punto de vista los padres (Benjamín, 1996), porque los niños tienen síndrome, porque son pequeños o porque los creen diferentes, lo que algunos de estos padres no saben es que los buenos modales son acciones adecuadas que se observan en personas de diversa edad, sexo o estrato social, y que permiten aliviar las tensiones cotidianas, haciendo más llevadera la vida social (Guevara, 2000); al igual que las anteriores el control emocional se presento en



pocas ocasiones, ya que esta cualidad necesita tanto al cerebro pensante y como al cerebro emocional como lo explica Goleman (2003) en donde habla de que estas dos formas fundamentalmente diferentes de conocimiento interactúan para construir nuestra vida mental, estas dos mentes operan en ajustada armonía en su mayor parte, entrelazando sus diferentes formas de conocimiento con la finalidad de llegar al control emocional. Por lo general existe un equilibrio entre mente emocional y racional, en el que la emoción alimenta e informa las operaciones de la mente racional, y la mente racional depura y a veces veta la energía de entrada en las emociones. Los sentimientos son esenciales para el pensamiento y el pensamiento los es para el sentimiento, pero cuando aparecen las pasiones, la balanza se inclina: es la mente emocional la que domina y aplasta la mente racional, es aquí donde se pierde el control emocional, no sólo en estos niños con síndrome de Down sino en la mayoría de las personas. Desde el punto de vista de Shapiro<sup>4</sup> (2002) esta cualidad debe ser impulsada por los padres para motivarlos al autocontrol del cerebro emocional.

En el penúltimo bloque hay dos cualidades que mostraron una baja considerable en cuanto a frecuencia y son la Atención y el Pensamiento

---

<sup>4</sup> Es su libro “la inteligencia emocional de los niños” muestra algunas técnicas para lograr el autocontrol emocional desde la infancia.



realista. El hecho de que la atención no se haya presentado en muchas ocasiones en estos niños, es porque como dice Jasso (2001) en los primeros años de edad los niños con síndrome de Down son más temerosos, menos emotivos y se sorprenden con facilidad, pero conforme transcurren los años se incrementan sustancialmente sus respuestas afectivas, tanto las de agrado como las de desagrado, lo que significa que estos niños, ponerle atención a cualquier persona no es su prioridad, lo que ellos buscan es entablar amistad con personas específicas (un amigo especial) por lo tanto no expresan preocupación por todos sus compañeros ni les proporcionan apoyo porque posiblemente ya han experimentado rechazo que no les permite ejercer los derechos y deberes inherentes al diario contacto con los otros seres humanos (Guevara, 2000). Al hablar del pensamiento realista, Shapiro (2002) se refiere a esta como la capacidad de inventar y controlar las propias emociones simplemente a través del pensamiento hasta poder llegar a modificarlas, pero como ya se ha mencionado el niño con síndrome de Down desarrolla un nivel intelectual por debajo del promedio (Jasso, 2001) y el pensamiento es uno de los tres elementos de la inteligencia que se va a encontrar continuamente al considerara los procesos de adaptación (Newman y Newman, 1978), debido a esto su capacidad de pensamiento también se encuentra en un nivel bajo que



no le permite ver al mundo tal como es y por lo tanto no responde con decisiones y conductas adecuadas (Shapiro, 2002).

En el último bloque hay una cualidad que presento una diferencia significativa para la investigación, esta es la de Reconoce emociones ajenas. Esta cualidad incluye principalmente la emoción y la empatía como factores fundamentales para su aparición, la empatía se construye sobre la conciencia de uno mismo, desde el punto de vista de Goleman (2003), cuanto mas abiertos estamos a nuestras propias emociones, más hábiles seremos para interpretar los sentimientos ajenos, como ya se ha mencionado los niños con síndrome de Down, sufren un pequeño pero significativo retraso en su desarrollo emocional (Jasso, 2001), lo que indica que si para ellos es difícil reconocer y controlar sus emociones, mas difícil será aún reconocer las emociones en los demás.

Al hacer el análisis estadístico de contraste entre niños y niñas con síndrome de Down en la expresión de conductas y cualidades emocionales, no se halló una diferencia significativa. En base al género, tanto las niñas como los niños tienen las mismas posibilidades de expresar emociones, aunque de manera diferente, debido a los roles que les son impuestos culturalmente (Newman y Newman, 1978).



Finalmente, el análisis estadístico de contraste entre clase y receso tampoco mostró una diferencia relevante al comparar el comportamiento emocional de los niños con síndrome de Down mientras permanecían en clase y cuando salían a receso. En cuanto al ambiente podemos decir que no hubo una diferencia relevante ya que como menciona Newman y Newman (1978), cada niño forma su propio ambiente dependiendo de su edad, características físicas o emocionales, en este caso al permanecer en una escuela en donde todos son niños especiales, el comportamiento es similar en clase y en receso.

Los niños con síndrome de Down del C.A.M. No. 14 si muestran conductas y cualidades que prueban la existencia de la Inteligencia Emocional, tanto en clase como en receso.

El hecho de ser niño o niña, no marco una gran diferencia en la expresión de conductas emocionales, frecuentemente ambos son muy expresivos sobre todo a partir de los 6 ó 7 años y principalmente si se trata de niños con síndrome de Down, ya que de acuerdo a lo observado son personas que se guían más por la emoción que por el pensamiento, es su principal herramienta de aprendizaje e interacción con el mundo.



## LIMITACIONES

Por otra parte, dentro de las limitaciones encontradas en esta investigación se puede mencionar que la presencia del observador fue un factor de cambio en algunas conductas del niño, al igual que la cámara de video, que a pesar de estar oculta, en ocasiones la veían y modificaban su comportamiento.

Una limitante más que debemos tomar en consideración es que la muestra fue pequeña debido a la poca asistencia de niños con síndrome de Down a este centro de Atención Múltiple, la edad variaba mucho entre los sujetos, el más pequeño era de 6 años y el mayor de 17 años, el desarrollo intelectual y emocional es lento y varía mucho de un sujeto a otro, por ejemplo en uno de los niños más pequeños, el lenguaje era básicamente a través de señales no verbales, en cambio en el mayor, que atravesaba la etapa de pubertad-adolescencia, su expresión era tanto verbal como no verbal, por lo que tenía más amistades y habitualmente manifestaba sus emociones con mayor facilidad.



## SUGERENCIAS

Con la experiencia obtenida al llevar a cabo esta investigación y tomando en cuenta sus limitaciones, considero que para obtener un registro con mayor confiabilidad, es necesario entrenar a algunos sujetos, para que hagan el registro meramente objetivo, a través de la observación de un video; tomando en cuenta que el rango de edad en la muestra no varíe mucho para que el desarrollo emocional e intelectual en los niños sea similar.

De igual manera sería interesante hacer un estudio comparativo entre niños con síndrome de Down y niños regulares, con la finalidad de apreciar claramente cuales son las diferencias entre ellos al usar su emoción para guiar el pensamiento y la acción, con la finalidad de que sean mejor comprendido y puedan integrarse al medio escolar regular de acuerdo al nivel de desarrollo en el que se encuentren.

También sería importante hacer un estudio longitudinal de estos niños en diferentes ambientes sociales, ya que durante su estancia en la escuela su comportamiento emocional era similar en cualquier momento, por lo que es posible que fuera de la escuela, es decir, en casa, en reuniones familiares o



sociales su conducta llegue a variar y es ahí donde nos podemos percatar que núcleos familiares serían los ideales para formar niños con síndrome de Down con inteligencia emocional elevada y tomarlos como base para otras familias. Un niño con síndrome de Down emocionalmente inteligente muy probablemente puede alcanzar un desarrollo de gran importancia para su vida.



# ANEXO



**REGISTRO OBSERVACIONAL**  
**Conductas Indicadoras de la Inteligencia Emocional Infantil**  
Lawrence E. Shapiro

Nombre: \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

Escuela: \_\_\_\_\_

Dx: \_\_\_\_\_

Cualidades Emocionales	1ª Sesión	2ª Sesión	3ª Sesión	4ª Sesión	5ª Sesión	Total de frecuencia
<b>Las emociones morales</b>						
✓ Empatía						
✓ Atención						
✓ Sinceridad						
✓ Vergüenza / Culpa						
<b>Las capacidades de pensamiento del cociente emocional</b>						
✓ Pensamiento realista						
✓ Optimismo						
<b>La capacidad de resolver problemas</b>						
✓ Identifica el problema						
✓ Ofrece alternativas de solución						
✓ Prueba alguna de las alternativas						
✓ Evalúa las alternativas en base a sus resultados						



<b>Las capacidades sociales</b>						
✓ Conversar / Conversación						
✓ Buen sentido del humor						
✓ Hacer amigos / Amistad	1					
	2					
✓ Funcionamiento en grupo						
✓ Modales						
<b>La automotivación y las capacidades de realización</b>						
✓ Busca el éxito						
✓ Enfrenta y supera el fracaso						
✓ Es persistente y se esfuerza						
<b>El poder de las emociones</b>						
✓ Comunicación emocional						
✓ Comunicación emocional a través de señales no verbales						
✓ Reconoce las emociones ajenas						
✓ Control emocional						



## REFERENCIAS

1. Antunes, C. A. (2002). Las inteligencias múltiples. Cómo estimularlas y desarrollarlas. México. Ed. Alfaomega.
2. Baron, B. (1998). Psicología Social. México. Ed. Prentice Hall. Pp. 502–507.
3. Baron, R. A. (1997). Fundamentos de Psicología. México. Ed. Pearson Educación.
4. Bautista, R. (compilador) (1993). Necesidades educativas especiales. México. Editorial Aljibe. Pp. 227-249.
5. Benjamín, B. J. (1996). Un niño especial en la familia: guía para padres. México. Ed. Trillas.
6. Cunningham, C. (1990). El síndrome de Down. Una introducción para padres. México. Ed. Paidós.
7. Eisenberg, N. y Strayer, J. (1992). La empatía y su desarrollo. España. Ed. Desclée de Brouwer.
8. Figueroa M., G. (2001). Programa de estimulación temprana para niños con síndrome de Down. (Propuesta para padres). Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. México: D.F. UNAM.



9. Freud, A. (1977). Psicoanálisis del niño. Buenos Aires. Editorial Imán. Pp. 77-104.
10. Fromm, E. (2001). El arte de amar. México. Ed. Paidós. Págs. 45 – 57
11. Garanto A., J. (1983). Psicología del humor. Barcelona. Ed. Herder.
12. Gardner, H. (1993). Multiple Intelligences. The theory in practice. New York. Ed. Basic Book.
13. Goleman, D. (2003). Inteligencia Emocional. México. Ed. Vergara.
14. Guevara, M. (2000). Buenos modales. México. Ed. Alfaomega.
15. Jasso, L. (2001). El niño Down. Mitos y realidades. México. Ed. Manual Moderno.
16. Lowen, A. (1990). Bioenergética. México. Ed. Diana. Pp. 78-99.
17. Mestre, J. M. y cols. (2000). Cuando los constructos psicológicos escapan del método científico: el caso de la inteligencia emocional y sus implicaciones en la validación y evaluación. Revista Electrónica de Motivación y Emoción. Volumen III. Número 4. <http://www.reme.uji.es>
18. Morgan, C. T. (1968). Psicología Fisiológica. España. Ed. Mc Graw – Hill. Pp. 302–334.



19. Mussen, Coger y Kagan (1989). Desarrollo de la personalidad del niño. México. Ed. Trillas. Pp. 25-37.
20. Newman, B. M. y Newman, P. R. (1978). Desarrollo del niño. México. Ed. Limusa. Pp. 21-325.
21. Querejeta, J.J. (1995). Sinceridad y verdad. México. Ed. Mi Nos. Pp. 5-33.
22. Reeve, J. (2003). Motivación y emoción. México. Ed. Mc Graw-Hill
23. Rodríguez G., G. Y. (2002). La inteligencia emocional en los estudiantes universitarios. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. México: D. F. UNAM.
24. Rodríguez R., S. A. (2002). La inteligencia emocional en las organizaciones. Tesis de licenciatura. Facultad de Psicología. México: D. F. UNAM.
25. Rondal, J. A. (1995). Educar y hacer hablar al niño con síndrome de Down: una guía al servicio de padres y profesores. México. Ed. Trillas. Pp.13–35.
26. Rubin, Z. (1998). Amistades infantiles. Madrid. Ed. Morata.
27. Sánchez R., E. (1967). Psicología evolutiva. Estadios del desarrollo mental. México. Ed. Oasis. Pp. 85 - 87, 129 - 132, 139.



28. Shapiro, L. E. (2002). La inteligencia emocional en los niños. España. Ed. Punto de lectura.
29. Sroufe, L. A. (1997). Emocional development. Estados Unidos. Ed. Cambridge University Press.
30. Sternberg, R. J. (1990). Más allá del cociente intelectual. España. Ed. Desclee de Brouwer.
31. Sternberg, R. J. (1997). Inteligencia Exitosa. España. Ed. Paidós.
32. VanDijk, T. A. (1975). La ciencia del texto: "Texto e interacción – la conversación". Barcelona. Ed. Paidós. Pp. 237–283.
33. Vernon, P. E. (1982). Inteligencia. Herencia y ambiente. México. Ed. Manual Moderno.