

## Aspectos emocionales de la comunicación en niños en riesgo por pobreza extrema

Emotional aspects of communication  
in children at risk by poverty

VALERIA LAURA GUAITA<sup>1\*</sup>

### RESUMEN

La calidad de las relaciones interpersonales, incluyendo la interpretación de intenciones y emociones de los otros, cumple un rol fundamental en el desarrollo del niño. Por ello, resulta importante comprender cómo se desarrolla el proceso de adquisición de las *competencias emocionales*: la capacidad de cumplir con eficacia objetivos adaptativos en situaciones de excitación emocional, que se refleja en la habilidad para manejar las emociones propias, resultando en una autoestima mejorada y una resiliencia adaptativa al enfrentarse a circunstancias estresantes. Para medir los aspectos emocionales de la comunicación en niños en riesgo ambiental, se construyó una cédula de observación. El objetivo del presente trabajo es analizar los resultados de los estudios psicométricos de la misma: la validez y confiabilidad del instrumento, así como el análisis factorial. La cédula se aplicó a 120 niños de 5 años de edad de la escuela Domingo Savio de La Cava de San Isidro, Provincia de Buenos Aires. Se espera que los resultados aporten datos empíricos que ayuden a predecir y prevenir trastornos emocionales y conductuales, así como problemas de aprendizaje.

**Palabras clave:** relaciones interpersonales, comunicación emocional, resiliencia, riesgo ambiental

1. Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Centro Interdisciplinario de Investigaciones en psicología Matemática y Experimental (CHIPME). Tte. General Perón 2158. C1040AAH Buenos Aires- Argentina. Tel. 54-11-4953-1477. Fax: 54-11-4953-3541. E-mail: valguaita@hotmail.com

\* Agradecimientos: La autora agradece a la Dra. Ma. Cristina Richaud de Minzi, Directora de Beca Doctoral, por el asesoramiento teórico y metodológico y apoyo constante que hicieron posible la realización del trabajo.

## ABSTRACT

The quality of interpersonal relationships, including the interpretation of others' intentions and emotions, plays a fundamental role in the child's development. Therefore, it is important to understand how the process of acquisition of the *emotional competences* takes place. This is, the capacity of accomplishing a desired outcome in emotion-eliciting encounters, that are shown in the ability to handle one's own emotions, which results in improved self-esteem and in adaptive resilience when dealing with stressful circumstances. To assess the emotional aspects of communication in children at risk by poverty, an observation checklist was built. The aim of this work is to analyze the results of the psychometric studies of it: the validity and reliability, as well as the factor analysis. The data was collected from a sample of 120 5-year-old children from the Domingo Savio School, La Cava, Buenos Aires, Argentina. The results will hopefully help to predict and prevent emotional and behavioral disturbances as well as learning problems.

**Key words:** interpersonal relationships, emotional communication, resilience, risk by poverty

## INTRODUCCIÓN

Durante toda la vida, el ser humano vive en un proceso de continuo desarrollo y aprendizaje. El hombre es un ser social por naturaleza por lo que resulta fundamental para su crecimiento el desarrollo de habilidades que le permitan relaciones interpersonales satisfactorias y efectivas.

El comportamiento social se constituye a través de aprendizajes cada vez más complejos que incluyen aspectos cognitivos, afectivos, sociales y morales. Para que se adquiera un aprendizaje de una conducta socialmente adaptativa, debe haber un nivel de desarrollo madurativo y un funciona-

miento psicológico que respondan a una interacción de múltiples factores ambientales, individuales y conductuales. Es decir, para un adecuado desarrollo social que permita relaciones interpersonales satisfactorias, se requieren habilidades cognitivas y destrezas conductuales y emocionales.

Los comportamientos interpersonales se refieren a la capacidad social de expresar lo que se piensa, se siente y se cree. Para ello se requieren adecuadas estrategias comunicacionales y habilidades sociales específicas.

Dentro de las situaciones de comunicación, debe tenerse especial consideración por las actitudes y comportamientos indispensables para el logro

de la eficacia comunicativa. La participación de un niño en una situación de comunicación debe constituir una instancia en la que se refuercen no sólo las competencias lingüísticas indispensables para el logro de la eficacia comunicativa, sino también comportamientos, actitudes, sentimientos y valores, para que esa comunicación sea un efectivo intercambio e interacción que favorezca el entendimiento, el respeto y la consideración del otro.

Las mencionadas actitudes y comportamientos que acompañan al contenido a comunicar, pueden ser considerados como el transporte emocional de la comunicación, y son una parte fundamental de la misma. El sistema de señales basado en las emociones no necesita palabras, una singularidad evolutiva con la que distintos investigadores tratan de explicar el hecho de que las emociones puedan haber desempeñado un papel fundamental en el desarrollo del cerebro humano mucho antes de que las palabras se convirtieran en una herramienta simbólica. Este legado evolutivo significa que nuestro radar emocional se “sintoniza” con el de quienes nos rodean, fomentando una interacción más fluida y eficaz (Llacuna Morera, 2002).

Para que dicha comunicación sea posible, es necesario que el niño posea lo que diversos autores han denominado *competencia emocional*, que se refiere a la capacidad de cumplir con eficacia objetivos adaptativos

en situaciones de excitación emocional (Saarni, 1999).

Uno de los temas centrales en el desarrollo de la competencia emocional es la íntima conexión entre las relaciones interpersonales y el desarrollo emocional. Las relaciones sociales ayudan a definir qué es ser “emocionalmente competente”, es decir, poder responder empáticamente, tener facilidad para expresarse emocionalmente, tener la capacidad para comunicar la emoción o para responder adaptativamente a dicha emoción.

Mirando el desarrollo humano, las relaciones interpersonales son cruciales para la socialización emocional; a través de ellas los niños comienzan a apreciar la importancia de la emoción para sí mismos, los demás y la cultura, y aprenden las conductas que son apropiadas para la expresión emocional. Consecuentemente, tanto las habilidades para la competencia emocional, como la emoción en sí misma, se construyen a lo largo del desarrollo de la persona en interacción con los demás a lo largo de su vida. Este encuentro que provoca emociones, obtiene su sentido del contexto social en el que ha crecido el individuo, y viceversa, es decir que se influyen mutuamente. (Saarni, 1989,1990).

Los componentes de la competencia emocional son aquellas *habilidades* necesarias para ser eficaces, particularmente en interacciones sociales, por ser el intercambio interpersonal donde se establece el significado emocional.

La noción de autoeficacia en relación a las situaciones sociales que disparan emociones, considera cómo las personas pueden responder emocionalmente, y, de forma simultánea y estratégica, aplicar su conocimiento acerca de las emociones y su expresividad emocional para negociar su manera en el intercambio interpersonal. La noción de competencia ha sido definida como la capacidad o habilidad para comprometerse con un ambiente sociocultural variable y desafiante, resultando en un crecimiento para el individuo (White, 1959). De cualquier manera, al usar el término “competencia emocional” se puede comenzar a articular las capacidades relacionadas a la emoción y las habilidades que un individuo necesita para lidiar con un ambiente cambiante, de manera tal que él o ella emerja como más diferenciado, mejor adaptado, efectivo y confidente.

Los efectos de la adquisición de las competencias emocionales adecuadas al nivel madurativo de la etapa en la que el niño se encuentre, se ven en la habilidad para manejar las emociones propias (es decir, controlarlas y comunicarlas), lo que resulta en una autoestima mejorada y una resiliencia que permiten un comportamiento adaptativo al enfrentarse a circunstancias estresantes. Si bien las mismas continúan desarrollándose a lo largo de toda la vida, es esperable que a la edad de 5 años, hayan adquirido, al menos, los siguientes componentes (Denham, 1998):

En lo que se refiere a la *expresión* de la emoción:

- En una situación social o una relación, usar gestos para expresar mensajes no verbales (por ejemplo, dar un abrazo).
- Demostrar empatía hacia las emociones de otros (por ejemplo, consolar a un amigo que está llorando).
- Desplegar emociones socialmente complejas y referidas a sí mismo dentro de un contexto apropiado (por ejemplo, culpa, orgullo, vergüenza).
- Darse cuenta de que se puede mostrar una emoción externamente, pero sentirse internamente de otra manera. Particularmente, que la expresión abierta de sentimientos socialmente desaprobados, pueden ser controlados, mientras que emociones socialmente aceptadas deben expresarse (por ejemplo, si una autoridad escolar le inspira temor cuando entra al aula, no demostrar dicha emoción, o esbozar una ligera sonrisa)

En lo que se refiere a la *comprensión* de la emoción:

- Discernir los estados emocionales propios (por ejemplo, darse cuenta de que uno está más triste que enojado cuando un amigo noble le hace burla o se burla de él/ella).
- Discernir los estados emocionales de los demás (por ejemplo,

darse cuenta de que la sonrisa del padre al llegar a la casa, significa que ha tenido un buen día en el trabajo y que está contento.

- Usar vocabulario relacionado a las emociones (por ejemplo, poder decir que la familia *se puso triste* cuando una mascota murió).

En lo que se refiere a la *regulación* de la emoción:

- Poder afrontar adaptativamente el estrés emocional, o la situación que las causa (por ejemplo, pedirle ayuda a la mamá, en vez de agredir a un hermano menor que le rompió un juguete, aunque esté enojado por ello).
- Afrontar adaptativamente las emociones placenteras, o la situación que las causa (por ejemplo, respirar hondo y aguantar la risa que le provoca estar muy contento porque no lo están descubriendo mientras juega a las escondidas).
- Regular estratégicamente la experiencia y la expresión de la emoción en el momento adecuado (por ejemplo, hacer una mueca de enojo para hacer que un compañero deje de molestar o abrazar a un amigo y saltar para compartir la alegría con él).

Cuando todos estos componentes de las competencias emocionales funcionan de manera óptima, “operan” conjuntamente de manera integrada.

Son intrínsecamente interdependientes. Por ejemplo, si una niña está enojada permanentemente, es muy difícil que pueda aprender algo acerca de los sentimientos de los demás.

La regulación de la emoción hace que se facilite la interacción social, y se creen las bases para el desarrollo de otros aspectos de las competencias emocionales.

La integración de la expresión emocional con la comprensión de las emociones es particularmente importante en niños preescolares.

En primer lugar, porque las emociones a esta edad se hacen cada vez más complejas debido a las demandas de un mundo social que se va ampliando más allá de la familia de origen y comienza a incluir a pares, maestros y otros miembros de la escuela. Las sensaciones de las distintas emociones primarias empiezan a mezclarse para dar lugar a emociones más complejas, como la culpa por ejemplo. Para poder organizar toda esta carga emocional, se necesita la regulación de la emoción. En segundo lugar, porque la regulación de la emoción es posible gracias a una mayor comprensión de la misma.

De esta forma, estos tres aspectos de las competencias emocionales, están intrínsecamente relacionados.

A través de los padres el niño experimenta el mundo. Debido a que la relación con los padres es el contexto primario del desarrollo temprano comportamental, social y cognitivo,

los efectos negativos de la pobreza en los padres tienen a su vez un efecto negativo en el desarrollo del niño. Las condiciones que aseguran el éxito en las familias están a menudo ausentes en el contexto de pobreza: estabilidad, seguridad, pasar juntos tiempo emocionalmente positivo, acceso a recursos básicos, y un fuerte sistema de creencias compartido. Por lo tanto, las relaciones familiares sufren cuando las personas viven en condiciones de pobreza. Los padres muestran poca capacidad de contención y consistencia, proveen poca estimulación emocional y verbal, responden poco a las necesidades de sus hijos y se comunican con un lenguaje poco sofisticado. Esto no significa que todos los niños en pobreza fracasen en tener un adecuado desarrollo pero sí que están en un serio riesgo. (Richaud de Minzi, 2006).

Con respecto a la evaluación de las emociones, muy pocos autores presentan una discusión explícita de cómo manejaron sus investigaciones, a pesar del hecho de que el estudio de la emoción requiere procedimientos especializados, instrumentos y estrategias de codificación específicas y que el tema está alcanzando un nivel en el que están creando muy buenas estrategias de elicitación de las emociones en el momento de evaluarlas y muchas técnicas de evaluación, sobre todo en el exterior, están siendo desarrolladas y validadas. A pesar de contar con instrumentos de evaluación que se están desarrollando en otros

países, todavía cuesta encontrar literatura organizada y detallada, sobre todo en nuestro país, de los principales enfoques e instrumentos para el estudio de las emociones, que sirvan de recurso para los investigadores proveyendo un acceso fácil a las escalas, estímulos, sistemas de codificación, herramientas de evaluación y metodologías nuevas. (Allen, 2007)

Además de los experimentos con animales y de los estudios con diagnóstico por imagen, se han desarrollado numerosos cuestionarios que intentan medir tanto emociones positivas como negativas, algunos autoadministrados, y en el caso de los niños, para ser completados por adultos que los conocen bien (Nebraska Early Childhood Mental Health Workgroup, 2001). De cualquier manera, es muy poco el material que se encuentra validado y estandarizado para Argentina, y menos aún el material que se encuentra para evaluar estos aspectos en niños. Esto genera un inconveniente particularmente importante, ya que la experiencia y la expresión de las emociones varían de acuerdo a las culturas.

Los objetivos de este trabajo son entonces: 1) describir la construcción de una cédula de observación para evaluar los aspectos emocionales de la comunicación en niños argentinos en riesgo por pobreza extrema, de 5 años de edad, 2) estudiar su estructura factorial, 3) estimar su fiabilidad mediante el procedimiento de la consistencia interna.

## MÉTODO

### Participantes

La cédula fue respondida por las cuatro maestras de las cuatro salas de 5 años de la escuela Domingo Savio del barrio La Cava de San Isidro, Provincia de Buenos Aires, en relación a sus 106 alumnos de 5 años de edad, de ambos sexos, considerados en riesgo ambiental por pobreza. La escuela Domingo Savio es parroquial, con personal docente pagado por el gobierno provincial. A ella concurren 1000 niños y adolescentes de la villa de emergencia La Cava, en San Isidro, Provincia de Bs. As. Estos niños, si bien en general están bastante bien alimentados y acostumbrados a recibir ayuda externa de todo tipo, debido al alto grado de asistencialismo en la Cava, tienen alto porcentaje de padres desocupados o que se dedican a la recolección y venta de “cartones” o material plástico, y/o que reciben planes sociales, y sus madres suelen ser empleadas domésticas o sólo amas de casa, con niveles mínimos de escolaridad, y con dificultades en el acceso a centros de salud. Esta situación genera presión emocional y malestar crónico familiar con riesgo muy significativo de violencia y negligencia para los niños (Richaud de Minzi, 2005).

Al estar este trabajo integrado a un programa más amplio de intervención para fortalecer los recursos afectivos, cognitivos y lingüísticos en niños en

riesgo por extrema pobreza (CIIPME-CONICET), la organización de la administración de las pruebas ya estaba coordinada con el colegio. Como esta es una técnica que debe ser contestada por las maestras, se procedió a explicarles a las cuatro maestras de las cuatro salas de 5 años, dos de los cursos del turno de la mañana, y dos de los cursos del turno de la tarde, cómo contestar la cédula de comunicación emocional. Por otro lado, se pidió el consentimiento libre e informado a los padres o cuidadores legales de los niños para la utilización de la cédula con sus hijos.

### Instrumento

#### *Construcción de los ítems*

Se realizaron observaciones naturales de los niños, con el objetivo de conocer sus comportamientos en el manejo de las emociones, tanto en relación a la maestra como a sus pares.

Por otra parte, se realizó una intensiva búsqueda bibliográfica para profundizar teóricamente en el tema y para conocer cuáles eran los parámetros de comportamiento emocional esperables en niños de 5 años de edad en relación a la capacidad del niño de sentir y expresar emociones, a la posibilidad para percibir la emoción sentida y expresada por los otros y al conocimiento que el niño tiene de sus propias emociones y su capacidad para adaptarlas a la situación y verbalizarlas.

Se tomó en cuenta la inclusión de comportamientos referidos tanto a emociones positivas (como la capacidad para expresar sentimientos de alegría, el sentido del humor, la comprensión hacia las emociones de los demás, por ejemplo) como negativas (como la capacidad para manejar el enojo, la vergüenza o la culpa, por ejemplo).

#### *Modalidad de evaluación*

Por los motivos que se mencionarán a continuación es que se decidió evaluar a la comunicación emocional a través de una Cédula de observación y no a través de otras modalidades, como por ejemplo, la elicitación de emociones a través de cuestionarios directos a los niños o elicitando las emociones a través de dibujos.

En primer lugar, hay que tener en cuenta que los estilos de comunicación emocional se ponen de manifiesto en todas las conductas y hacen referencia a la forma más estable de una persona para comunicar sus emociones. Por ello cuando se hace una evaluación en un momento particular, ésta puede estar influida por el estado emocional predominante en ese momento. Este problema surge cuando, por ejemplo, se evalúa a través de un cuestionario o a través de fotografías o dibujos como formas de elicitar la emoción. Si bien estos procedimientos son útiles para evaluar emociones momentáneas no lo son para evaluar estilos de comunicación. La ventaja que ofrece una grilla

de observación de las conductas, ya sea a ser contestada por los padres o por la maestra, es que abarca las formas de comportamiento predominantes en diversas situaciones, y en un continuo de tiempo. Se decidió que la completaran las maestras debido a que la muestra se obtuvo en el ámbito escolar.

En segundo lugar, hay que tener en cuenta que la mayoría de las técnicas de evaluación están mediadas por el aspecto verbal. Y esto, en los niños en general, y en los niños en riesgo por pobreza en particular, es un aspecto importante a considerar. Teniendo en cuenta que el proceso de adquisición del lenguaje está en pleno desarrollo en los niños de 5 años de edad, y que la misma consigna es un estímulo lingüístico, si el niño tiene dificultades de lenguaje, como pasa en los niños en riesgo por pobreza, entre otros, las respuestas de la técnica se verán afectadas. Y aún sin dificultades en el lenguaje, recién a los 5 años es esperable que un niño comience a utilizar vocabulario relacionado a las emociones. Por ello, si bien los cuestionarios administrados a los niños suelen brindar información importante, deberían estar siempre acompañados por cuestionarios a ser respondidos por adultos, para complementar y controlar la información obtenida de ellos.

Una vez determinada la modalidad de evaluación y seleccionados los ítems que iban a conformar la cédula de observación, se consultó acerca de la misma con maestros, psicólogos y psicopedagogos,



para evaluar si los ítems eran comprensibles y si el vocabulario era accesible, y se depuraron aquellos ítems que se consideraron demasiado complejos.

Con el objetivo de hacer un análisis preliminar del instrumento, se procedió a la administración de la cédula, solicitando a una de las maestras de preescolar de la Escuela Domingo Savio que evaluara a 30 niños, de 5 años edad, de ambos sexos,

La cédula de observación de los aspectos emocionales de la comunicación para niños de 5 años, quedó constituida por 34 ítems con cuatro categorías: Siempre, A veces, Nunca.

## RESULTADOS

### Análisis de los ítems

Se analizó el poder discriminativo de los ítems por el método de distribución de las respuestas o índice de endosamiento, teniendo en cuenta que solo había tres categorías de respuesta (Matesanz, 1997; Richaud de Minzi y Lemos, 2004). Se consideraron no discriminativos a aquellos ítems que fueron respondidos en la misma categoría en más del 75% de los casos, como se puede ver en la Tabla 1.

**Tabla 1. Distribución de las respuestas en cada categoría de respuestas en porcentajes**

Item	Siempre	A veces	Nunca
1. Cuando le ponen límites, los acepta	66.1	28.6	1.8
2. Cuando le ponen límites, se enoja o discute	2.7	26.8	67.0
3. Cuando le ponen límites, se inhibe o no hace nada, o no juega más, o se larga a llorar)	1.8	22.3	72.3
4. Cuando le ponen límites, hace como si no hubiese pasado nada	5.4	13.4	77.7
5. Pide ayuda para todo	1.8	14.3	80.4
6. Pide ayuda cuando realmente lo necesita	71.4	17.9	5.4
7. Acepta la ayuda	96.1	89.3	7.1
8. Resuelve los problemas de manera autónoma	61.6	25.0	8.9
9. Es capaz de expresar sentimientos de alegría	66.1	27.7	1.8
10. Es capaz de expresar sentimientos de enojo	62.5	30.4	2.7
11. Es capaz de expresar sentimientos de vergüenza, timidez o culpa	55.4	34.8	5.4
12. Responde a un saludo o a una sonrisa	72.3	21.4	1.0
13. Es capaz de regular la intensidad de sus sentimientos	68.8	25.0	1.8

**Cont. Tabla 1. Distribución de las respuestas en cada categoría de respuestas en porcentajes**

Item	Siempre	A veces	Nunca
14. Es capaz de regular la duración de sus sentimientos	69.6	24.1	1.8
15. Manifiesta verbalmente sus dificultades	67.0	25.9	2.7
16. Adopta conductas expresivas de afectos en juegos o actividades	59.8	29.5	6.3
17. Acepta bromas o burlas	42.0	31.3	22.3
18. Tiene sentido del humor	58.0	30.4	7.1
19. Durante una conversación, mantiene contacto ocular	71.4	22.3	.9
20. Durante una conversación, comprende palabras que tienen que ver con sentimientos	63.4	29.5	2.7
21. Durante una conversación, utiliza palabras que tienen que ver con sentimientos	57.1	32.1	6.3
22. Durante las conversaciones, escucha a los demás	64.3	30.4	.9
23. Finaliza adecuadamente una conversación	67.0	22.3	6.3
24. Es capaz de respetar los turnos de buen grado en juegos sociales	71.4	22.3	2.7
25. Cuando está jugando, usa las emociones como manejo (se enoja y no "quiere jugar más; dice que es aburrido")	16.1	31.3	48.2
26. Usa el llanto o el enojo para obtener atención, a modo de capricho	1.8	9.8	84.8
27. Respeta el turno para hablar o realizar actividades	65.2	26.8	2.7
28. Respeta los distintos roles (se porta de manera diferente con maestras, amigos, directores, personal del colegio)	81.8	9.8	1.0
29. Se muestra comprensivo con los sentimientos de la maestra (empatía)	71.4	24.1	.9
30. Se muestra comprensivo con los sentimientos de sus pares (empatía)	96.4	71.4	24.1
31. Cambia de actitud si se lo pide la maestra	90.4	78.6	17.9
32. Cambia de actitud si se lo piden sus pares	96.4	61.6	34.8
33. Brinda ayuda espontáneamente	75.0	11.6	9.8
34. Brinda ayuda si se lo piden	82.1	12.5	1.8

Es decir, si por ejemplo se toma el ítem 4: *Cuando le ponen límites, hace como si no hubiese pasado nada*, y las maestras indicaran que más del 75%

de los niños nunca lo hacen, entonces no discrimina entre los niños con buena y con mala capacidad de comunicación emocional.

Los ítems 4, 5, 7, 26, 28, 29, 31, 34 no resultaron discriminativos, aunque se decidió conservarlos debido a que la muestra donde se aplicó la cédula tiene características de riesgo particulares que probablemente sesguen los resultados. De todas maneras, el comportamiento de estos ítems será analizado con otras muestras.

### Análisis factorial

Con el objeto de estudiar la

estructura subyacente de la cédula, se llevó a cabo un análisis factorial. Se empleó el método de Componentes principales sometido a una rotación varimax. El número de factores se determinó de acuerdo al gráfico de sedimentación de Cattell. Como se puede ver en la Tabla 2, los resultados muestran la existencia de tres factores, que llamamos expresión emocional, control emocional y regulación emocional.

**Tabla 2. Análisis factorial de la cédula de observación de los aspectos emocionales de la comunicación en niños de 5 años de edad. Método Componentes principales**

Item	Factor 1	Factor 2	Factor 3
18. Tiene sentido del humor ( <i>expresión emocional</i> )	<b>.881</b>	.000	.000
9. Es capaz de expresar sentimientos de alegría ( <i>expresión emocional</i> )	<b>.867</b>	.009	.167
12. Responde a un saludo o a una sonrisa ( <i>expresión emocional</i> )	<b>.832</b>	.140	.167
33. Brinda ayuda espontáneamente ( <i>expresión emocional</i> )	<b>.780</b>	.241	.07
10. Es capaz de expresar sentimientos de enojo ( <i>expresión emocional</i> )	<b>.769</b>	.027	.006
11. Es capaz de expresar sentimientos de vergüenza, timidez o culpa ( <i>expresión emocional</i> )	<b>.766</b>	.124	.233
16. Adopta conductas expresivas de afectos en juegos o actividades ( <i>expresión emocional</i> )	<b>.762</b>	.161	.310
17. Acepta bromas o burlas ( <i>expresión emocional</i> )	<b>.718</b>	.261	.000
19. Durante una conversación, mantiene contacto ocular ( <i>expresión emocional</i> )	<b>.693</b>	.228	.318
21. Durante una conversación, utiliza palabras que tienen que ver con sentimientos ( <i>expresión emocional</i> )	<b>.663</b>	.142	.599
20. Durante una conversación, comprende palabras que tienen que ver con sentimientos ( <i>expresión/ control emocional</i> )	<b>.582</b>	.000	<b>.590</b>
27. Respeta el turno para hablar o realizar actividades	.002	<b>.851</b>	.157
2. Cuando le ponen límites, se enoja o discute ( <i>control emocional</i> )	.000	<b>.815</b>	.000

**Tabla 2. Análisis factorial de la cédula de observación de los aspectos emocionales de la comunicación en niños de 5 años de edad. Método Componentes principales**

Item	Factor 1	Factor 2	Factor 3
24. Es capaz de respetar los turnos de buen grado en juegos sociales ( <i>control emocional</i> )	.000	<b>.808</b>	.271
1. Cuando le ponen límites, los acepta ( <i>control emocional</i> )	.000	<b>.749</b>	.000
31. Cambia de actitud si se lo pide la maestra ( <i>control emocional</i> )	.288	<b>.650</b>	.248
4. Cuando le ponen límites, hace como si no hubiese pasado nada ( <i>control emocional</i> )	.315	<b>.629</b>	.337
29. Se muestra comprensivo con los sentimientos de la maestra (empatía) ( <i>control emocional</i> )	.368	<b>.609</b>	.359
26. Usa el llanto o el enojo para obtener atención, a modo de capricho ( <i>control emocional</i> )	.000	<b>.599</b>	.000
28. Respeta los distintos roles (se porta de manera diferente con maestras, amigos, directores, personal del colegio) ( <i>control emocional</i> )	.000	<b>.599</b>	.302
30. Se muestra comprensivo con los sentimientos de sus pares (empatía) ( <i>control emocional</i> )	.411	<b>.542</b>	.213
34. Brinda ayuda si se lo piden ( <i>control emocional</i> )	.219	<b>.529</b>	.000
32. Cambia de actitud si se lo piden sus pares ( <i>control emocional</i> )	.407	<b>.439</b>	.003
6. Pide ayuda cuando realmente lo necesita ( <i>control emocional</i> )	.119	<b>.371</b>	.007
7. Acepta la ayuda ( <i>control emocional</i> )	.154	<b>.355</b>	.117
3. Cuando le ponen límites, se inhibe o no hace nada, o no juega más, o se larga a llorar ( <i>control emocional</i> )	.182	<b>.330</b>	.140
23. Finaliza adecuadamente una conversación ( <i>regulación emocional</i> )	.349	.178	<b>.761</b>
14. Es capaz de regular la duración de sus sentimientos ( <i>regulación emocional</i> )	.198	.234	<b>.753</b>
13. Es capaz de regular la intensidad de sus sentimientos ( <i>regulación emocional</i> )	.193	.220	<b>.743</b>
5. Pide ayuda para todo ( <i>regulación emocional</i> )	.000	.000	<b>.628</b>
15. Manifiesta verbalmente sus dificultades ( <i>regulación emocional</i> )	.362	.005	<b>.623</b>
22. Durante las conversaciones, escucha a los demás ( <i>regulación emocional</i> )	.383	.335	<b>.523</b>
8. Resuelve los problemas de manera autónoma ( <i>regulación emocional</i> )	.149	.135	<b>.501</b>
25. Cuando está jugando, usa las emociones como manejo (se enoja y no "quiere jugar más; dice que es aburrido") ( <i>regulación emocional</i> )	.000	.171	<b>.314</b>
Porcentaje de varianza explicada	22,519	18,264	13,912
Alpha de Cronbach	.937	.872	.823

Los nombres entre paréntesis corresponden a los estilos de comunicación emocional relativos a cada ítem. Para la definición de los factores se consideraron las variables con un peso mayor a .30. Estos pesos aparecen en negrita

El primer factor (estilo expresivo), quedó constituido por los ítems correspondientes a la expresión de la emoción: expresión de la alegría, tristeza, enojo, vergüenza, adopción de conductas expresivas en juegos, comprensión y uso de palabras relacionadas con la emoción en conversaciones y brindar ayuda espontáneamente si otra persona la requiere.

El segundo factor (estilo normativo) incluye los ítems correspondientes al control de la emoción: respuesta a los límites puestos por el adulto, pedido y aceptación de ayuda si la necesita, respeto por los turnos en juegos sociales y actividades, retracción en juegos frente al enojo, comprensión de sentimientos de maestras y pares (empatía) y cambio de actitud ante el pedido de la maestra y/o pares.

El tercer factor (estilo asertivo) está constituido por aquellos ítems correspondientes a la regulación de la emoción: resolución de problemas de manera autónoma, regulación de la intensidad y duración de la expresión de sentimientos, pedido de ayuda, comprensión y uso de palabras relacionadas al afecto, escucha hacia los demás, manejo de los otros a través de las emociones y manifestación verbal de las dificultades.

El ítem 20, presentó complejidad factorial, apareciendo cargado en el primer y el tercer factor, por lo que fue suprimido.

### **Fiabilidad**

Con el objeto de analizar la fiabilidad en cuanto a la consistencia interna, se ha calculado el coeficiente alpha de Cronbach, obteniéndose índices de .93 en la escala total; .93 en el factor estilo expresivo, .87 en el factor estilo normativo y .82 en el factor estilo asertivo. La cédula muestra, por tanto, unos niveles de fiabilidad muy aceptables de acuerdo al margen de .70 considerado por Cronbach (1951).

### **DISCUSIÓN**

En este trabajo se presenta la cédula de observación de los aspectos emocionales de la comunicación en niños de 5 años de edad. Esta cédula ha mostrado una consistencia interna muy aceptable.

Al mismo tiempo, se han obtenido tres factores que hemos definido como estilo expresivo, estilo controlado y estilo asertivo.

Estos tres factores encontrados se corresponden con el planteo teórico expresado anteriormente. Hemos dicho que los efectos de la adquisición de las competencias emocionales adecuadas al nivel madurativo del niño, se manifiestan en la capacidad para expresar, controlar y regular la emoción. Los componentes de las competencias emocionales, cuando trabajan de manera adaptativa y en niveles mayores de desarrollo, funcionan conjuntamente, sin que se pueda separar

su efecto. Sin embargo, existen formas disfuncionales de comunicación emocional en las que aparece un predominio marcado de un componente sobre otro. La presente técnica, dada su característica multifactorial, permite establecer tres estilos de comunicación emocional: a) con predominio de los componentes expresivos (estilo expresivo), b) con predominio del control emocional (estilo normativo) y c) con predominio en la regulación de la emoción (estilo asertivo).

En los niños en riesgo por pobreza extrema, la disfuncionalidad en la comunicación emocional conjuntamente con la inmadurez en la misma, se expresaría en el predominio de un estilo sobre otro. Madurativamente, el estilo más funcional parecería ser el aserti-

vo, en donde hay una expresión adecuada de la emoción, pero sin el desborde que manifiesta el estilo expresivo, ni el hipercontrol del estilo normativo. Estos dos últimos estilos, tendrían características más disfuncionales.

El presente trabajo presenta algunas limitaciones referidas especialmente a la homogeneidad de la muestra con respecto a la escuela en riesgo estudiada y el lugar geográfico donde se encuentra ubicada, por lo que los resultados no deberían generalizarse a otros grupos de riesgo. Sin embargo, los resultados obtenidos con la cédula aquí presentada están en línea con la teoría neuropsicológica de la emoción y las características psicométricas de la misma son lo suficientemente satisfactorias como para fundamentar su utilización.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allen, J., Coan J., (2007). *The Handbook of Emotion Elicitation and Assessment*, New York: Oxford University Press.
- Armon, J. C. (1986). *The social construction of emotion.*, Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Bradley, M. M., y Lang, P. J. (1999). International affective digitized sounds (IADS): Stimuli, instruction manual and affective ratings (Tech. Rep. No. B-2). Gainesville, FL: The Center for Research in Psychophysiology, University of Florida.
- Bronson, M. B. (2000). *Self Regulation in Early Childhood: nature and nurture*. New York: The Guilford Press.
- Campos, J. (1994) *The new functionalism in emotion*, SRCDC Newsletter, Spring.
- Cronbach, L. J. (1951). *Coefficient alpha and the internal structure of tests*. *Psychometrika*, 16,297-333.
- Denham S. (1998) *Emotional Development in Young Children*, New York: The Guilford Press.

- Finnegan, R. (2004) *Communicating: The multiples modes of Human Interconnection*, Language and Communication 24 (2), 193-205.
- Floyd, K., Hess, J., Miczo, L., Halone, K., Mikkelson, A., et al. (2005) *Human Affection Exchange: VIII. Further Evidence of the Benefits of Expressed Affection*, Communication Quarterly, 53(3), 285- 303.
- Fridja, N. (1986). *The emotions.*, Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Fussel, S. (2005). *The Verbal Communication of Emotion: Interdisciplinary perspectives*, Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*, Buenos Aires: Javier Vergara Editor.
- Harris, P. (1989). *Children and emotion: The development of Psychological Understanding*, Oxford: Blackwell.
- Izard, C. E. (1990). *Emotion-cognition relationship and human development*, Cambridge, UK.: Cambridge University Press.
- Lang, P. J., Bradley, M. M., Cuthbert, B.N. (2005). *International affective picture system (IAPS): Affective ratings of pictures and instruction manual. Technical Report A-6*. University of Florida, Gainesville, FL.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaptation*, New York: Oxford University Press.
- Lewis, M., Michalson, L. (1983). *Children's emotions and moods: Developmental theory and measurement*, New York: Plenum Press.
- Llacuna Morera, J. (2002). *Prevención e inteligencia emocional: capacidad de influencia y recursos lingüísticos*, Valencia: Centro Nacional de Condiciones de trabajo.
- Michelson L., Sugai, D., Wood, R., y Kazdin, A. (1987). *Las habilidades sociales en la infancia: evaluación y tratamiento*. Madrid: Martínez Roca.
- National Institute of Mental Health (NIMH) (1995). *Basic Behavioral Science Research for Mental Health, Report of the National Advisory Mental Health Council*, National Institute Health (NIH) Publication No. 96-3682. Recuperado el 8 de Junio de 2005 de
- Nebraska Early Childhood Mental Health Workgroup (2001). *Understanding Young's Children Mental Health: A framework for Assessment and Support of Social-Emotional-Behavioral Health*. Recuperado el 25 de noviembre de 2006.
- Palmero, F, Fernandez-Abascal, E (1998). *Emociones y adaptación*, Barcelona, España: Editorial Ariel.
- Parke, R. D. (1992). *Familial contribution to peer competence among young children: the role of interactive and affective processes*, Hillsdale, NJ: Erlbaum Editions.

- Richaud de Minzi, M. C. (2006). Parental styles and attachment in relation with self control, social skills and coping in children at risk for poverty. In D. M. Devor (Ed.), *New developments in parent-child relations*, Chapter 4. Hauppauge, NY: Nova Editorial Publishers, En prensa.
- Richaud de Minzi, M.C. (2005). Vulnerabilidades y fortalezas de los niños en riesgo ambiental por pobreza extrema: Diagnóstico e intervención. Actas del VIII Congreso Nacional de Psicodiagnóstico XV Jornada Nacional de ADEIP. Actualizando y produciendo conocimiento. Vol 1, 208-212.
- Richaud de Minzi, M. C., Lemos, V. (2004) *Psicometría*. Buenos Aires: Ediciones CIIPME-CONICET.
- Saarni, C. (1999). *The Development of Emotional Competence*, New York: The Guilford Press.
- Werner, E. E., Smith, R.S. (1992). *Overcoming the Odds: High-Risk Children from Birth to Adulthood*, Ithaca, NY: Cornell University Press.
- White, R. W. (1959). *Motivation Reconsidered: The concept of competence*, Psychological Review.