

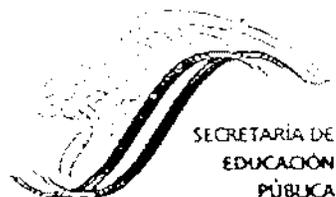
Programa para la Transformación y el Fortalecimiento  
Académicos de las Escuelas Normales

**Licenciatura en Educación Física**

# Desarrollo Infantil II

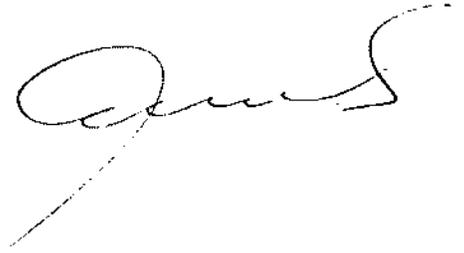
2° semestre

Enero, 2003.



# Índice

## Materiales de apoyo



### **Bloque I. La necesidad del movimiento de los niños y sus implicaciones en la práctica educativa**

 ¿Desde cuándo hay que moverse? <i>María Clotilde Sardou</i>	5
 El cuerpo y el movimiento como medios de expresión y comunicación <i>Ana Cañero Gámez y Dolores Ascensión Carretero Vázquez</i>	16
 El movimiento como forma de expresión <i>Jean Le Boulch</i>	25
 El niño y el deporte II. El comienzo de la primera infancia (1-3 años) y la edad preescolar (de 4 a 7 años) <i>K. e.J. Zahner Schweitzer-</i>	34
 Educación para el movimiento y cultura de lo corporal <i>Mariano Giraldes et al.</i>	40
 Juegos sin fronteras <i>Karelia Vázquez</i>	46
 Los juguetes <i>Juan Delval</i>	52
 Cómo desarrollar actividades de conocimiento físico <i>Constance Kamii y Rheta Devries</i>	57
 Un ambiente seguro y estimulante <i>Lady Elba González y Jorge da Silva Valer</i>	66
 La seguridad como un factor de salud en las clases de educación física <i>McGeorge, Sonia</i>	71
 Observaciones sobre nuestra experiencia <i>Julia Blández Ángel</i>	78
 Las diferencias observadas entre las niñas y los niños <i>Julia Blández Ángel</i>	91
 Construyendo caminos en la educación física <i>Lady Elba González y Jorge da Silva Valer</i>	95
<b>Bloque II. El desarrollo cognitivo diverso y entornos culturales</b>	
 Una resignificación histórica acerca del desarrollo cognitivo <i>Graciela Nejmnikis</i>	107

 Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget <i>Judith Meece</i>	126
 Teoría del desarrollo cognoscitivo de Vygotsky <i>Judith Meece</i>	142
 La cultura y el desarrollo mental en la primera infancia <i>Michael Cole y Sheila Cole</i>	155
 La teoría de las inteligencias múltiples. Una perspectiva personal <i>Howard Gardner</i>	166
 Comunicación, lenguaje y desarrollo cognitivo en los primeros años de vida <i>Claudia Alonso y Lidia Susana Maquieira</i>	177
 El habla de los preescolares <i>Michael Cole</i>	194
 El juego y el desarrollo cognoscitivo <i>Vicente Navarro Adelantado</i>	201
 La socialización a través de diversos contextos <i>Ely Richard y Jean Berko Gleason</i>	204
 <b>Bloque III. El desarrollo afectivo y la socialización de los niños</b> <hr/>	
 Desarrollo social y de la personalidad <i>Félix López</i>	228
 Las diferencias temperamentales entre los niños <i>Jerome Kagan</i>	237
 Las emociones <i>Jerome Kagan</i>	244
 La comprensión de los sentimientos: las primeras etapas <i>Judy Dunn</i>	268
 Pautas de conducta, tipologías familiares y desarrollo infantil <i>Ignasi Vila</i>	276
 Creación de una moral <i>Jerome Kagan</i>	283
 Empezar a ir a la escuela: ¿qué se siente? <i>Nancy Batalan</i>	308
 Las funciones de la escuela <i>Juan Delval</i>	313
 El mundo a los 10 años <i>Imán Bousserquel et al.</i>	318

Licenciatura en Educación Física

Segundo Semestre

## DESARROLLO INFANTIL II

*Versión preliminar*

---

### Programa

#### Introducción

En continuidad con el primer curso, el propósito de esta asignatura es que los estudiantes normalistas amplíen su conocimiento sistemático de los procesos de desarrollo del niño, de su influencia en el aprendizaje escolar y sus implicaciones en las prácticas educativas. En el programa del curso se concibe el desarrollo humano como un proceso integral, en el cual, por razones de método, pueden distinguirse tres grandes campos: a) el crecimiento biológico y el desarrollo psicomotriz; b) el desarrollo cognitivo; c) el desarrollo afectivo y de relación interpersonal. Estos campos mantienen entre sí una influencia permanente, lo que da al proceso individual un carácter específico dentro de la compleja interacción con los ambientes familiares y sociales más cercanos al niño. Sin embargo, para el estudio del desarrollo infantil resulta pertinente separar los grandes campos de este proceso para que sea factible analizarlo de manera ordenada y sistemática, tal como se planteó desde el curso anterior.

En el primer curso de Desarrollo Infantil los estudiantes tuvieron un acercamiento sistemático a este campo de estudio, iniciado con la explicación básica acerca de la organización de los cursos de esta línea de formación y las distintas concepciones sobre la infancia para, finalmente, abordar los procesos de desarrollo físico y psicomotor y los factores que influyen en el desenvolvimiento de los niños. Este segundo curso, mantiene relación con el estudio de los procesos de desarrollo físico asociados al movimiento y su papel como medio de desarrollo, expresión y comunicación en los entornos familiar y social.

El análisis y estudio de los temas en cada uno de los bloques propuestos, permitirá ampliar la visión de desarrollo integral. Para lograrlo, será importante que, al realizar las actividades propuestas, se tome en cuenta y se profundice en el conocimiento que los estudiantes alcanzaron con el primer curso y amplíen sus nociones sobre desarrollo al incorporar nuevos elementos de estudio.

Asimismo, se pretende que los estudiantes continúen con el acercamiento a las vivencias y experiencias reales de los niños en distintos ambientes formales e informales, como un elemento para ampliar la comprensión sobre el desarrollo infantil. De esta manera, los futuros maestros de educación física estarán en condiciones de orientar su práctica educativa a partir del conocimiento de las características de los niños con los que trabajarán.

El curso se relaciona con otras asignaturas del segundo semestre. En particular, los contenidos están estrechamente vinculados con Desarrollo Corporal y Motricidad I y Juego y Educación Física ya que comparten temas comunes al desarrollo. Al mismo tiempo, se vincula con Observación del Proceso Escolar porque es el espacio propicio para proponer actividades de acercamiento a la práctica docente.

## Organización de los contenidos

El curso está organizado en tres bloques temáticos. En cada uno se presentan los temas de estudio y la bibliografía básica para su análisis. Se incluye un apartado de bibliografía complementaria cuya finalidad es ampliar la información de los temas correspondientes, de acuerdo con las necesidades e intereses particulares de maestros y estudiantes; también, se sugieren actividades con el propósito de orientar el trabajo en cada uno de los temas de estudio.

En el bloque I, "La necesidad del movimiento de los niños y sus implicaciones en la práctica educativa", se continúa el estudio del desarrollo físico y psicomotriz y se pone especial atención al papel que desempeña el profesor de educación física para favorecer el desarrollo psicomotriz de los niños frente a sus necesidades de movimiento.

El punto de partida de este curso es la visión integral con la que se estudia el desarrollo infantil y la necesidad de que los docentes de educación física adquieran un conocimiento sistemático de los procesos de crecimiento y desarrollo. Estos referentes ayudarán al futuro educador físico a la identificación de los factores que influyen en el aprendizaje escolar y la repercusión que tienen en las prácticas educativas. Asimismo, el estudio y

análisis del movimiento corporal contribuye a la comprensión del crecimiento biológico y el desarrollo psicomotor, y sirven de base al conocimiento y estudio de las capacidades físicas de los niños.

Partiendo de los aspectos estudiados en el programa anterior, como la revisión del desarrollo psicomotor, lateralización cerebral; capacidades motrices y perceptivas; la importancia de los logros posturales, de crecimiento y control del cuerpo; la preferencia lateral y las pautas de maduración de las destrezas motrices; en este curso se continúa con el análisis del movimiento y su papel en el desarrollo de los niños.

En el bloque se discute la importancia de la utilización del juego como instrumento para el desarrollo de la práctica educativa y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Finalmente, se subraya la trascendencia de que los estudiantes reconozcan la existencia de diferentes interpretaciones del desarrollo infantil a partir del ejercicio de la observación como instrumento para su acción pedagógica.

Con el bloque II, "El desarrollo cognitivo diverso y entornos culturales", a partir del estudio del movimiento en los niños, se revisan los principales planteamientos en torno al campo de la cognición humana, específicamente se estudia el desarrollo del lenguaje y las interacciones personales y sociales con el entorno, desde una perspectiva de la diversidad sociocultural. Se analizan los factores que favorecen o afectan el desarrollo de las potencialidades cognitivas de los niños, dando prioridad a tres ambientes básicos que lo caracterizan: la familia, la escuela y el contexto sociocultural. Asimismo, se plantean los hallazgos de la investigación reciente al campo de la inteligencia y su relación con las actividades físicas.

Los futuros maestros de educación física realizan, a partir del contacto directo con los niños y del estudio de diversos textos, algunas aproximaciones al conocimiento del desarrollo cognitivo de los niños para identificar y comprender que existe una correlación significativa entre el desarrollo cognitivo y las capacidades motrices; que, dependiendo del contexto que les rodea, los niños desarrollan ciertas habilidades que el maestro debe aprovechar para la implementación de las actividades lúdicas y deportivas (entre otras), y que pueden ser desarrolladas de forma más eficaz, en términos educativos, si se integran a las experiencias previas y al lenguaje, cooperación e interacción que los niños

establecen con las personas y con los objetos que les rodean.

En el bloque III, "El desarrollo afectivo y la socialización de los niños", se estudian los factores que intervienen en el proceso de desarrollo afectivo a partir de la comprensión de los vínculos que establecen niñas y niños en los medios familiar y social más inmediatos. Se revisan las emociones y los sentimientos como elementos del desarrollo de la personalidad y se estudian las pautas de temperamento tomando en cuenta el papel que juega el entorno en su desarrollo.

Estos contenidos permitirán al estudiante normalista conocer los comportamientos de los niños y el papel que tiene el medio escolar en el proceso de desarrollo emocional y afectivo.

Las fuentes que se analizan para estudiar los temas propuestos se vinculan con los datos que obtienen los estudiantes mediante la observación de niños en el ambiente escolar.

### Orientaciones generales para el desarrollo del curso

Las siguientes orientaciones tienen como finalidad ofrecer a los maestros y estudiantes diversas opciones para organizar el trabajo del curso y aprovechar los materiales propuestos. Es importante señalar que con estas orientaciones se pretende dar continuidad al trabajo iniciado el semestre anterior, por lo que es conveniente comenzar el estudio del programa con una revisión general de los temas propuestos.

- El tratamiento de los temas implica la revisión de aportes teóricos diversos. A diferencia de los cursos que usualmente se centran en la revisión de una corriente o escuela, a partir de la cual se intenta ubicar a todos los niños en patrones generales, en éste se promueve el acercamiento a diferentes explicaciones sobre los temas que son motivo de estudio, con el propósito de que los estudiantes desarrollen habilidades para comparar distintas perspectivas y para usar la teoría como una herramienta de análisis de la realidad.
- Es importante considerar las ideas previas de los estudiantes como un referente para el desarrollo del curso. Hay que tener presente que aquéllas deberán evolucionar hacia la elaboración de conceptos y la comprensión de los procesos que son objeto de estudio de este programa. Para indagar las concepciones previas no basta con plantear preguntas al grupo al iniciar un tema, es preciso recurrir a distintas estrategias como la escritura individual de textos breves, la aplicación de cuestionarios, la elaboración de esquemas, o la organización de debates, entre otras, que pueden convertirse posteriormente en instrumentos para

valorar los avances obtenidos durante el curso.

- El análisis y la reflexión son habilidades que se promueven a través de recursos diversos. El programa propone un conjunto de textos cuya lectura individual es imprescindible para la adquisición de los conocimientos y para entablar una discusión argumentada; por esta razón, es conveniente propiciar, junto con la lectura de textos, la elaboración de síntesis, ensayos breves y diversos registros de información, a través de los cuales cada estudiante exprese sus ideas, puntos de vista y conclusiones, que le permitan contrastarla con las observaciones que realice en el contexto escolar.
- El trabajo en equipo resulta productivo si se organizan las tareas con un referente común que permita aportar elementos para el análisis y la discusión. Conviene precisar que el trabajo en equipo sólo es formativo si se apoya en el esfuerzo individual de sus integrantes y si éstos obtienen una visión de conjunto del tema estudiado y que sirva de apoyo para el trabajo colectivo. Debe evitarse un trabajo de equipo que fragmente y aisle las tareas, que no permita valorar el esfuerzo personal y no integre coherentemente el esfuerzo común.
- Las actividades de observación constituyen un recurso valioso mediante el cual los estudiantes normalistas tienen un acercamiento directo con los niños, tanto en la escuela como en otros ámbitos. Es conveniente que antes de realizar las observaciones se definan su propósito y los aspectos específicos que interesa conocer.
- El curso ofrece elementos variados que pueden aprovecharse para indagar individual y colectivamente las pautas de conducta que manifiestan los niños de distintas edades y en circunstancias diversas. Por ejemplo, al observarlos jugar, se pueden identificar las formas espontáneas de comportamiento que presentan en esos momentos y analizarlas en situaciones cotidianas. La reflexión constante acerca del actuar de los niños es una actividad formativa que permite a los estudiantes formular preguntas y elaborar posibles explicaciones, como ejercicio de aproximación a las formas de investigar para comprender el desarrollo infantil. Asimismo, el orden de las actividades que se proponen en el curso, debe procurar su desarrollo oportuno en los espacios y tiempos destinados; por esta razón, maestro y estudiantes deben acordar dónde se llevarán a cabo dichas actividades, incluso en aquellos casos en que se aproveche la visita a una escuela o comunidad para anticipar actividades de acopio de información como son: observaciones, entrevistas, encuestas, entre otras.

### Sugerencias para la evaluación

Para valorar el logro de los propósitos de cada bloque, así como del curso en su conjunto, se requiere definir criterios que permitan identificar no sólo los avances y dificultades que

presentan los estudiantes, sino qué tanto han sido adecuadas las formas de enseñanza y las condiciones en que éstas se realizan.

Antes de iniciar el curso es importante que el maestro planee los momentos en que realizará actividades específicas de evaluación, así podrá dosificar los contenidos y prever el tiempo y los recursos que se requerirán. La evaluación puede realizarse al inicio, durante el semestre y al final del mismo o de cada sesión.

Es pertinente que el maestro de la asignatura acuerde con sus alumnos desde el inicio del curso las formas de evaluar; de esta manera todos podrán orientar su desempeño según los compromisos establecidos. La evaluación tiene que ser congruente con el enfoque del programa, los propósitos educativos y las actividades de enseñanza.

Para evaluar puede aprovecharse la valoración de los argumentos que los alumnos expresan en clase, las preguntas que formulan, su intervención efectiva en los trabajos de equipo, así como los trabajos (ensayos, actividades didácticas, registros de lectura) e indagaciones realizadas. Si se aplican pruebas escritas, de preferencia deben plantear retos a los estudiantes, por ejemplo: que apliquen su capacidad de análisis, juicio crítico, comprensión, relación, síntesis o argumentación.

Lo importante es que la evaluación se realice de manera permanente, se asuma como una extensión de las actividades de enseñanza y sea formativa para estudiantes y maestros; es decir, que aporte información para corregir y mejorar su participación y los resultados del proceso educativo.

Serán el profesor y el grupo quienes decidan los momentos e instrumentos más adecuados para que la evaluación sea formativa. A continuación se proponen algunas sugerencias que pueden orientar el proceso de evaluación durante el curso, caracterizado por los principios de continuidad, sistematicidad y flexibilidad:

- Elaboración de explicaciones propias sobre los conceptos que se analizan, a partir de los textos estudiados y las experiencias de indagación.
- Interpretación de los datos que se obtienen al observar e interrogar a los niños de la comunidad, en relación con los procesos de desarrollo que se estudian.
- Organización de las ideas para presentarlas en forma ordenada al redactar o exponer un tema.
- Formulación de argumentos sobre los distintos factores que intervienen en el desarrollo infantil, con base en la información que se obtiene y el estudio que realizan los estudiantes.
- Sistematización de la información para cuestionar, plantear problemas e identificar los desafíos que el conocimiento de los niños representa para el maestro de educación física.
- Observación y registro de las actitudes de participación y compromiso con las actividades planteadas, el interés para acercarse al conocimiento y los valores mostrados a través del respeto y tolerancia durante el curso.

## Propósitos generales

Mediante el estudio de los temas y la realización de las actividades del curso se espera que los estudiantes normalistas:

1. Amplíen la comprensión de que los procesos de desarrollo en los niños se dan de manera integral y que están influidos por factores ambientales de diverso tipo.
2. Fortalezcan una actitud abierta y crítica frente a los diferentes enfoques que explican el desarrollo infantil y asuman que se trata de un campo científico polémico y en continuo desenvolvimiento.
3. Profundicen el estudio de los procesos de desarrollo físico y psicomotriz en las necesidades de movimiento que presentan los niños y su relación con la práctica educativa.
4. Analicen diferentes explicaciones acerca del desarrollo cognitivo de los niños e identifiquen la influencia de los entornos culturales en la adquisición de habilidades y el desarrollo del lenguaje; y reconozcan al ambiente social como un factor que favorece o limita el desarrollo cognitivo.
5. Comprendan la relación entre los procesos de socialización y afectividad y analicen la diversidad de prácticas que contribuyen a favorecer su desarrollo en los niños.
6. Consoliden una actitud de curiosidad en la observación de los niños, y de sensibilidad y afecto para relacionarse con ellos, reconocer y respetar sus diferencias y cumplir el compromiso que adquiere el profesor de educación básica para brindar atención individual a los niños en el grupo escolar.

## Organización por bloques

**Bloque I. La necesidad del movimiento de los niños y sus implicaciones en la práctica educativa.**

### Propósitos

Tomando en cuenta la importancia de que los estudiantes normalistas amplíen un marco básico que sirva de referencia para estudiar y explicar el desarrollo de los niños a lo largo de su formación inicial, se proponen en este bloque temas y actividades con los que se pretende que:

1. Reconozcan al movimiento como un importante medio para la relación del individuo con su entorno y su impacto en el desarrollo infantil.
2. Amplíen la explicación de los procesos del desarrollo psicomotor en la infancia y sus repercusiones en el aprendizaje escolar.

3. Expliquen los factores más comunes que se presentan en el proceso de desarrollo de las destrezas motrices en los niños y su papel como medios de expresión y comunicación.

### Temas

1. El cuerpo y el movimiento como medios para el desarrollo, la expresión y la comunicación.
  - El movimiento como una necesidad primordial del cuerpo.
  - Características del movimiento de los niños
  - Esquema corporal; conocimiento del cuerpo.
2. La libertad de movimiento y la práctica educativa.
  - El movimiento y la manipulación de los objetos como medio para lograr autonomía y favorecer la socialización.
  - Riesgos frecuentes en la práctica de las actividades motoras en la escuela.
  - Restricciones de movimiento de los niños en la escuela: la disciplina y el "orden" como ausencia de movimiento.
3. Creencias comunes sobre el desarrollo de la competencia motriz.
  - Caracterización del desarrollo de las capacidades motrices.
  - Estereotipos de género relacionados con la edad y la sobreprotección.
  - El sentido formativo de las actividades que favorecen el desarrollo psicomotor.

### **Bibliografía básica**

- Sardou, María Clotilde (1999), *¿Desde cuándo moverse? En Educación física. Cuando el cuerpo es protagonista*, 0 a 5 La educación en los primeros años, año 2, No. 13, Buenos Aires, pp. 76-85.
- Cañero Gámez, Ana y Dolores Ascensión Carretero Váquer (1994), "El cuerpo y el movimiento como medios de expresión y comunicación", en José A. García y Ma. Dolores Palomo (coords.), *Contenidos educativos generales en educación infantil y primaria*, Málaga, Aljibe, pp. 333-340.
- Le Boulch, Jean (s/f), "El movimiento como forma de expresión", en *El movimiento en el desarrollo de la persona*, Barcelona, Paidotribo, pp. 111-125.

- Schweitzer, K. y I. Zahner (1994), "El niño y el deporte II. El comienzo de la primera infancia (1-3 años) y la edad preescolar (de 4 a 7 años)", en *ATP energía y movimiento*, No. 14, enero-febrero, pp. 4-8.
- Giraldes, M., Hugo Brizzi y Juan Agustín Madueño (s/f), "Educación para el movimiento y cultura de lo corporal", en *Didáctica de una cultura de lo corporal*, Buenos Aires, Editorial del Autor, pp. 35-39.
- Vázquez, Karelía (2003), "Juego sin fronteras", en *El País Semanal*, Madrid, No. 1,371, 5 de enero, pp. 80-84.
- Delval, Juan (1994) "Los juguetes", en *El desarrollo humano*. México, Siglo Veintiuno Editores, pp. 305-308.
- Kamii, Constante y Rheta Devries (1987), "Cómo desarrollar actividades de conocimiento físico" en *El conocimiento físico en la educación preescolar. Implicaciones de la teoría de Piaget*, 2ª edición en español, Madrid, siglo veintiuno editores, pp. 257-270.
- González, Lady Elba y Jorge da Silva Valer (2000), "Un ambiente seguro y estimulante", en Ana Malajovich (comp.), *Recorridos didácticos en la educación inicial*, Buenos Aires, Paidós, pp. 132-138.
- McGeorge, Sonia (1992), "La seguridad como un factor de salud en las clases de educación física", en José Devís Devís y Carmen Peiró Veler (coord.), *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*, Barcelona, INDEF, pp. 57-62
- Blandez A., Julia (1995), "Observaciones sobre nuestra experiencia", en *La utilización del material y del espacio en educación física. Propuestas y recursos didácticos*, Barcelona, INDE, pp. 133-154.
- Blandez A., Julia (1995), "Las diferencias observadas entre las niñas y los niños", en *La utilización del material y del espacio en educación física. Propuestas y recursos didácticos*, Barcelona, INDE, pp. 133-154.
- González, Lady Elba y Jorge da Silva Valer (2000), "Construyendo caminos en la educación física", en Ana Malajovich (comp.), *Recorridos didácticos en la educación inicial*, Buenos Aires, Paidós, pp. 115-138.

### **Bibliografía complementaria**

Gómez, Raúl Horacio (2002), "El ajuste motor en el niño", en *La enseñanza de la educación física*, Buenos Aires, Santadum, pp. 153-174.

Ruiz Pérez, Luis Miguel (1996), "Adquisición y desarrollo de la competencia motriz en la edad escolar: relaciones con el desarrollo evolutivo general", en *Personalización en la educación física*, Madrid, Ediciones Rialp S. A., pp. 211-234.

### Actividades sugeridas

1. Indicar al grupo que en cada una de las actividades que se realizarán es importante que reflexionen respecto a lo que sienten física y emocionalmente.

- a) Caminar libremente por el salón en todas direcciones
- b) Identificar la zona de su cuerpo en donde sienten tensión o incomodidad y tratar de relajar y/o disminuir el malestar
- c) Mantenerse inmóviles y en silencio, en el lugar en que estén, por un minuto.
- d) Continuar caminando por el salón y tratar de impedir el paso a la persona que se encuentren de frente sin contacto corpora. por unos instantes; posteriormente dar el paso con una sonrisa.
- e) Mantenerse inmóviles y en silencio por un minuto, en el sitio en que estén y sentarse en su lugar.

En forma individual completar las siguientes frases:

El moverme es importante porque...

Cuando estoy en una situación en que no puedo moverme...

Las clases de educación física en la primaria... me gustaban porque...

En equipo analizar lo que sintieron y las respuestas que dieron a las frases. Identificar la importancia que dan a la relación cuerpo y movimiento como medios para el desarrollo, la expresión y la comunicación. Elaborar un punteo de las respuestas y exponerlas en plenaria.

2. Leer individualmente los textos "Desde cuándo hay que moverse", de María Clotilde Sardou y "El cuerpo y el movimiento como medios de expresión y comunicación" de Ana Cañero Gámez. Identificar las ideas centrales que se refieren a la importancia que se da al movimiento para el desarrollo del niño, en las prácticas de crianza y contrastarlas con

las prácticas en su comunidad acerca de éste, tomando como referencia las siguientes ideas:

- "No es sólo moverse, sino hacer conciente el movimiento como parte de la acción del sujeto mismo".
- "Las primeras experiencias de intercambio comunicativo y la confianza y seguridad que a través de ellas se generan, posibilitarán que los niños pongan en juego su potencial motriz para satisfacer sus deseos y explorar el mundo que les rodea".
- "Si al trabajar la educación física fijara sólo su atención sobre el movimiento, desvinculando el carácter reflexivo de la acción y el lenguaje, estaría recortando posibilidades de profundización y sentido".

3. Leer en forma individual los textos "El movimiento como forma de expresión" de Jean Le Boulch y "El comienzo de la primera infancia (1-3 años) y la edad preescolar (de 4 a 7 años)" de Schweitzer. Observar a bebés y niños en distintas secuencias de interacción y en diversos contextos, como parques públicos, estancias o patios escolares. Se sugiere organizar la información en fichas individuales como las que se presentan a continuación:

Ficha de observación de un bebé

Nombre del bebé:			
Edad en meses:			
Lugar y fecha de observación:			
Aspectos			
Tono y expresión	Expresión y movimientos espontáneos	De la expresión espontánea a la expresión controlada o socializadora	De la expresión a la comunicación

Ficha de observación de un niño (1-3 o 4-7 años)

Nombre del niño:	
Edad en años y meses:	
Lugar y fecha de observación:	
Aspectos	
Las características físicas y la actividad motriz	Las características psicológicas y la actividad motriz

En equipo concentrar la información en tablas generales que integren la información obtenida. Analizarlas y exponerlas en plenaria.

4. Leer individualmente el texto "El concepto de esquema corporal" de Gradles e identificar los puntos de acuerdo y/o desacuerdo con las aportaciones que los estudios psicológicos, neurológicos y fisiológicos han hecho en relación con la percepción del cuerpo y la constitución del cuerpo como modelo o forma de la personalidad.

Con base en la lectura, expresar por escrito su postura ante:

- a) La conceptualización de esquema corporal a partir del enfoque fisiológico, el psicológico y el psicobiológico
- b) La importancia de que el maestro de educación física tenga claridad respecto al concepto de esquema corporal y su proceso de construcción.

5. En equipo formular las siguientes preguntas a personas adultas:

- ¿Consideran importante favorecer que los niños se muevan? ¿Por qué?
- ¿Qué oportunidades ofrecen a los niños para que recorran su entorno?

A partir de la lectura del texto "El movimiento como forma de expresión" de Jean Le Boulch, que realizaron en la actividad 3, analizar las opiniones expuestas por los adultos y contrastarlas con lo que expresa el autor. Las siguientes ideas pueden orientar la actividad:

- El papel que se asigna al movimiento como medio de expresión y desarrollo.
- Las posibilidades de relación entre el individuo y el medio.
- Las oportunidades que como adultos ofrecemos a los niños para que establezcan un contacto amplio con el mundo.
- El movimiento de los niños y las posibilidades del profesor de Educación Física para aprovecharlo.

6. Leer de manera individual el texto "Juegos sin fronteras" de Karelia Vázquez. Con base en la lectura del texto diseñar una guía de observación y observar niños de educación preescolar y de educación primaria en actividades de juego durante las clases, en el recreo o fuera del ámbito escolar. De ser posible, vincular la actividad con las visitas programadas por el curso de *Observación del proceso escolar*. Pedir a los estudiantes que observen las acciones que los niños realizan sobre los objetos (empujar, arrastrar, dar vueltas, etc.) y los juguetes e instrumentos que manejan. Se sugiere sistematizar la información registrada en un cuadro como el siguiente:

Edad y/o grado	Lugar	Acción	Juguetes e instrumentos
	En el patio		
	En el aula		
	En el parque		

Comentar a los estudiantes que conserven sus registros porque se utilizarán posteriormente en otras actividades.

7. Leer de manera individual los textos "Los juguetes" de Juan Delval y "Cómo desarrollar actividades de conocimiento físico" de Constante Kamii. Solicitar a los estudiantes que a partir de los textos y de las observaciones realizadas presenten argumentos en equipo sobre los siguientes aspectos:

- El aprendizaje de los niños a partir de la manipulación de los objetos.
- Las posibilidades lúdicas de los objetos a partir de su manejo.
- La importancia de la actitud y la actividad del adulto.

8. En equipos elaborar un cuestionario y aplicarlo a maestros de educación física de educación preescolar y primaria. Las preguntas estarán orientadas a indagar respecto a los principales aspectos que un profesor de educación física debe considerar a fin de favorecer un ambiente seguro y estimulante por ejemplo, en cuanto a espacios y actividades al desarrollar la clase. Organizar la información y presentar al grupo los resultados de su indagación.

9. Leer "Un ambiente seguro y estimulante" de Lady F. González y Jorge da Silva y "La seguridad como un factor de salud en las clases de educación física" de Sonia McGeorge. Elaborar un breve escrito en el que contrasten las respuestas de los maestros con lo que los autores exponen en relación con los riesgos frecuentes en la práctica de las actividades motoras y la importancia de considerar las características regionales.

10. Leer "Observaciones sobre nuestra experiencia" (pp.133-154) de Julia Blandez. Seleccionar del texto tres o cuatro testimonios que sean representativos de las experiencias de los maestros y de los alumnos cuando las clases se trabajan con la metodología del juego libre. Con base en los testimonios seleccionados señalar cómo influyó la metodología en el aspecto personal, didáctico y educativo. Se sugiere presentar la información en una tabla como la del siguiente ejemplo:

Testimonio "El rendimiento motor del niño es mayor, se desarrolla el autocontrol y la fantasía al mismo tiempo. El niño es verdaderamente feliz y el profesor se puede liberar de una actitud de presidirlo todo." (Cati, octubre de 1992, p.149)		
Aspectos		
Personal	Didáctico	Educativo
<i>Se favorece la competencia motriz de los niños</i>	<i>La motivación del alumno se incrementa</i>	<i>Se favorecen las relaciones interpersonales</i>

11. Leer "Las diferencias observadas entre las niñas y los niños" de Julia Blandez. Solicitar a los estudiantes que a partir del texto y la información recabada en la actividad seis (observación de niños de educación preescolar y de educación primaria en actividades de juego) escriban argumentos en equipo, argumentos a favor o en

desacuerdo sobre la estrategia documentada por los maestros en el texto y la siguiente conclusión a la que arriban.

“...nuestro planteamiento didáctico favorece la coeducación, pero las influencias socioculturales son tan fuertes, que difícilmente se pueden variar totalmente estos comportamientos.”

12. Leer en forma individual “Construyendo caminos en la educación física” de Lacy E. González y Jorge da Silva. Analizar el caso de Guadalupe y a partir de él comentar en equipo ¿qué significa sentirse capaz motrizmente y qué implicaciones tiene en el desarrollo integral? Presentar en plenaria sus conclusiones.

Con base en el texto desarrollar por escrito, de manera individual, uno de los siguientes temas. Comentar sus escritos en equipo y seleccionar algunos para presentarlos en plenaria.

- La importancia del movimiento en los niños y su relación con su desarrollo integral
- El movimiento como medio de expresión y comunicación.
- La importancia de crear ambientes de aprendizaje que favorezcan la erradicación de estereotipos de género relacionados con la edad y la sobreprotección.
- Los procesos del desarrollo psicomotor en la infancia y su vinculación con el aprendizaje escolar.

## Bloque II. El desarrollo cognitivo diverso y entornos culturales

### Propósitos

En este bloque se sugiere el estudio de temas sobre el desarrollo de la infancia en el campo de la cognición humana. A partir de la revisión de textos y su análisis se busca que los estudiantes:

1. Inicien el estudio de las capacidades cognitivas de los niños y las experiencias que vive en su entorno familiar y social, como parte de una cultura específica.
2. Estudien los procesos de adquisición y desenvolvimiento del lenguaje en los niños y su relación con los procesos de socialización a los que se enfrentan.

- 3 Reconozcan los factores que favorecen o no el desarrollo cognitivo en la infancia y el papel que juega el profesor de educación física para apoyarlo

### Temas

#### 1. El estudio del desarrollo cognitivo.

- La influencia de los entornos culturales sobre el desarrollo cognitivo individual y diverso que presentan los niños.
- Algunos hallazgos de la investigación reciente: el carácter diferenciado del desarrollo cognitivo y la adquisición de habilidades.
- La interrelación del desarrollo cognitivo con otros aspectos del desarrollo personal y social.

#### 2. El desarrollo del lenguaje.

- La socialización en la familia y en el entorno social inmediato, como experiencia constitutiva del habla de los niños.
- Las oportunidades y los retos para el desarrollo lingüístico de los niños en la escuela. El lenguaje y el despliegue de las capacidades cognitivas, el conocimiento de sí mismo, la autoestima y la relación con los otros.

#### 3. Los factores que favorecen o afectan el desarrollo cognitivo.

- La escuela, la familia, los pares y los ambientes culturales
- Importancia de las actividades y estrategias de educación física para favorecer el desarrollo cognitivo de los niños.

### Bibliografía y otros materiales básicos

- Garduño, Teresita (2003), [título por confirmar], vídeo de la conferencia dictada en el Taller Nacional de Actualización del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Física.
- Nejamkis Graciela (2001) "Una resignificación histórica acerca del desarrollo cognitivo", en *0 a 5. Desarrollo cognitivo*. año IV, núm. 40, octubre, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 28-45.
- Meece, Judith (2000), "Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget". en *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*, México, Mc Graw-Hill/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), pp. 101-115. [Primera edición en inglés: *Child and Adolescent Development for Educators*, 1997]
- \_\_\_\_ (2000), "Teoría del desarrollo cognoscitivo de Vygotski", en *Desarrollo del niño y*

*del adolescente. Compendio para educadores*, México, Mc Graw-Hill/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), pp. 127-138. [Primera edición en inglés: *Child and Adolescent Development for Educators*, 1997]

- Cole, Michael y Sheila Cole (1999), "La cultura y el desarrollo mental en la primera infancia", en *The Development of Children*, Mónica Utrilla (trad.), Nueva York, Scientific American Books, pp. 1-7.
- Gardner, Howard (2001), "La teoría de las inteligencias múltiples. Una perspectiva personal", en *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona, Paidós (Transiciones), pp. 39-56.
- Alonso, Claudia y Lidia Susana Maquieira (2001) "Comunicación, lenguaje y desarrollo cognitivo en los primeros años de vida", en *0 a 5. Desarrollo cognitivo. La riqueza de un potencial sin límites* año IV, núm. 40, octubre, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 12-27.
- Cole, Michael (1999), "El habla de los Vai", en *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*, Madrid, Morata (Psicología, Manuales), pp. [Primera edición en inglés: *Cultural Psychology. A Once and Future Discipline*, 1996]
- Navarro Adelantado, Vicente (1998) "El juego y el desarrollo cognoscitivo" en *Fundamentos de Educación Física para enseñanza primaria*, Vol. II. Barcelona, INDE (La Educación Física en... Reforma), pp. 668-671.
- Richard, Ely y Lean Berko Gleason (1997), "La socialización a través de diversos contextos" ["Socialization across contexts"], en Paul Fletcher y Brian MacWhinney (eds.), *The Handbook of Child Language*, Blackwell Publishers, pp. 1-19.

### **Bibliografía complementaria**

- Rogoff, Barbara *et al.* (1991), ["La variación cultural en el rol de las relaciones de niños pequeños y sus familias"] "Cultural variation in the role relations of toddlers and their families", en Marc H. Bornstein (ed.), *Cultural Approaches to Parenting*, Nueva Jersey, Lawrence Erlbaum Associates (The crosscurrents in contemporary psychology series), pp. 173-183.

### Actividades sugeridas

1. Entrevistar individualmente a dos maestros de educación física que trabajen o hallan trabajado con niños de educación preescolar o primaria para conocer su respuesta a las siguientes preguntas:

- ¿Cuáles son algunas de las características predominantes del pensamiento de los niños en edad preescolar y primaria?
- ¿Existe relación entre el lenguaje y el desarrollo cognitivo de los niños?, ¿en qué consiste esta relación?
- ¿Qué importancia tiene el contexto social y cultural para el desarrollo del pensamiento de los niños?
- ¿Qué relación tiene el pensamiento infantil con el trabajo que realizan los maestros de educación física?

Concentrar la información obtenida por el grupo en pliegos de papel bond (de tal forma que puedan consultar posteriormente esta información) y clasificarla conforme el nivel escolar en que trabajan o trabajaron los maestros entrevistados. Se recomienda emplear un cuadro como el que se presenta a continuación

	<i>niños de educación preescolar</i>	<i>niños de educación primaria</i>
Características predominantes del pensamiento		
Relación entre lenguaje y desarrollo cognitivo		
Importancia del contexto social y cultural en el desarrollo del pensamiento		
El pensamiento infantil y su relación con la educación física.		

2. Observar el video de la conferencia de la Dra. Teresita Garduño, registrar las ideas principales y leer el texto de Meece, "Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget" para comentar en torno a los siguientes aspectos del desarrollo cognitivo de los niños:

- Forma o medios que emplean los niños para conformar sus estructuras mentales. Mecanismos mentales que emplean los niños para conocer la realidad.
- Efectos o riesgos cognitivos que se producen al negar o imponer conocimientos ajenos a las estructuras mentales de los niños.



- **Características del lenguaje. Importancia de la función simbólica y la comunicación para el aprendizaje de los niños.**
- **Diferencias entre las características del egocentrismo que se da en la niñez y el egocentrismo de los adolescentes. Su relación con las formas de concebir el mundo exterior.**
- **Preconceptos que construyen. Nociones de tiempo y espacio**
- **Características del conocimiento pre-científico. Algunas manifestaciones del pensamiento causal del niño**
- **La importancia de ampliar las estructuras del pensamiento para todo ser humano.**

Es importante señalar que los argumentos deben partir de los planteamientos principales de Piaget expuestos por los autores y presentarse con un lenguaje sencillo y claro, sin repetir literalmente los textos. De ser posible, se sugiere dar algunos ejemplos de cada planteamiento.

3. Leer individualmente el texto de Nejamkis, "Una resignificación histórica acerca del desarrollo cognitivo". Posteriormente, comentar y argumentar en grupo acerca de la pertinencia de los siguientes planteamientos:

*Planteamiento 1*

"Las explicaciones que dan las teorías sobre las formas de conocimiento en los niños se relacionan con los conceptos de aprendizaje que se retoman en los modelos o propuestas educativas".

*Planteamiento 2*

"Para las teorías culturales o cognitivas el desarrollo del pensamiento del niño se propicia a partir del ambiente estimulador y el eje del aprendizaje se da en dos fases: a nivel interpsicológico e intrapsicológico".

*Planteamiento 3*

"Para las teorías científicas o conductistas el desarrollo del conocimiento en el niño se da de forma natural al accionar con los objetos y el aprendizaje se entiende como un proceso que se desarrolla a partir de los estímulos que el niño recibe desde el mundo exterior".

#### Planteamiento 4

Son algunas de las ideas representativas de las teorías culturales o cognitivas: "el niño aprende a través de la ayuda de otros y con otros", "comprender es sinónimo de aprender", "La instrucción puede intervenir en la marcha del desarrollo e influir decisivamente en él", "el niño es considerado como una *tabla rasa*".

Discutir en equipos si es o no necesario modificar estos planteamientos, obtener conclusiones y presentarlas al grupo.

4. Leer individualmente el texto de Meece "Teoría del desarrollo cognoscitivo de Vigotsky" y, con los elementos aportados por los textos de Nejamkis "Una resignificación histórica acerca del desarrollo cognitivo" y Meece "Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget", dividir al grupo en dos equipos para organizar un debate en el que se *defiendan* los planteamientos de Piaget y Vigotsky acerca del desarrollo cognitivo.

Elaborar individualmente un escrito breve en el que se expliquen los principales aportes educativos de cada una de las teorías revisadas.

5. Leer el texto de Cole, "La cultura y el desarrollo mental en la primera infancia". En equipo elaborar un *esquema* o *mapa conceptual* para explicar la relación entre el contexto sociocultural y el desarrollo cognitivo. Tomar en cuenta los siguientes conceptos: *construcción de esquemas, esquemas para la acción, guiones, estructura, conceptos abstractos, pensamiento mágico, actividades básicas, actividades específicas, relación de actividades, participación guiada, niveles de responsabilidad y transmisión de habilidades y conocimientos*.

Leer los siguientes ejemplos y, con el apoyo del *esquema* o *mapa elaborado*, discutir y formular respuestas argumentadas a las preguntas que se presentan al final de los recuadros.

#### Ejemplo 1.

Mongolia es un duro país para vivir, la temperatura oscila desde -40 grados en invierno hasta +40 grados en verano, y gran parte del país es desierto montañoso o estepa. Tradicionalmente, las familias pastorean ovejas, vacas, cabras o camellos y van de un lado a otro con los rebaños para encontrar pasto. En invierno disponen de tiendas de campaña semipermanentes llamadas <i>gers</i> , pero en verano pueden desplazarse con una pequeña <i>gor</i> entre cada tres y 10 días para encontrar pasto y agua. Ninguna familia puede sobrevivir con menos de 10 animales, aunque algunas
---

pueden tener rebaños de hasta dos mil. Nadie posee la tierra. Quien sea puede ir a cualquier parte, y todas las decisiones sobre el uso de la tierra son colectivas; pero, por tradición y costumbre, las familias y los grupos de familias respetan límites invisibles y no escritos, y esta manera de proceder hace que las disputas sobre la tierra sean inusuales.

A los niños se les enseña a ser muy respetuosos con los adultos de su alrededor, a no interrumpir nunca las conversaciones de éstos. Deben intentar evitar controversias o peleas con los demás, especialmente con sus hermanos y hermanas. En estas condiciones, vivir juntos en armonía es muy importante para la supervivencia de toda la comunidad.

A todos los niños, desde muy temprana edad, se les enseña a tener paciencia con los animales, a abrevar el ganado y conducirlo a los pastos, a cuidar a los animales recién nacidos. Los chicos pastorean y las chicas ordeñan los animales, y con la leche elaboran productos como queso y yoghurt. Los animales significan riquezas e ingresos, por eso su cuidado debe ser paciente e ininterrumpido; los animales nunca han de ser descuidados o tratados duramente o permitir que vaguen fuera de la vista. Los chicos han de permanecer con los animales todo el día si es necesario, y caminar o cabalgar largas distancias con ellos, y han de comer y beber frugalmente porque deben acarrear cualquier cosa que necesiten.

Los niños han de estar muy curtidos y desarrollar considerables destrezas a fin de encontrar su propio camino en el duro y montañoso desierto o en las estepas. Han de conocer los entornos y superficies de la tierra, calcular distancia y velocidad, y predecir el tiempo. Han de ser capaces de reconocer y configurar el paisaje, se les enseña a reconocer los cambios, ligeros cambios en la coloración, en la luz.

Los caballos son el principal medio de transporte y los niños aprenden muy pronto a montar. Los caballos son semisalvajes y muy resistentes. Son marrones, grises o blancos, o cualquier combinación de estos colores; de hecho, hay 320 nombres diferentes para los colores de los caballos, y se espera que un niño los conozca todos hacia los ocho años, lo que, a todas luces, requiere una gran sutileza de percepción. Las expectativas sobre los niños son por consiguiente muy altas, en lo que respecta a su conocimiento sobre el medio que les rodea, sus habilidades físicas, resistencia, autosuficiencia y autocontrol, y en lo que concierne a su contribución a la vida familiar y a la sociedad en general. No se espera de los niños que tengan preferencias, voz ni opinión, o que expresen sentimientos. Pero, por otro lado, casi todos los niños son cuidados, valorados y forman parte de la vida de una comunidad familiar; y prácticamente todos alcanzan las expectativas que su comunidad ha puesto en ellos.

Texto tomado de: Helen, Penn, en *In-fan-cia*. Educar de 0 a 6 años, núm. 57, septiembre-octubre, Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat, 1999, pp. 5-7.

## Ejemplo 2

En una investigación realizada en un poblado tseltal de Chiapas se menciona como una de las características de la educación informal "nope" un énfasis en el aprender más que en el enseñar, sostenido en la libertad que tienen los niños de explorar su medio ambiente en un aprendizaje más "sugere" que impuesto. Así, por ejemplo, cuando las mujeres adultas lavan en los canales de agua:

Las niñas pequeñas aprenden viéndolas. La mamá mazahua lava la ropa y se lleva algunas veces a su hija. Ella la ve lavar mientras cuida a sus hermanos y más tarde comienza por sí sola a lavar pequeños trapitos. Ella toma esos trapitos y -así- se pone a lavar junto a su madre, a aprender poco a poco, viendo, haciendo y repitiendo por sí misma. (opinión de un maestro de la escuela estudiada)

También cuando las madres se desolazan con niños pequeños que ya caminan los invitan a seguirlos y a enfrentar independiente, voluntaria y autónomamente, su aprendizaje.

Una madre mazahua baja los escalones altos que rodean al edificio principal de la escuela observada. Mientras baja, su hijo de aproximadamente año y medio intenta alcanzarla pero ella lo deja atrás y baja sola. El niño comienza a bajar con dificultad y ella le extiende la mano no para apoyarlo o sostenerlo, sino como indicándole "aquí estoy". La mano extendida de la madre nunca toca el cuerpo o la mano del pequeño; el niño baja con mucho esfuerzo y consigue equilibrarse en cada escalón. Mientras esto sucede la madre mira hacia las montañas y no presta atención directa al pequeño. Cuando éste está a punto de bajar los tres escalones, la madre se va caminando y el niño, aún tambaleándose, la sigue.

El aprender haciendo, intentando y repitiendo las tareas sin instrucción verbal alguna por parte de la madre; el resolver los problemas a partir del propio esfuerzo; el invitar al hacer de los niños a través del hacer adulto; y el respetar el ritmo de ejecución y resolución de problemas en los menores; son algunos de los rasgos socioculturales que caracterizan el aprendizaje de los niños mazahuas de los Capulines.

Texto tomado de: María Bertely Busquets, Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexicana: etnografía para maestros, México, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México/Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México, 2000, pp. 28-29.

## Ejemplo 3

Llenos de energía y vitalidad, es común que niños y niñas ayuden desde temprana edad a sus padres en las labores del campo, sean remuneradas o no, y asuman diversas responsabilidades al interior de los hogares. Su participación en el trabajo educativo se considera una actividad más al desarrollar al término del trabajo doméstico o en los campos agrícolas.

*Me llamo Francisco López Santiago. Me despierta mi papá a las seis de la mañana, me pongo mis*

*zapatos y me voy pa' fuera y me pongo mi cachucha, agarro mis asados y mi lonche que es de huevo y tomate y me voy solo a trabajar a la cuadrilla de los morros. Tengo 10 años y trabajo desde los ocho años en cortar tomate, dosyerbar y quitando varillón, que es como una tela blanca que está en los surcos. En Ocotlán de Morelos, Oaxaca voy a primer grado, me gusta ir a la escuela. No aprendo mucho porque a veces no me da tiempo, llego tarde del trabajo, en veces hasta las seis de la tarde. Me gusta mucho estudiar letras. Tengo ocho hermanos, dos grandes y los demás chiquitos. No más venimos tres a la escuela Trini, Ramiro y yo. Tengo dos hermanos más grandes de 15 y 19 años. Trabajamos cuatro con mi papá. Me gustaría ser de los señores que mandan en el campo a los que andan cortando tomate. Tenemos un año aquí en este campo y me gusta mucho, pero más me gusta Sinaloa, pero lo que más me gusta es ir a mi pueblo.*

Francisco Lopez Santiago (10 años)

Campamento en Baja California Sur

Lugar de origen: Ocotlán de Morelos, Oaxaca

Texto tomado de: Norma del Río Lugo (Coord.), *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*, México, 2001, UAM/UNICEF, pág.61.

- ¿Por qué es importante que los maestros de educación física conozcan las variantes socioculturales que conforman el contexto de los niños?
- ¿Cuáles son las principales habilidades y conocimientos que desarrollan los niños en los ejemplos presentados?
- ¿Cómo explicarían las variantes a partir de las características del contexto sociocultural en cada ejemplo?
- Imaginen que preparan una actividad física o deportiva para el tipo de niños que se muestran en cada ejemplo, ¿qué aspectos del contexto sociocultural tomarían en cuenta para diseñar dicha actividad?
- ¿Puede la educación física favorecer el desarrollo cognitivo de los niños, en general, y de los niños que se muestran en los ejemplos, en particular?
- ¿Cómo podría favorecerse a los niños desde la educación física y, al mismo tiempo, integrar sus experiencias y conocimientos adquiridos en el contexto sociocultural?

Presentar en plenaria las respuestas.

- ¿Se mueve el bebé?, ¿cuándo?, ¿por qué? ¿identifica en qué situaciones?
- ¿Haula, canta y platica con su bebé? ¿por qué lo hace?
- Cuando nazca su bebé, ¿continuará hablando o platicando con él?, ¿por qué?, ¿de qué forma lo hará?

b) Observar a dos niños recién nacidos –menos de un mes de edad–

- ¿Cuáles movimientos son más frecuentes?
- ¿Cómo se comunica con la madre, padre o hermanos?
- ¿Cuáles son las interacciones verbales que predominan entre el bebé y las personas que le rodean?
- Con las personas que lo rodean, ¿qué tipo de interacciones no verbales se establecen con el bebé?
- Preguntar a estas personas, ¿por qué emplean expresiones verbales con el bebé, cuando éste aún no puede articular palabras?

c) Observar a un niño o niña de uno o tres años y grabar las interacciones verbales que mantiene al realizar diversas actividades, como pueden ser: comer, jugar, platicar, entre otras.

d) Observar a un niño que ve un programa educativo y otro que ve caricaturas o telenovelas en la televisión: ¿qué tipo de lenguaje escucha el niño? ¿cuáles palabras repite?, ¿repite el tono de voz de algunos personajes?, ¿cuáles?, ¿cuáles lo agradan?, ¿formula preguntas?, en general describir sus movimientos e interacciones lingüísticas.

e) Preguntar a un niño sobre un acontecimiento reciente para que lo narre verbalmente o cuente un cuento a partir de él, por ejemplo: una ventana se ha roto en casa, ¿por qué se rompió el vidrio de la ventana?; ¿cuál cuento te gustaría contarme? ó ¿a dónde te gusta ir de paseo con tus papás?

f) Observar en el entorno familiar y en el entorno escolar, los juegos que realizan los niños entre 4-6 y 7-10 años de edad. Registrar características del juego: ¿cuándo existen reglas explícitas e implícitas?, ¿cuándo se trata de un juego libre o espontáneo?, ¿qué lenguaje emplean en sus interacciones?, ¿qué esquemas ponen en juego?, ¿qué valores implícitos o explícitos están en juego? Se sugiere retomar los registros que elaboraron en la actividad 6 del Bloque I.

8. Leer los textos de Alonso y Maquieira "Comunicación, lenguaje y desarrollo cognitivo en los primeros años de vida" y Michael Cole "El habla de los preescolares"; en equipos explicar los aspectos que se solicitan a continuación.

- Similitudes y diferencias entre las teorías de Piaget y Vygotski para explicar la relación pensamiento y lenguaje.
- Importancia de la comunicación afectiva para el desarrollo cognitivo de los niños.
- Comunicación preverbal, retomar la siguiente expresión: "la palabra le es dada al infante desde fuera, por la madre, pero para ella ya hay un pensamiento"
- Son los prerrequisitos cognitivos para la adquisición y desarrollo del lenguaje. Incluir juegos y rutinas familiares.

Para cada aspecto, seleccionar algunos ejemplos de las observaciones y entrevistas realizadas en la anterior actividad, para relacionarlos con los aspectos que se tratan en ambos textos.

Elaborar de forma individual un texto en el que expresen la importancia de los contextos comunicativos en la familia para la adquisición y desarrollo del lenguaje en los niños y presentar algunos de estos trabajos al grupo.

9. A partir del texto de Navarro "El juego y el desarrollo cognoscitivo", discutir sobre las coincidencias y divergencias más significativas que obtuvieron en las preguntas formuladas a maestros de educación física en la actividad número uno. Responder con sus propias palabras las preguntas con que se inició el estudio del tema. Elaborar conclusiones sobre las propuestas que hace Navarro para que las actividades de educación física contribuyan al desarrollo cognitivo de los niños.

10. Con base en el texto de Richard, "La socialización a través de diversos contextos", analizar la función del lenguaje en los procesos de socialización de los niños, centrando el análisis en las siguientes cuestiones. Retomar ejemplos de las observaciones y entrevistas realizadas en la actividad 7.

- La socialización lingüística como base para promover la eficiencia comunicativa.
- Las reglas implícitas en el uso del lenguaje. Interacciones diferenciales (de género, edad, clase social u otras variantes).
- La socialización lingüística del hogar y de la comunidad en la comunicación y transmisión de creencias compartidas acerca de cómo se debe vivir la vida y acerca de las relaciones entre los miembros de su mundo.
- Importancia del lenguaje descontextualizado y de los relatos para el desarrollo cognitivo de los niños.
- La interacción verbal entre hermanos y el desarrollo del entendimiento social. La importancia de las interacciones entre pares (en la escuela).

- La influencia de la televisión en el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños.

11. A partir de las lecturas analizadas en este bloque, elaborar un equipo, un cuadro comparativo en donde se registren los factores que favorecen y afectan el desarrollo cognitivo de los niños. Entre otros, se pueden retomar los aspectos que se muestran a continuación.

DESARROLLO COGNITIVO		
Aspecto	Factores que lo favorecen	Factores que lo afectan
Conocimiento del entorno sociocultural	Interacción y exploración con entornos diversos	Interacciones restringidas a actividades productivas (p. ej. trabajadores migrantes)
Competencia comunicativa	Interacción con medios de comunicación que enriquezcan el lenguaje de los niños.	Interacción con medios de comunicación con lenguaje pobre y estereotipado.
Construcción de esquemas		
Manejo de guiones para la acción		
Participación guiada		
Desarrollo de las inteligencias		
Comunicación afectiva		
Comunicación pre-verbal		
El uso de narraciones		

### Bloque III. El desarrollo afectivo y la socialización de los niños

#### Propósitos:

En este bloque se abordan contenidos del desarrollo infantil en los aspectos psicológico y social en donde la escuela tiene un papel determinante en el aprendizaje de los niños. Mediante la lectura individual, actividades de análisis en equipo y discusiones en plenaria se pretende que los estudiantes:

1. Analicen las diferencias que tiene el aprendizaje en relación al género, tomando como elemento explicativo el desarrollo del temperamento en las niñas y los niños.
2. Adviertan la importancia que tiene el desarrollo emocional y la comprensión de los sentimientos en el desarrollo infantil.
3. Se aproximen al estudio de las relaciones familiares y las experiencias de socialización en este medio, para ampliar la comprensión de los procesos de desarrollo infantil.

4. Establezcan la importancia del desarrollo afectivo y de la personalidad en el encuentro con la escuela y la función que ésta tiene en el aprendizaje para la vida.

### Temas

1. La vinculación entre el desarrollo afectivo de los niños y los procesos de socialización en las relaciones familiares y en el círculo inmediato de compañeros y amigos.
2. El niño como factor activo.
  - La noción actual de temperamento.
  - Las pautas temperamentales como atributo individual
3. El desarrollo emocional del niño.
  - Capacidad de empatía y percepción de los estados emocionales de los demás.
  - Complejización de la expresión y la sensibilidad afectivas.
4. Relaciones y prácticas socializadoras en el medio familiar.
  - La diversidad de modelos explícitos e implícitos de las conductas infantiles en las culturas familiares.
  - Los mecanismos de identificación con referentes familiares y la adquisición de pautas conductuales.
  - El tránsito de la regulación heterónoma a la interiorización de principios y normas morales.
5. El ingreso a la escolarización y los cambios en el proceso de socialización.
  - El papel de los maestros de educación física en la promoción de la identidad de los niños y la confianza en sus capacidades y competencias motrices.

### Bibliografía básica

- DIF/UNICEF (1998) "Familias en México a fin de siglo: el aprendizaje de las diferencias de género", en (Coordinación Florinda Riquer Fernández), *Estado actual de la discusión sobre la niñez mexicana*, México, pp. 27-56.
- López Félix (1995), "Desarrollo social y de la personalidad", en Jesús Palacios, Álvaro Marchesi y César Coll (comps), *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*, Madrid, Alianza (Psicología, 30), pp. 99-112 [primera edición en español, 1990].

- Kagan, Jerome (1987), "Las diferencias temperamentales entre niños", en *El niño hoy. Desarrollo humano y familia*, Eloy Fuente Herrero (trad.), Madrid, Espasa Calpe (Espasa universidad, 10), pp. 73-78 [primera edición en inglés, 1984].
- Kagan, Jerome (1987), "Las emociones", en *El niño hoy. Desarrollo humano y familia*, Eloy Fuente Herrero (trad.), Madrid, Espasa Calpe (Espasa universidad, 10), pp. 149-167 y 170-172 [primera edición en inglés, 1984].
- Dunn, Judy (1990), "La comprensión de los sentimientos: las primeras etapas", en Jerome Bruner y Helen Haste (comps.), *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*, Barcelona, Paidós (Cognición y desarrollo humano, 20) pp. 31-43 [primera edición en inglés, 1987].
- Vila, Ignasi (1998), "Pautas de conducta, tipologías familiares y desarrollo infantil"; en *Familia, escuela y comunidad*, Barcelona, ICE/Horsori (Cuadernos de educación, 26), pp. 57-62.
- Kagan, Jerome (1987), "Creación de una moral", en *El niño hoy. Desarrollo humano y familia*, Eloy Fuente Herrero (trad.), Madrid, Espasa Calpe (Espasa universidad, 10), 1987, pp. 124-145 [primera edición en inglés, 1984].
- Dunn, Judy (1993), "Implicaciones", en *Los comienzos de la comprensión social* Buenos Aires, Nueva Visión (Alternativas en salud mental), pp. 179-199 [Primera edición en inglés: The Beginnings of social Understanding, 1998].
- Balaban, Nancy (2000), "Empezar a ir a la escuela: ¿qué se siente?", en *Niños apegados, niños independientes. Orientaciones para la escuela y la familia*, Madrid, Narcea (Primeros años), pp. 11-15.
- Deival, Juan (2000), "Las funciones de la escuela", en *Aprender en la vida y en la escuela*, Madrid, Morata, pp. 86-93.
- Bousserquel, I. et al. (2002), "El mundo a los 10 años", en *El País Semanal*, Madrid, No. 1.362, 3 de noviembre, pp. 58-70.

### Bibliografía complementaria

- Meece, Judith (2000), "Cómo conocemos a otros y nos relacionamos con ellos", en *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*, México, Mac Graw Hill/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), pp. 299-306. [Primera edición en inglés: Child and Adolescent Development for Educators, 1997].

Bisquerra, Alzina (2000). "El concepto de emoción", en *Educación emocional y bienestar*, pp. 65-61

### Actividades sugeridas

1. Organizar pequeños grupos de trabajo y retomando el texto de Ely Richard y Jean Berko Gleason, "El significado de las experiencias de los niños en relación con el lenguaje" del Bloque 2, definir lo que entienden por:

- Desarrollo afectivo
- Socialización

Registrar por escrito sus opiniones, presentar al grupo sus conclusiones y elaborar un listado de las ideas que consideren más importantes.

2. Leer individualmente el texto "Desarrollo social y de la personalidad" de Félix López y con el contenido de la lectura complementar la actividad anterior para establecer conclusiones y registrarlas en cuadros sinópticos o mapas conceptuales. Organizados en pequeños grupos comentar:

- ¿Qué elementos favorecen la relación entre el desarrollo de la afectividad y la socialización?
- ¿Qué aspectos deben considerarse en los niños pequeños para observar su desarrollo afectivo y social y el vínculo que se establece entre ambos?

Con base en un caso conocido, ejemplificar cómo se manifiestan los elementos mencionados, ~~los que~~ favorecen o no el desarrollo afectivo y social. Registrar sus conclusiones y presentarlas en plenaria ante el grupo. Elaborar un periódico mural que ilustre las actividades desarrolladas.

3. Reunidos en pequeños grupos de trabajo reflexionar acerca de:

- ¿Qué es temperamento?
- El temperamento ¿se adquiere o es innato?
- El temperamento ¿es observable?
- ¿Todos los niños tienen el mismo temperamento al nacer?

- ¿Es posible que el ser humano modifique su temperamento a lo largo de su vida? ¿Por qué?
- ¿Cuál es la importancia del temperamento en el desarrollo de las personalidades?

Registrar sus conclusiones y en forma individual elaborar un escrito en el que justifiquen las respuestas de la actividad anterior. Presentar en plenaria sus trabajos.

4. Individualmente leer el texto "Las diferencias temperamentales entre niños" de Jerome Kagan y de acuerdo con la lectura definir:

- tipos de temperamento en los niños
- características de cada uno
- influencia del temperamento en las formas de interacción social.

Compartir en pequeños grupos sus definiciones, organizar la información y sistematizarla para presentarla ante el grupo, se sugiere elaborar un cuadro como el siguiente:

Tipos de temperamento	Características	Influencia en la interacción social

Con el producto de las actividades anteriores, elaborar un trabajo de expresión plástica, corporal, o el que el equipo decida, en donde se plasmen los elementos más importantes del tema. Al término de este ejercicio exponer sus puntos de vista sobre las actividades realizadas.

5. Leer en forma individual el texto de Jerome Kagan, "Las emociones". A partir del texto elaborar, organizados en pequeños grupos, un esquema, una tabla o un mapa conceptual en el que definan:

- ¿Qué son las emociones?
- ¿Cuáles son las emociones básicas?

- ¿Qué proceso sigue el desarrollo emocional?

Comentar en el grupo sus definiciones y retomando el mismo texto, analizar en pequeños grupos los estados emocionales que se producen en los niños y la función que tienen en su proceso de socialización. Se sugiere considerar los siguientes aspectos:

- ¿Tienen las emociones un carácter universal?
- ¿Cómo influyen las diferencias culturales en la determinación de éstas?
- ¿Qué influencia tiene la maduración de las funciones cognitivas en la aparición y expresión de los estados emocionales?
- ¿Qué relación mantienen las expresiones emotivas del niño en la interacción con los padres?

Registrar sus conclusiones en un breve escrito.

6. Elaborar un guión sencillo para escenificar situaciones en las que se representen diversos estados emocionales que consideren comportamientos más comunes en los niños. Se sugiere tomar en cuenta contextos de interacción en los que se manifiesten emociones tales como:

- Alegría
- Disgusto
- Enfado
- Temor

Al término de la actividad anterior y tomando como referencia su propia experiencia, analizar en forma individual las situaciones representadas considerando la siguiente pregunta:

- ¿Es capaz el niño desde una edad temprana de anticipar los sentimientos e intenciones de los demás y reaccionar de acuerdo con ellos?

7. Organizados en pequeños grupos discutir sus puntos de vista con respecto a la actividad anterior, establecer conclusiones y elaborar un breve escrito en el que expongan sus ideas. En forma individual leer el texto de Judy Dunn "La comprensión de los

sentimientos: las primeras etapas” y hacer un análisis a partir de las siguientes ideas:

- Cambios en la habilidad de los niños para reconocer e interpretar los sentimientos de los demás
- Identificación y comprensión de los sentimientos de los demás como guía para la propia conducta.
- Funciones sociales de la identificación y comprensión de los sentimientos.
- Influencia de la expresión y comprensión de las emociones en los procesos socializadores de adopción de principios y normas morales.

Reunidos en grupos de trabajo, elaborar en forma escrita sus conclusiones y establecer los puntos en común que tiene la autora con respecto al texto de Jerome Kagan, “Las emociones”. Se sugiere trabajar esta actividad en torno a la idea cómo se desarrolla la capacidad de expresión y sensibilidad emocional del niño después de los dos años.

Presentar sus conclusiones al grupo sistematizando la información en cuadros, mapas conceptuales u otros recursos que el equipo decida

8. En pequeños grupos discutir cuáles son las características de:

- Las conductas de los padres
- Las conductas infantiles

En el mismo grupo, describir el papel que juega la cultura familiar en el desarrollo de los niños y registrar en forma individual sus conclusiones. Leer individualmente el texto de Dunn, Judy, “Implicaciones”, y analizarlo considerando las siguientes preguntas:

- ¿Cómo influye la familia para que los niños experimenten sentimientos de placer, vergüenza, bondad, culpabilidad, envidia, orgullo, etc?
- ¿Qué estrategias utilizan los padres para apoyar a sus hijos en el manejo de sus emociones ante estímulos externos e internos?
- ¿Qué importancia tiene que el niño “controle” sus emociones en las interacciones que establece?

Redactar un texto en el que expresen su punto de vista en torno a la lectura.

9. Leer en forma individual el texto de Ignasi Vila, “Pautas de conducta, tipologías

familiares y desarrollo infantil" y elaborar un punteo con las ideas fundamentales de la lectura. Integrar equipos y con base en la lectura presentar al grupo una dramatización acerca de la tipología de padres democráticos, autoritarios y permisivos.

Comentar en el grupo sus impresiones con respecto a la actividad anterior y registrar sus conclusiones.

10. Leer "La aparición de las normas" de Jerome Kagan y en pequeños grupos intercambiar su opinión con respecto a la lectura, se sugiere considerar las siguientes preguntas:

- Según Kagan, ¿cómo se da el origen de las normas en los niños?
- De acuerdo con su experiencia personal ¿son el castigo, la desaprobación y la empatía, los factores que determinan la creación o conservación de las normas?
- En una experiencia conocida ¿cómo se observan los factores señalados en el punto anterior?

Registrar individualmente su opinión.

11. Organizados en equipos organizar un debate en el que argumenten a favor o en contra de las siguientes afirmaciones

- Existe una relación entre la identificación del niño y la adquisición de normas, particularmente las relacionadas con los roles sexuales o de género y con los papeles asignados a su edad.
- "En este siglo [existen] los empeños de los psicólogos por clasificar a los niños, adolescentes y adultos como más o menos morales o de atribuir su juicio moral a las fases de un proceso de desarrollo que va de menos a más madurez... [Sin embargo] ... No creo que ni los niños ni los adultos obren en un nivel particular de moral a través de todas las situaciones éticas" (Kagan, 1987:143)

Establecer sus conclusiones y redactar un texto breve en el que recapitulen los puntos que consideren sobresalientes y expresen sus opiniones.

12. En forma individual redactar un texto breve sobre su primera experiencia al ingresar a la escuela o bien otra experiencia similar cercana a su tarea docente. Exponer al grupo. Leer el texto "Empezar a ir a la escuela: ¿qué se siente?" de Nancy Balaban y establecer

los puntos en común con la actividad anterior, para ello se sugiere tomar como elementos de análisis el papel desempeñado por:

- Niña o niño
- Padres
- Maestros

Registrar en cuadros sinópticos, diagramas, mapas conceptuales sus conclusiones.

13. Leer individualmente el texto "Las funciones de la escuela" de Juan Delval y elaborar un punteo de las ideas fundamentales del texto. Discutir en pequeños grupos acerca de las cuatro funciones que según Delval desarrolla la escuela, registrar sus conclusiones y presentarlas en plenaria.

14. Leer individualmente el texto "El mundo a los diez años" y buscar otras lecturas similares que presenten el ejemplo de un niño mexicano. En pequeños grupos revisar cada caso incorporando como elementos de análisis y/o reflexión los revisados a lo largo de el curso.

15. Reunidos en pequeños grupos de trabajo discutir sobre la importancia que tiene el papel del maestro en la promoción de la identidad de los niños como alumnos y de la confianza en sus capacidades y competencias motrices. Registrar sus comentarios.

Organizar una mesa redonda en donde el tema central sea *La importancia que tiene el papel del maestro en la promoción de la identidad de los niños como alumnos y de la confianza en sus capacidades y competencias motrices*, planteado en el punto anterior y elaborar un texto breve que resuma las ideas expresadas.

16. Recopilar fotografías de diferentes etapas o situaciones de su infancia para elaborar un álbum personal en el que registre su propia historia y entrevistar a familiares o personas cercanas que proporcionen más información. Revisar las producciones de las actividades desarrolladas a lo largo del curso y tomando como guía los temas analizados en cada una de ellas redactar textos breves que se vinculen y expresen sus vivencias personales.

17. Ilustrar con imágenes ya sea fotográficas u otros que sean alusivos cada situación

analizada. Este material se puede enriquecer con piezas musicales que lo remitan a cada situación y/o agregando textos literarios de su gusto.

18. Seleccionar películas donde se observe cómo es la vida de los niños, algunos ejemplos pueden ser: "Carácter", "La vida es bella", "Buenos muchachos", "Las cenizas de Ángela", "Los niños del cielo", "Promesas", "El imperio del sol", "Billie Elliot", "Cielo de octubre" y analizarlas a partir de aspectos tales como:

- desarrollo cognitivo, motriz, afectivo y social y la relación entre ellos
- temperamento y personalidad
- empatía y percepción de los estados emocionales en los demás
- capacidad de sensibilidad y expresión en el niño

Se sugiere compartir opiniones en torno a las películas como una estrategia de análisis y reflexión

# Bloque I

**La necesidad del movimiento  
de los niños y sus implicaciones  
en la práctica educativa**

### Ejemplo 1.

Mongolia es un duro país para vivir, la temperatura oscila desde -40 grados en invierno hasta +40 grados en verano, y gran parte del país es desierto montañoso o estepa. Tradicionalmente, las familias pastorean ovejas, vacas, cabras o camellos y van de un lado a otro con los rebaños para encontrar pasto. En invierno disponen de tiendas de campaña semipermanentes llamadas *gers*, pero en verano pueden desplazarse con una pequeña *ger* entre cada tres y 10 días para encontrar pasto y agua. Ninguna familia puede sobrevivir con menos de 10 animales, aunque algunas pueden tener rebaños de hasta dos mil. Nadie posee la tierra. Quien sea puede ir a cualquier parte, y todas las decisiones sobre el uso de la tierra son colectivas; pero, por tradición y costumbre, las familias y los grupos de familias respetan límites invisibles y no escritos, y esta manera de proceder hace que las disputas sobre la tierra sean inusuales.

A los niños se les enseña a ser muy respetuosos con los adultos de su alrededor, a no interrumpir nunca las conversaciones de éstos. Deben intentar evitar controversias o peleas con los demás, especialmente con sus hermanos y hermanas. En estas condiciones, vivir juntos en armonía es muy importante para la supervivencia de toda la comunidad.

A todos los niños, desde muy temprana edad, se les enseña a tener paciencia con los animales, a abreviar el ganado y conducirlo a los pastos, a cuidar a los animales recién nacidos. Los chicos pastorean y las chicas ordeñan los animales, y con la leche elaboran productos como queso y yoghurt. Los animales significan riquezas e ingresos, por eso su cuidado debe ser paciente e ininterrumpido; los animales nunca han de ser descuidados o tratados duramente o permitir que vaguen fuera de la vista. Los chicos han de permanecer con los animales todo el día si es necesario, y caminar o cabalear largas distancias con ellos; y han de comer y beber frugalmente porque deben acarrear cualquier cosa que necesiten.

Los niños han de estar muy curtidos y han de desarrollar considerables destrezas a fin de encontrar su propio camino en el duro y montañoso desierto o en las estepas. Han de conocer los entornos y superficies de la tierra, calcular distancia y velocidad, y predecir el tiempo. Han de ser capaces de reconocer y configurar el paisaje, se les enseña a reconocer los cambios, ligeros cambios en la coloración, en la luz.

Los caballos son el principal medio de transporte y los niños aprenden muy pronto a montar. Los caballos son semisalvajes y muy resistentes. Son marrones, grises o blancos, o cualquier combinación de estos colores; de hecho, hay 320 nombres diferentes para los colores de los caballos, y se espera que un niño los conozca todos hacia los ocho años, lo que, a todas luces, requiere una gran sutileza de percepción.

Las expectativas sobre los niños son por consiguiente muy altas, en lo que respecta a su conocimiento sobre el medio que les rodea, sus habilidades físicas, resistencia, autosuficiencia y autocontrol, y en lo que concierne a su contribución a la vida familiar y a la sociedad en general. No se espera de los niños que tengan preferencias, voz ni opinión, o que expresen sentimientos. Pero, por otro lado, casi todos los niños son cuidados, valorados y forman parte de la vida de una comunidad familiar; y prácticamente todos alcanzan las expectativas que su comunidad ha puesto en ellos.

Texto tomado de: Helen, Penn, en *In-fan-cia*. Educar de 0 a 6 años, núm. 57, septiembre-octubre, Barcelona, Associació de Mestres Rosa Sensat, 1999, pp. 5-7.

① Por que es importante que los maestros de Educación Física conozcan las manifestaciones socioculturales que existen en el contexto de los niños?

Para saber como actúa cada niño en su propia actividad, Recursos y su modo de aprendizaje.

② Cuales son las principales habilidades y conocimientos que debe tener el profesor en los ejemplos presentados?

Los niños y niñas aprenden jugando a la medida; la que hacen.

Su modo de pensar, sus intereses, sus problemas e intereses de la vida cotidiana.

③ Como explicarías las diferencias culturales de las características de la cultura sociocultural en cada contexto?

Por lo que los niños tienen el mismo fin en cada medio geográfico.

## Ejemplo 2

En una investigación realizada en un poblado *tseltal* de Chiapas se menciona como una de las características de la educación informal o "nopal" un énfasis en el aprender más que en el enseñar, sostenido en la libertad que tienen los niños de explorar su medio ambiente en un aprendizaje más "sugerente" que impuesto... Así, por ejemplo, cuando las mujeres adultas lavan en los canales de agua:

Las niñas pequeñas aprenden viéndolas. La mamá mazahua lava la ropa y se lleva algunas veces a su hija. Ella la ve lavar mientras cuida a sus hermanos y más tarde comienza por sí sola a lavar pequeños trapitos. Ella toma esos trapitos y –así– se pone a lavar junto a su madre, a aprender poco a poco, viendo, haciendo y repitiendo por sí misma. (opinión de un maestro de la escuela estudiada)

También cuando las madres se desplazan con niños pequeños que ya caminan los invitan a seguirlas y a enfrentar independiente, voluntaria y autónomamente, su aprendizaje.

Una madre mazahua baja los escalones altos que rodean al edificio principal de la escuela observada. Mientras baja, su hijo de aproximadamente año y medio intenta alcanzarla pero ella lo deja atrás y baja sola. El niño comienza a bajar con dificultad y ella le extiende la mano no para apoyarlo o sostenerlo, sino como indicándole "aquí estoy". La mano extendida de la madre nunca toca el cuerpo o la mano del pequeño; el niño baja con mucho esfuerzo y consigue equilibrarse en cada escalón. Mientras esto sucede la madre mira hacia las montañas y no presta atención directa al pequeño. Cuando éste está a punto de bajar los tres escalones, la madre se va caminando y el niño, aún tambaleándose, la sigue.

El aprender haciendo, intentando y repitiendo las tareas sin instrucción verbal alguna por parte de la madre; el resolver los problemas a partir del propio esfuerzo; el invitar al hacer de los niños a través del hacer adulto; y el respetar el ritmo de ejecución y resolución de problemas en los menores; son algunos de los rasgos socioculturales que caracterizan el aprendizaje de los niños mazahuas de los Capulines.

Texto tomado de: María Bertely Busquets, *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexicana: etnografía para maestros*, México, Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México/Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México, 2000, pp. 28-29.

### Ejemplo 3

Llenos de energía y vitalidad, es común que niños y niñas ayuden desde temprana edad a sus padres en las labores del campo, sean remuneradas o no, y asuman diversas responsabilidades al interior de los hogares. Su participación en el trabajo educativo se considera una actividad más al desarrollar al término del trabajo doméstico o en los campos agrícolas.

*Me llamo Francisco López Santiago. Me despierta mi papá a las seis de la mañana, me pongo mis zapatos y me voy pa' fuera y me pongo mi cachucha, agarro mis asados y mi lonche que es de huevo y tomate y me voy solo a trabajar a la cuadrilla de los morros. Tengo 10 años y trabajo desde los ocho años en cortar tomate, desyerbar y quitando varillón, que es como una tela blanca que está en los surcos. En Ocotlán de Morelos, Oaxaca voy a primer grado, me gusta ir a la escuela. No aprendo mucho porque a veces no me da tiempo, llego tarde del trabajo, en veces hasta las seis de la tarde. Me gusta mucho estudiar letras. Tengo ocho hermanos, dos grandes y los demás chiquitos. No más venimos tres a la escuela Trini, Ramiro y yo. Tengo dos hermanos más grandes de 15 y 19 años. Trabajamos cuatro con mi papá. Me gustaría ser de los señores que mandan en el campo a los que andan cortando tomate. Tenemos un año aquí en este campo y me gusta mucho, pero más me gusta Sinaloa, pero lo que más me gusta es ir a mi pueblo.*

Francisco López Santiago (10 años)

Campamento en Baja California Sur

Lugar de origen: Ocotlán de Morelos, Oaxaca

Texto tomado de: Norma del Río Lugo (Coord.), *La infancia vulnerable de México en un mundo globalizado*, México, 2001, UAM/UNICEF, pág.61.

# Educación Física



Sardou, María Clotilde (1999). "¿Desde cuándo hay que moverse?", en *0 a 5. La educación en los primeros años*, año 2, núm. 13, junio, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 76-85.

Cuando el cuerpo  
es protagonista

05

LA EDUCACIÓN EN LOS  
PRIMEROS AÑOS

Ediciones Novedades Educativas

005

# ¿Desde cuando hay que moverse?

MARÍA CLOTILDE SARDOU

Pensar en la promoción del movimiento es pensar en el desarrollo humano, es asumir que moverse puede ser mucho más que un simple desplazamiento o la coordinación de un lanzamiento. Es la acción motriz significativa del niño, lo expresa en su unidad.

Existe una relación entre *movimiento, pensamiento y lenguaje* en la acción motriz: es en estas edades en donde la matriz fundante del ser se está formando, y por completo que parece requerir un trabajo consciente de la educación física, adoptando una postura ante el aprendizaje que permita la anticipación e intervención sobre lo que está ocurriendo en su proceso madurativo.

A través del juego, la expresión en movimiento, la gimnasia, la relación con el agua y la naturaleza, la educación física puede brindar un campo de trabajo para desarrollar al niño con todas sus disposiciones corporales. La dinámica motriz requiere de múltiples intercambios que se generan en la relación adulto-niño, donde el adulto tiene su rol de promotor y contenedor de las iniciativas infantiles.

**M**overse comienza siendo un reflejo, un movimiento que se produce involuntariamente como respuesta a un estímulo; al decir de Jean

Piaget, son acciones que se reproducen, se encadenan por instinto y que al realizar alguna modificación concatan reacciones creativas que son aprendidas, y luego vuelven a repetirse.

El movimiento es motor y promotor de actividades de exploración, vía indiscutida de conexión con el mundo, los otros y las cosas; mueve hacia otro. El movimiento posibilita procesos de adecuación y asimilación que regulan y equilibran el accionar humano.

Tanto el no movimiento como el movimiento están cargados de sentido. En el bebé, es el adulto que está a cargo de su cuidado quien selecciona posturas corporales y movimientos para él, lo alimenta, lo cambia, le ofrece juguetes, propone alguna acción con las manos, brazos o pies, dialoga, y todo el sinfín de intercambios que puede y debe generarse a estas edades, donde el cuerpo y el movimiento son la vía de comunicación.

El contexto de desarrollo es posibilitador o no; permite al sujeto ciertos aprendizajes, cada contexto cultural promueve ciertos usos del cuerpo y determinados movimientos que se ordenan y se

significan de nuevo particular en un texto, producto de los discursos, básicamente del lenguaje que sustenta la construcción de significados sobre la realidad.

Moverse es la dinámica de crecimiento desde las edades más tempranas, observable, visible, de hitos en el desarrollo. ¿Cuánto? ¿Cómo moverse? Antiguamente se fajaba a los bebés para que el cuerpo no se deformara, con lo que se impedía el movimiento; aún hoy, las madres tobas, coyas, wichis, llevan a sus bebés atados en la espalda mientras buscan leña, acarrean agua, lavan o realizan otras labores, los niños tienen pocas posibilidades de movimiento y su contacto con el mundo está restringido.

En este momento histórico necesitamos otorgar nuevo sentido al movimiento, integrarlo al hombre, dimensionarlo desde él y sus necesidades; pensar el movimiento como la acción del hombre.

Nos interesa trabajar aquí con la acción motriz que porta y comporta la acción del sujeto, que supera la perspectiva del movimiento mecánico; según Habermas, "las acciones se asientan sobre movimientos del cuerpo a la vez que les son inmanentes procesos de pensamiento y lenguaje".<sup>1</sup> Podemos ver sólo la acción motriz como coordinación de movimientos corporales o ver la acción motriz intentando ir más allá; ver la carga de sentido en el contexto y en el sujeto, ver los procesos que ella genera.

El cuerpo porta la emoción en sus *disposiciones corporales dinámicas*,<sup>2</sup> que entrelazadas con la razón y conjuntamente con el surgimiento del lenguaje dan cuenta de la acción coordinada del sujeto y constituyen la matriz fundante del accionar humano.

Presentar un marco teórico no pretende resolver los problemas en este ámbito, pero puede aportarnos para analizar y reflexionar sobre lo que hacemos y qué nos lleva a tomar ciertas decisiones a la hora de hacer propuestas de movimiento que se constituyan en significativas para quien las realiza.

La práctica es producto y construcción de conocimiento; y para que se precie de ello, necesita ser pen-



sada y reflexionada desde un planteo que no es simple, pues deviene de una elucubración sobre la realidad que es diversa y que buscamos comprender con distintas miradas.

¿Desde cuándo hay que moverse? Si el cuerpo es la entidad mediante la cual el niño se relaciona, empieza a autorregularse, atrapa el tiempo y el espacio, se encuentra con las cosas y con los otros; su *acción motriz* es significativa como acción humana, por tanto tenemos que promoverla lo más tempranamente posible; ofreciendo acciones que satisfagan sus necesidades. No es sólo moverse sino corporizar el movimiento como la acción del sujeto mismo.

#### Acción motora y educación física infantil

Para Valter Bracht, la educación física es la *práctica pedagógica que tematiza elementos de la esfera de la cultura corporal/movimiento*, esto supone tomar la práctica concreta, la cotidiana, situada históricamente, despojarla de lo que queremos que sea. Las teorías construidas con relación a cómo han sido estas prácticas desde la pedagogía de la educación física señalan que: "en cuanto ciencia práctica, tiene su sentido no en la comprensión, sino en el perfeccionamiento de la praxis",<sup>3</sup> que en la escuela ha tomado ciertas características según diferentes épocas. Si el conocimiento apuntaba al perfecciona-

miento de la praxis podemos su-  
perarlo de corte netamente operativo.

Necesitamos corrernos del marco  
puramente escolar de la educación  
física y pensar en el sentido de la  
educación física en el desarrollo  
humano, que en las primeras eda-  
des cobrará sentido, garantizando  
que la acción motora asegure el  
desarrollo de las capacidades vita-  
les del niño que le permitan su in-  
serción como sujeto activo.

Un bebé aprende y todo su desper-  
tar pasa por el cuerpo; no tiene un  
cuerpo, es un cuerpo. Para conocer  
necesita chupar, rasgar; para me-  
dir las distancias las recorre. Exis-  
te un bagaje genético y caracterís-  
tico a nivel especie, compuesto por  
una serie de patrones motrices,  
pero la acción motora está puesta  
a ser inventada a nivel humano,  
con las características que cada  
uno le imprime en particular.

Es importante garantizar durante  
los primeros años el inicio, desa-  
rrollo y afianzamiento de logros  
motores concretos, que se convier-  
ten en verdaderos hitos en el surgi-  
miento de la persona, ya que estos  
aprendizajes son la base de futuras  
experiencias.

Dentro del desarrollo de la motrici-  
dad en el niño, consideramos la  
importancia de la estructura mo-  
triz; para ello es necesario buscar  
la especificidad del acto motor.



como parte de la acción motora  
que se produce sobre la base de  
una anticipación y elección cons-  
ciente, así como mediante un pro-  
ceso de control y regulación.

Todo acto motor sigue una *intención*  
que se concreta en una meta pro-  
puesta.

Proponerse una finalidad comporta  
una inmediata selección de un pro-  
grama motor. Programa de ejecu-  
ción que contiene la producción de  
uno o de una secuencia de movi-  
mientos. Lo seleccionan los meca-  
nismos de decisión y organiza de  
forma jerárquica y secuencial la  
puesta en práctica de una serie de  
órdenes.

¿Desde cuándo hoy our moverse?

El niño lentamente va construyendo algunos programas motores en su dinámica cotidiana, ajustando y controlando cada vez más sus movimientos, que dependen de las posibilidades que el medio le brinde y de la contención de los adultos.

¿Quién le da sentido a lo que él hace? ¿Qué sentido se le otorga? El sentido de la acción puede encontrarse en "la intención" que tiene que ver con preguntarse: ¿para qué está el niño ejecutando esta acción? ¿Cuáles son las consecuencias de esta acción?

La acción circumscripita para nosotros en el ámbito del aprendizaje y, específicamente, en el de la educación física, quiere reflexionar: ¿cómo ayudar al niño en la construcción de programas motores desde la acción significativa?

Desde la tradición racionalista<sup>4</sup> se supone que hay una meta consciente en toda acción, se buscan las razones de las personas para actuar como lo hacen. Un juego es considerado racional si corresponde a las intenciones concretas que el sujeto se ha propuesto al ejecutarlo.

Para Freud, las acciones de los seres humanos no tienen a veces intenciones conscientes, es decir, un conocimiento claro de qué hacen y por qué están haciendo lo que hacen; por otro lado, cuando ellos creen saber lo que están haciendo,

las razones expuestas pueden ser legítimamente revisadas. Tenemos, según Freud, intenciones conscientes e intenciones inconscientes; se amplía el principio explicativo de la mente (consciente-inconsciente) para dar cuenta de la acción humana. El juego puede tener intenciones explícitas y conjuntamente la acción lleva implícitas intenciones de índole inconsciente que operan en la ejecución.

Surge como renovando posibilidades de otorgar sentido a las acciones, reformular "la intención" haciendo una interpretación distinta, llamarla "*inquietud*",<sup>5</sup> considerando todo aquello de lo que nos hacemos cargo cuando llevamos a cabo una acción. Una inquietud es una interpretación que confiere sentido a las acciones que realizamos. "*Decimos que las inquietudes no están radicadas en la acción misma o en la mente o la conciencia de la persona que actúa, sino en cómo las interpretamos.*"<sup>6</sup> Esta mirada vira el eje de la búsqueda de sentido; ya no tiene ningún sentido conocer las verdaderas intenciones, lo valioso es saber qué pueden los sujetos reconocer y hacerse cargo desde sus genuinas inquietudes. ¿Qué es lo que el sujeto que realiza el juego puede interpretar? ¿Qué sentido da a su acción, que no es aislada sino que se construye en el interior de una trama de significados intersubjetivos dentro de la comunidad educativa?



Ubicando el análisis en el aprendizaje escolar, emerge *la inquietud* como la apertura en la interacción intersubjetiva que permitiría la negociación, la construcción de significados compartidos, marcando, desde ya, una ruptura con una mirada del aprendizaje pensado como adquisición pasiva de conocimientos.

El aprendizaje escolar debe ser significativo, para ello se requiere prestar especial atención al proceso de construcción de significados como elemento central del proceso de enseñanza-aprendizaje.<sup>7</sup> El niño puede aprender en forma mecánica, memorística, repetir o hacer rutinariamente, sin entender en absoluto lo que está haciendo. Recuerdo programas motores (por ejemplo, el trabajo con la bolsita de arena) y un sinnúmero de actividades

sin sentido tendientes a desarrollar la habilidad del acto motor; ese aprendizaje ¿es significativo?, ¿para quién? ¿Cuánto queda de ese aprendizaje disponible para ser reutilizado en la vida cotidiana del niño o en nuevos aprendizajes? Se mecanizan acciones a una edad en que la coordinación de acciones comienza a relacionarse con el control motor que el niño pueda realizar a través de las informaciones sensoriales (visión, audición, tacto, quinesia), las experiencias retenidas en la memoria y las inquietudes que pueda verbalizar y compartir desde la comprensión cognitiva de la acción.

Pienso en el aprendizaje que realizan en general los alumnos en educación física, ¿qué procesos se posibilitan para la comprensión y re-



flexión de lo que se hace?, ¿qué construcción de significados hace el alumno? Conocer la construcción de significados se posibilita en la comunicación que puede hacerse desde el plano del lenguaje y la participación en las decisiones. Entendiendo que lo prioritario es la acción, con estas reflexiones no pretendo otorgar mayor sentido a la verbalización, sólo que a veces parece ser la gran ausente.

Según Habermas, cuando uno piensa las relaciones prácticas de la acción de un sujeto sobre el mundo, éstas van asociadas para cada sujeto en un tipo de racionalidad, en donde es necesario transformar la visión de sujeto que se tenga. Ya que toda relación con el mundo es lingüística, aunque sea consigo mismo, la relación no es

objeto-objeto, sino sujeto-sujeto, en «actos de ilocución»<sup>8</sup> (de habla). Hacer cosas con palabras implica un hablante y un oyente, lo que crea un vínculo y tiene siempre consecuencias. Se instituye como acto de habla. La ilocución implica comunicación, aludiendo a la dimensión comunicativa del hombre. ¿Cómo conocer la construcción de significados que hace el alumno en relación con educación física? ¿Qué relaciones lingüísticas se hacen? ¿Cuánta palabra tienen estos aprendizajes? Las relaciones en que se inscriben son de carácter corporal, el movimiento ocupa en ellas una característica que restringe el habla. Sin embargo, siempre se referencian estas prácticas como facilitadoras de códigos establecidos para la comunicación y se alude a ellas como portadoras de gran caudal de expresión del sujeto. ¿Qué estudio existe en saber sus códigos?, ¿cómo es la comunicación?

En realidad, a nosotros nos interesa en este momento dejar clara la relación entre *movimiento, pensamiento y lenguaje en la acción motriz*, porque es en estas edades en donde la matriz fundante del ser se está formando; y por complejo que parezca dispone un trabajo consciente para la educación física. Si al trabajar la educación física fijara sólo su atención sobre el movimiento, desvinculando el carácter reflexi-

vo de la acción y el lenguaje, estaría recortando posibilidades de profundización y sentido.

## Pensando el aprendizaje desde la educación física

Se puede visualizar en la propuesta de aprendizaje que la educación física ha sostenido distintas posiciones en la relación que guarda el desarrollo con el aprendizaje.

a) Una primera posición, donde los procesos de desarrollo del niño son *independientes* del aprendizaje. El aprender depende de un proceso externo que, aunque no está implicado en forma activa con el desarrollo, utiliza sus logros en su base. La preocupación en estos estudios está centrada en evitar enseñar al niño algo antes de que esté capacitado para aprenderlo, porque la posibilidad de hacerlo está en el desarrollo alcanzado. Aparece como premisa que "el aprendizaje va siempre a remolque del desarrollo, y que el desarrollo avanza más rápido que el aprendizaje".<sup>9</sup> Además, por ser pensados como procesos separados, no se influyen; el aprendizaje en nada mejora o incentiva las funciones del desarrollo, ya que el desarrollo es condición para el aprendizaje, pero no resulta del mismo. El aprendizaje está sobre el desarrollo, lo incluye en su estructura, pero éste se

mantiene inalterable. En esta posición encontramos la teoría de Jean Piaget como un referente importante. Piaget prestó especial consideración a los procesos de *desarrollo del niño para condicionar el aprendizaje según el desarrollo alcanzado*, alentando la exploración de respuestas motoras para poder delimitar el nivel de desarrollo y no proponer aprendizajes antes de éste. Además, las consideraciones en relación con el movimiento adoptaron la vertiente psicomotricista, donde el movimiento se subordinó al desarrollo de estructuras de la inteligencia.

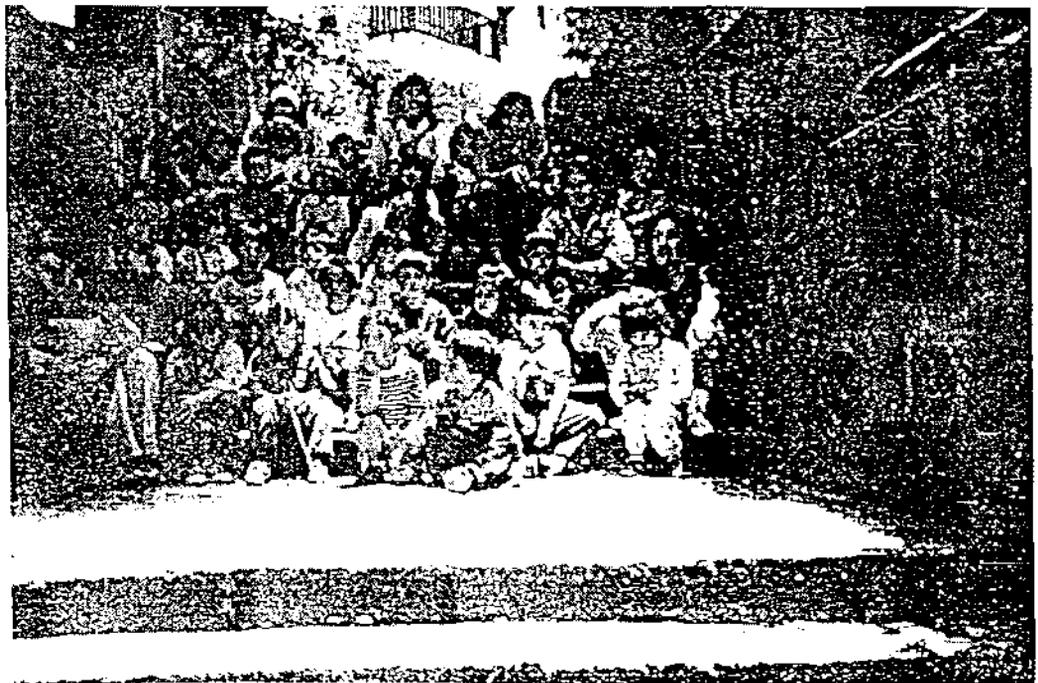
b) En la segunda posición, la premisa es que el aprendizaje es desarrollo. *El desarrollo y el aprendizaje son mutuamente dependientes e interactivos*, esto lleva a pensar que cualquier mejora en una capacidad concreta desemboca en una mejora del conjunto de capacidades; relaciones entre memoria de movimiento y concentración, ajuste motriz y precisión de lenguaje. Existe un carácter de identidad, son procesos de condición única, idénticos, el aprendizaje da cuenta del desarrollo, "el proceso de aprendizaje está completa e inseparablemente unido al proceso de desarrollo".<sup>10</sup> Una de las teorías sostiene el concepto de reflejo (W. James), donde el proceso de aprendizaje es identificado con la adquisición de hábi-

tos y tendencias de comportamiento; y el desarrollo se reduce por la acumulación de todas las respuestas posibles. Según los teóricos de este segundo grupo, el aprendizaje y el desarrollo coinciden y se superponen.

- c) La tercera posición teórica trata "de anular los extremos de las anteriores afirmaciones, combi-nándolas entre sí".<sup>11</sup> Para K. Koffra, el desarrollo se basa en dos procesos *distintos*, pero que se influyen y relacionan entre sí. Uno es la maduración que depende del desarrollo del sistema nervioso y el otro el aprendizaje, que es un proceso evolutivo. El proceso de maduración posibilita el proceso de aprendizaje y el proceso de aprendizaje estimula y hace avanzar al proceso de maduración. La importancia otorgada al aprendizaje en el desarrollo

es el punto crítico de esta teoría; ya que el proceso de aprendizaje remite directamente al proceso evolutivo que éste evoca. Koffka y la escuela de la Gestalt postulan que la influencia del aprendizaje nunca es específica, sino que encierra la posibilidad de transferencia de los principios aplicados en una tarea, a otras.

Para Vygotski, la resolución del problema es mucho más compleja, deja de lado las tres posiciones, considerando que el aprendizaje y el desarrollo están interrelacionados desde los primeros días de vida, pero ¿qué rasgos específicos tiene esta relación cuando los niños comienzan a ir a una institución educativa? El aprendizaje introduce algo fundamentalmente nuevo en el desarrollo. Mi interés está centrado en los procesos de aprendizaje en relación con la educación física.



Vigotski, en su planteo, con la "noción de una zona de desarrollo próximo nos ayuda a presentar una nueva preocupación, saber que un buen aprendizaje es sólo aquél que precede al desarrollo"; "(...) el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos internos capaces de operar sólo cuando el niño, está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez que se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño".<sup>12</sup> Según lo expresado, el aprendizaje no es igual al desarrollo, pero el aprendizaje organizado profundiza el desarrollo mental y pone en marcha procesos evolutivos que no se darían de no mediar el aprendizaje. A través de la educación se da este desarrollo cultural organizado, siendo un aspecto universal y necesario para el desarrollo humano de las funciones psicológicas.

El desarrollo evolutivo va a remolque del proceso de aprendizaje, esta franja de tensión entre el conocimiento externo y el proceso interno es la zona de desarrollo próximo, que resignificando la importancia de las interacciones con los otros humanos- instala renovadamente la idea de influencia social en los procesos de la persona particular. El intentar revelar cómo se internaliza el conocimiento externo y las aptitudes de los niños para ha-

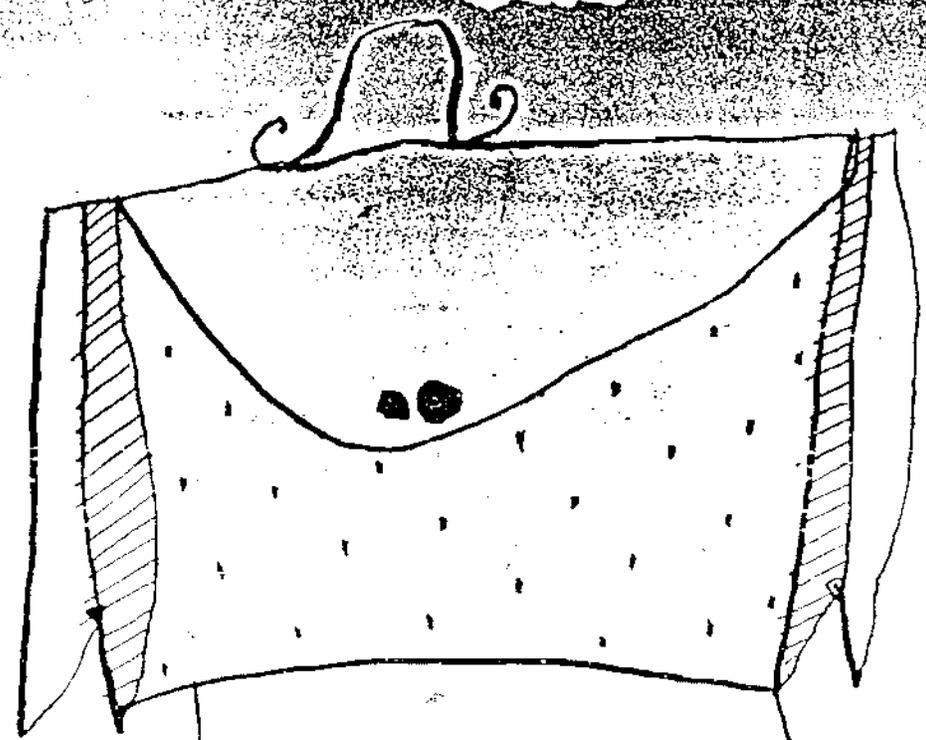
cerlo supone aceptar que el desarrollo no sigue nunca del mismo modo al aprendizaje en cada niño, son relaciones dinámicas y altamente complejas.

Dicha zona define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se encuentran en proceso de maduración, se visualiza otra instancia que es muy interesante y constituye un área de intervención o de anticipación de lo que está en curso de ocurrir. En el concepto de Zona de Desarrollo Próximo: ¿cuál es el papel de la imitación en el aprendizaje? Desde la resignificación que ofrece Vigotski, la imitación colabora en el aprendizaje motriz, siendo un elemento clave como emergente y también en la implementación desde la enseñanza. Es propia y específica de los primeros años, la imitación está en la escena cotidiana, sin entender, el niño copia todo lo que despierta su interés.

## Áreas de trabajo desde la educación física infantil

La educación física en estas edades (de 0 a 7 años) promoverá la acción motriz concentrándose en el conocimiento del *si mismo* y en la *relación con los demás* como necesidades del niño. Para el desarrollo de esta temática se estructura en dos ejes sobre los cuales harán pivot las distintas áreas de trabajo:

Contenidos educativos generales en  
educación infantil y primaria



coordinadores:

José A. García y Ma Dolores Palomo



EDICIONES  
ALJIBE

Cañero Gámez, Ana y Dolores Ascensión Carretero Váquer (1994). "El cuerpo y el movimiento como medios de expresión y comunicación", en José A. García y Ma Dolores Palomo (coords.), *Contenidos educativos generales en educación infantil y primaria*, Málaga, Aljibe (Biblioteca de educación), pp. 333-340.

### **3. EL CUERPO Y EL MOVIMIENTO COMO MEDIOS DE EXPRESION Y COMUNICACIÓN.**

Las posibilidades motrices son el primer recurso que poseen los niños para comunicarse y relacionarse con el mundo que les rodea. A partir del propio movimiento y en el marco de la interacción social, los niños aprenderán a conocer su cuerpo y a utilizarlo como vehículo de expresión y de intervención en el medio y, sobre esta base, construirán su identidad personal.

El movimiento de los niños, marcado inicialmente por sus propios ritmos biológicos y por las respuestas al contacto físico con los otros y con el medio exterior, se convertirá en código de comunicación al ser interpretado y respondido por una persona adulta atenta a sus iniciativas y a su desarrollo. Las personas adultas han de procurar interpretar de forma adecuada y responder satisfactoriamente a las reacciones corporales provocadas por las sensaciones internas de hambre, sueño, bienestar, equilibrio o movimiento, y las sensaciones externas de calor, frío, olor,... Así se contribuirá a la creación de un sistema de señales corporales que permitirá el establecimiento de los primeros vínculos sociales.

A través de esos primeros vínculos y cuidando de su calidad, se podrá ayudar a los niños a ir vivenciando los sentimientos de seguridad y confianza que necesitan para interiorizar una imagen positiva y estable de sí mismos, a reconocer y aceptar las propias características y a asumir su identidad sexual y los rasgos físicos que comporta. Los niños necesitan establecer relaciones de apego con adultos que les sirvan de referencia. La vivencia satisfactoria y estable de esa relación interpersonal será la base para la construcción de la propia identidad, y para el desarrollo de una autonomía creciente y de un sistema de relaciones sano y equilibrado.

Las primeras experiencias de intercambio comunicativo y la confianza y seguridad que a través de ellas se generan, posibilitarán que los niños pongan en juego su potencial motriz para satisfacer sus deseos y explorar el mundo que le rodea. Es necesario favorecer estas iniciativas de exploración del medio y facilitar la realización de experiencias interesantes, para que tengan la oportunidad de conocer sus propias capacidades y los límites que la realidad les impone. La exploración del medio redundará así en un mejor conocimiento de sí mismo y en una valoración de las propias posibilidades.

A través de la experiencia del propio movimiento, los niños deberán ir coordinando sus esquemas perceptivo-motrices y conociendo su propio cuerpo, sus sensaciones y emociones. Aprenderán a ir poniendo en juego las distintas partes de su cuerpo para producir un efecto interesante o para su propio placer, al mismo tiempo, las irán sintiendo, interiorizando, organizando y construyendo a partir de ellas una imagen integrada del esquema corporal.

El progresivo control del movimiento redundará en su autonomía física y les permitirá ir ampliando las posibilidades de intervención en el medio que les rodea. La importancia de la coordinación y del control dinámico general incluirá, además del ejercicio físico, el ámbito de la expresividad corporal, de sentimientos y emociones. Se deben crear las condiciones para que los niños aprendan a reptar, gatear, andar, correr, subir, bajar, saltar... A través de todos estos movimientos podrán mejorar y aumentar las posibilidades de desplazamiento de todo el cuerpo, recorrer espacios cada vez más amplios y se ampliará, con ello, el ámbito de su experiencia.

También es preciso facilitar la realización de experiencias que favorezcan un control y una coordinación visual y manual progresivos y, por lo tanto, contribuyan a que los mecanismos de manipulación y dominio de los objetos se hagan más precisos y ajustados. Los niños y las niñas aprenderán a coger objetos y tirarlos de una determinada manera, a moverlos con precisión, a juntarlos o separarlos, a organizarlos de formas diversas... Todo este repertorio de movimientos parciales enriquecerá las posibilidades de explorar e intervenir en el medio que los rodea y de expresarse a través de recursos plásticos o sonoros.

La expresión dramática y la corporal tienen que ver con la utilización del cuerpo, sus gestos y movimientos con una intencionalidad comunicativa y representativa. Mientras que

a través de la expresión dramática los niños juegan sobre todo a representar a personas y situaciones, en el caso de la expresión corporal se trata de representar a través de su acción y movimiento, determinadas actitudes, estados de ánimo, etc. Ambas hunden sus raíces en la comunicación gestual y se continúan posteriormente en distintas manifestaciones, entre las que destacan los juegos simbólicos en los que el niño se comporta "como si" fuera una persona distinta, o un animal o una cosa, o actúa como si estuviera haciendo cosas que en realidad sólo está jugando a hacer. Se trata de un campo abierto a la imaginación, a la creatividad y la espontaneidad de cada uno. A través de su expresión dramática y corporal el niño muestra sus emociones y tensiones, y también su conocimiento del mundo y las personas, así como su percepción de la realidad, como se pondrá de manifiesto en los juegos de imitación de roles. Son además un instrumento de relación interpersonal, de comunicación e intercambio.

La expresión dramática y, más en general, la expresión corporal tienen la peculiaridad de reflejar con particular claridad los estados de ánimo del niño, sus tensiones y conflictos. Es por ello por lo que esta forma de representación puede ser utilizada por el educador no sólo como un medio de expresión, sino también como un contexto propicio para la observación del niño y de las relaciones entre unos y otros, así como una vía a través de la cual procurar dar salida a (y si es posible resolver) algunas de las tensiones y conflictos internos de los pequeños.

#### 4. CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD, AUTONOMÍA Y AUTOESTIMA.

La identidad psicológica es resultante del conjunto de experiencias que el niño tiene en la relación con su entorno físico y, sobre todo, social. La idea que el niño va teniendo de quién es él, como es, ... se va forjando gracias a los elementos que le llegan a través de múltiples vías desde las sensaciones que producen en su cuerpo las caricias, a la imagen que le devuelve el espejo, al nombre que se le da, a las etiquetas que se le asignan en relación con el sexo al que pertenece, a la comparación de sí mismo con los demás.

Por otro lado, el concepto de uno mismo dista mucho de ser neutro y aséptico, estando desde muy pronto cargado de componentes de valoración positiva o negativa que también proceden de las interacciones sociales que el niño mantiene. La autoestima se forma en gran parte por una interiorización de la estima que se le tiene y de la confianza que en él se deposita. Directa e indirectamente, explícita e implícitamente, al niño no dejan de llegarle informaciones sobre hasta qué punto se tiene o no confianza en él. Además, las experiencias que continuamente va teniendo, le dan la sensación de dominio y competencia o de fracaso e incapacidad.

Paralelamente a la construcción de la propia identidad, el acceso a niveles crecientes de autonomía e independencia marca otra de las características de los niños de estas edades. Los progresos en el ámbito de la psicomotricidad, del manejo del cuerpo en actividades muy diversas, de adquisición de actitudes y hábitos de cuidado, higiene y mantenimiento de la salud, forman también parte de todo este conjunto de aspectos. Por lo demás, y subyacentes a todas las adquisiciones anteriores, se encuentran los aspectos cognitivos, afectivos y relacionales que contribuyen al desarrollo de la competencia personal en los diversos ámbitos que constituyen la vida de los niños.

Es evidente que no hay un único ámbito de experiencias que pueda relacionarse prioritariamente con estos contenidos. Los diferentes ámbitos contribuyen a la formación del

concepto de sí mismo y de la valoración que le es aneja, y contribuyen también a la adquisición de los instrumentos básicos de control del propio cuerpo y de la acción sobre la realidad.

El conocimiento y control progresivo del cuerpo es una lenta pero fructífera construcción que ocupa al niño desde su nacimiento y durante toda la etapa que abarca la Educación Infantil. Cualquier actividad que emprenda el niño, cualquier tarea que se proponga resolver, implica componentes motrices y de ahí la importancia que tiene el trabajo del cuerpo.

A menudo se transmite la idea de que las adquisiciones en este terreno se deben sólo a procesos madurativos cerebrales; siendo éstos requisitos de primer orden, no debe olvidarse la importancia igualmente fundamental de la actividad del niño, de las interacciones sociales y de la estimulación y el apoyo que en ellas recibe el niño.

Con ello se quiere resaltar el hecho de que, salvo que obedezcan a razones muy concretas y determinadas, el movimiento, la sensación, la percepción, no deben ser en general trabajados de una forma aislada, sino en el contexto de actividades más amplias para conseguir sus propósitos educativos (juego físico, juego simbólico, actividades de la vida cotidiana, actividades relacionadas con el cuidado e higiene de uno mismo y de los espacios que ocupa, tareas de trabajo...).

Debe conseguirse que los niños conozcan global y segmentariamente su cuerpo, sus posibilidades perceptivas y motrices; deben poder identificar las sensaciones interoceptivas y exteroceptivas que experimentan, y, como se verá más adelante, servirse de las posibilidades expresivas del cuerpo para manifestarlas. Además, conocerán y aceptarán sus características individuales (sexo, talla, rasgos físicos...), así como las de sus compañeros.

De suma importancia es la coordinación y el control dinámico general, que permiten al niño llevar a cabo todas las actividades relacionadas con el juego físico (marchas, carreras, saltos, giros, lanzamientos, recepciones) y con una gran variedad de tareas cotidianas. Mediante estas actividades el niño disfruta, educa su cuerpo y el movimiento, y adquiere hábitos de convivencia, de higiene y salud.

En la formación de uno mismo interviene, por supuesto, el conocimiento del propio cuerpo, uno de los primeros referentes del niño para reconocerse como persona. Pero además hay que contar con la diferenciación que progresivamente se establece entre "yo" y el otro, y entre el "yo" y el mundo externo, diferenciación que se produce en el transcurso de los dos primeros años de vida y que es, como siempre, el producto de intercambios y relaciones con los otros significativos. Estas diferenciaciones ayudan a la formación de la identidad mediante el reconocimiento de la propia individualidad frente a los demás y frente al mundo. Todo ello tiende a consolidarse progresivamente, como lo muestra el hecho de que el niño pueda ir expresando verbalmente algunos elementos corporales o psíquicos de su propia identidad, algunos de sus sentimientos, características, sensaciones,...

En las estrechas interacciones que se establecen entre el educador y el bebé o el niño, ya sea en torno del cuidado físico, al juego, al trabajo, el primero se erige en figura privilegiada para el segundo. A medida que los niños crecen, el papel del educador se va a ir haciendo más complejo, pues junto al afecto y a las actividades de cuidado y estimulación, va a tener que ir introduciendo la presión socializadora que el niño requiere para un buen desarrollo personal y social. A este respecto, en la medida en que rodean al niño ayudas, se le felicite y recompense por sus logros y se le ayude a relativizar sus errores, estará fomentando sentimientos de competencia y seguridad, haciendo que éste se sienta querido y que componga una imagen positiva de sí mismo.

En la construcción de la propia identidad intervienen, entre otros factores, la imagen positiva de uno mismo y los sentimientos de autoeficacia, autoestima y autoconfianza. Dichos sentimientos deben contribuir a la elaboración de un autoconcepto ajustado, que permita al niño percibir (y actuar conforme a) las propias posibilidades y limitaciones, así como evitar tanto los comportamientos temerosos e inseguros, como los omnipotentes o despóticos. De ahí la importancia de aprender a coordinar las propias emociones y actividades con las de otras personas (especialmente con el grupo de iguales) y de todo lo que esta capacidad implica: capacidad de mostrar, sentir y recibir afecto, de colaborar con los demás, de prestar ayuda, de aceptar la demora o renuncia, de aceptar las críticas razonables, ... En todo ello reside la posibilidad de actuar constructivamente con los demás desde la aceptación de uno mismo, de sentirse parte integrante de un grupo en un clima de seguridad, tranquilidad y confianza.

La autoestima del niño se ve fomentada cuando se recibe cariñosamente al niño, cuando se le estimula a ir siendo independiente en colocar sus cosas o procurarse los materiales que necesita, cuando se le incita a resolver un problema, cuando no se reacciona negativa o despectivamente ante la aparición de dificultades, cuando se le expresa afecto, cuando se le reclama un esfuerzo un poco mayor o se le manifiestan determinadas conductas, cuando se le pregunta algo a lo que puede responder.

Así las características de los individuos que poseen una elevada autoestima pueden resumirse en las siguientes:

- Afrontan las tareas y se acercan a las personas con la expectativa de que serán bien recibidas y tendrán éxito en su empresa.
- Tienen confianza en sus percepciones y juicios, lo que les permite defender su propio criterio cuando hay diferencias de opinión.
- Son los más activos participantes en las discusiones de grupo, tiene a menor dificultad para establecer amistades y expresan sus opiniones aun cuando sepan que tendrán una acogida hostil.
- Participan con frecuencia en actividades extraescolares y pertenecen con mayor probabilidad a organizaciones juveniles.
- No parecen estar especialmente preocupados por sus problemas y no les preocupa en exceso lo que los demás opinen de ellos.

Por el contrario, los individuos con bajo nivel de autoestima poseen una intensa dependencia social, poca iniciativa en situaciones sociales, e intensa preocupación por sí mismos.

## 5. INTERVENCIÓN EDUCATIVA.

Especialmente en los primeros años, es de particular importancia la relación corporal y afectiva que se establece entre el bebé y el educador, relación a través de la cual éste no sólo ayuda al niño a reconocer sus sensaciones, los segmentos de su cuerpo, a utilizarlos para expresarse. Además, le hace vivir su cuerpo de forma agradable y placentera, le hace sentirse querido, valorado y aceptado en su individualidad. El educador no sólo colabora en la construcción de la identidad del niño, sino que también contribuye decisivamente a que la imagen que de sí mismo va elaborando el pequeño sea positiva y pueda afrontar con

seguridad y autoconfianza los retos que le plantea el progresivo descubrimiento de la realidad.

Los niños tienen que llegar al conocimiento de su cuerpo tanto global como segmentariamente, a diferenciar sus características personales de las de los otros y a identificarse sexualmente. Al tiempo deberán aceptar sus propias características y ser capaces de convivir en distintos grupos. Las situaciones de contacto físico con otros niños y adultos, las tareas compartidas, los juegos colectivos en los que hay normas a seguir, y el trabajo por parte del educador del tono, la postura, el movimiento, ... irán permitiendo el progresivo conocimiento de sí, facilitarán el autocontrol (rivalidad, rabia, agresividad) y repercutirán en el equilibrio emocional y en la posibilidad de compaginar los propios deseos y emociones con los de los demás.

Las actividades de observación y exploración sensorial son particularmente útiles para el conocimiento del propio cuerpo y del de los otros. Si en un primer momento el niño conoce sus sensaciones gracias sobre todo a los cuidados que recibe del adulto, progresivamente se le orientará a la observación y exploración activa que le harán darse cuenta de las características y peculiaridades de sí mismo, de sus diferencias respecto a otros (en cuanto al sexo, al color de la piel, en cuanto a la talla...), así como de los diversos segmentos del cuerpo, de sus elementos y de su organización espacial (lo que está delante y lo que está detrás, a la derecha y a la izquierda, arriba y abajo...). De esta forma, va elaborando una representación del propio cuerpo cada vez más detallada y compleja.

Es importante que los procedimientos señalados se trabajen en el marco de actividades significativas para el niño, como por ejemplo aquellas en las que tiene sentido analizar las diferencias corporales (así, juegos en los que, como ocurre en el de la gallina ciega, se debe proceder a la identificación del otro).

Son de especial importancia las actitudes de respeto y aceptación de las características de los otros, tanto las más habituales (sexo, talla...) como las menos frecuentes (incapacidad o disminución de algún tipo) y que por ello pueden provocar reacciones no deseables. El educador fomentará así el conocimiento del cuerpo en un contexto de respeto y valoración de la individualidad de cada uno favoreciendo actitudes contrarias a la discriminación y los estereotipos de cualquier género.

A través de todas las actividades que han sido mencionadas, el niño adquiere los instrumentos que le permitirán ir discriminando de forma cada vez más precisa sus propias sensaciones (frío, dolor, bienestar, hambre, ...) y las que le producen los objetos del entorno. A la vez, debe procurarse que pueda utilizar las posibilidades expresivas que le ofrece su cuerpo para dar a conocer tales vivencias y sentimientos a los demás, así como para reconocerlas cuando son los otros quienes las expresan.

A medida que el niño crece, sus posibilidades de movimiento y su necesidad de actuar aumentan progresivamente. Para dar respuesta a la necesidad de movimiento que tienen los niños, deben disponerse espacios amplios y sin peligros que permitan desplazamientos y actividades como saltar, correr, subir, bajar, tanto en locales cerrados como al aire libre.

En este contexto, el educador organizará juegos donde tengan cabida tanto las habilidades motrices más frecuentemente implicadas en las actividades de los niños (caminar, correr, saltar...), como otras menos habituales (trepar, lanzar, voltear, transportar, balancearse, recoger...). Es importante, a la vez que se evita la excesiva temeridad, no frenar los impulsos de acción y exploración propios de cada niño y que le conducen a descubrir y

ejercitar sus posibilidades. En los juegos colectivos, se irán introduciendo pautas y normas nuevas que vayan haciendo que el niño tenga que ajustar su acción, demorar sus deseos, controlar sus impulsos, a la vez que exijan una mayor capacidad de coordinación y control dinámico general y específico en la realización de dichas actividades, lo que por otra parte suele despertar el interés y agrado de los pequeños.

Resulta también necesario educar la postura corporal, por lo que se debe procurar que el niño vaya aprendiendo paulatinamente a adoptar la postura adecuada en función de la actividad que se realice.

Es importante la educación de la coordinación visomanual en el contexto de actividades que requieran manipulación. En los juegos de construcción, de montaje y desmontaje, en los puzzles y rompecabezas, ... además de otros contenidos específicos, se educa la precisión de movimientos, lo que va a repercutir en la posibilidad de realizar una serie de actividades relacionadas con la motricidad fina, entre las que destacan todas las de representación gráfica. Respecto de éstas, hay que tener en cuenta que requieren una serie de conocimientos y habilidades (control postural, manejo de pequeños instrumentos, coordinación visomotriz...) que forman parte de este ámbito de experiencias y cuyo dominio progresivo constituye un objetivo importante.

Un aspecto a trabajar lo constituye la salud. Debe presentarse siempre en relación con el bienestar personal. Ello implica que en el Centro debe crearse un ambiente que garantice unas condiciones de higiene, seguridad y bienestar general. De especial importancia es el cuidado y limpieza de las distintas dependencias y servicios del edificio, y la integración de esos hábitos en el comportamiento habitual de las personas que en ella conviven.

Además de la limpieza e higiene de uno mismo y de los hábitos, la alimentación es uno de los factores que interviene decisivamente en el bienestar general del niño.

También las actitudes de juego físico y las de reposo y relajación pueden ser puestas en relación con la salud. El educador, en los últimos tramos de la etapa, puede ayudar al niño a percatarse de los efectos que el ejercicio tiene sobre el estado general del cuerpo (sudor, cansancio, ritmo cardíaco acelerado, congestión), sus efectos benéficos y los del descanso. Así mismo, puede contribuir a que se vayan incorporando normas de actuación favorables a la salud y que impliquen diversas habilidades, actitudes y comportamientos (aprender a respirar, actuar conforme a las propias posibilidades).

Los niños no acceden automáticamente a la autonomía. La independencia se aprende poco a poco. El educador la fomenta cuando estimula al niño, cuando le exige con afecto pero con convicción, cuando los retos que le plantea están calibrados a la medida de las posibilidades del niño, cuando al observar un problema o una dificultad le permite equivocarse o fracasar para luego dotarle de instrumentos que le permitan una resolución feliz. Los fracasos del niño deben ser tomados no como muestra de su imposibilidad de aprendizaje sino como muestra de su nivel de desarrollo presente, como evidencia de que necesita más apoyo y estimulación, y tal vez otras estrategias de enseñanza y relación.

Se trabaja con la perspectiva de que en su relación se enseña mucho más que unos conocimientos y unas destrezas. Continuamente le transmite una serie de datos e informaciones que alimentan en el niño la elaboración de su identidad y una determinada valoración de sus capacidades. No es posible lograr que un niño tenga confianza en sí mismo si quienes le educan desconfían de él en cuanto que es capaz de aprender y desarrollarse más allá de sus niveles actuales de aprendizaje y desarrollo. El educador debe buscar siempre en cada

niño aquellos aspectos que en él son más positivos, para resaltarlos y tomarlos como punto de partida de nuevos desarrollos. Ello es particularmente importante en el caso de los niños con más dificultades, que corren siempre el riesgo de unir a sus problemas la desvalorización social y las etiquetas despectivas, particularmente perjudiciales cuando proceden de un adulto tan significativo para el niño como lo es su profesor.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- BOULCH, LE J. (1983): *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento a los seis años*. Doñate. Madrid.
- CRUZ HUMILLADERO, M. (1976): *Manual de pediatría*. Romagraf. Barcelona.
- MAYOR, J. (1985): *Psicología evolutiva*. Anaya. Madrid.
- NOGALES ESPERT, A. (1986): *Nutrición infantil: conceptos básicos en la alimentación del lactante*. Tribuna Médica. Madrid.
- REMPLEIN, H. (1974): *Tratado de psicología evolutiva*. Labor. Barcelona.

#### REFERENCIAS LEGISLATIVAS.

- DECRETO 107/1992, DE 9 DE JUNIO, por el que se establecen las enseñanzas correspondientes a la Educación Infantil en Andalucía. B.O.J.A. Nº 56.

# EL MOVIMIENTO EN EL DESARROLLO DE LA PERSONA.

Le Boulch, Jean (s/f) "El movimiento como forma de expresión", en *El movimiento en el desarrollo de la persona*, Marta Moreno Valera (trad.), Barcelona, Paidotribo. pp. 111-125.

JEAN LE BOULCH



EDITORIAL  
PAIDOTRIBO

# 4

## El movimiento como forma de expresión

**E**n los capítulos anteriores hemos diferenciado una actividad de tipo adaptativo con un carácter intencionado definido por el objetivo que debe alcanzarse y una actividad de exploración no específica, que pone en juego las estructuras neurológicas como sede de una actividad metabólica constante. No obstante, aunque los movimientos pueden ser comprendidos respecto a una forma de relación con el medio, también reflejan una cierta manera de ser de la personalidad "en situación" y son reveladores de las emociones y de los sentimientos que aquella experimenta. El carácter expresivo del movimiento remite a la persona y no a un objetivo exterior que debe ser alcanzado. En esta perspectiva, el movimiento no se plantea bajo un aspecto transiti-

vo, es decir, en función de su eficacia respecto al control del objeto, sino como un signo a través del cual puede entreeverse la subjetividad.

"Expresándose" mediante sus movimientos, los seres vivos se manifiestan como individuos que se relacionan con un mundo de objetos y personas sin que inicialmente exista ninguna intención o planteamiento consciente. La primera forma de expresión es una expresión espontánea, reflejo del dinamismo del organismo que vive su presencia en el mundo.

Sin embargo, el movimiento del hombre se desarrolla en presencia de la mirada de otros individuos por que reviste una relación de significado y significado, o dicho de otra forma sólo existe cuando es recibido por el "ser expresivo" que lo acoge y lo interpela. De esta forma, la expresión deja de ser una simple manifestación sub-

tiva para convertirse en una "expresión para otro".

El cuerpo con sus actitudes y movimientos es la forma en que yo aparezco frente a los demás y por ello reviste una importancia capital en la relación entre las personas, ya que "cada manifestación del que existe siempre es llevada a cabo por el cuerpo. No existe ningún sentimiento que para poder ser, implique un gesto o una mímica" (Chiripaz). Subrayemos, a este respecto, que las conductas no verbales adquieren mayor importancia que la expresión verbal a la hora de proporcionar indicios más auténticos de la actitud en las relaciones interpersonales. Se puede intentar fingir una actitud conciliadora o amigable mediante palabras pero un descuido casi reflejo, una crispación del rostro traicionan los verdaderos sentimientos, convirtiéndose en algo más fiable que lo que se expresa mediante la palabra. Las modificaciones son, a veces, de tipo reflejo y quedan reflejadas en una crispación o en una apariencia fija de la actitud. En ocasiones, adoptan un carácter intencionado y por ello manifiestan una auténtica preocupación por transmitir un mensaje: la expresión se convierte en comunicación.

### LA EXPRESIÓN A TRAVÉS DEL DESARROLLO DEL NIÑO

Para nosotros el aspecto motor de la conducta se orienta en dos direcciones: la de la acción transitiva y la del movimiento expresivo. La motricidad

transitiva que se ejerce sobre el objeto con el fin de modificarlo, presenta un carácter pragmático o utilitario, mientras que el movimiento expresivo traduce una subjetividad.

### Anterioridad de la expresión sobre la transitividad

Desde el principio, la posibilidad de ejercer el propio control sobre el mundo o de situarse en continuidad con él ha sido algo negado para el hombre. La inmadurez prolongada de su sistema nervioso y el retraso en la puesta en marcha de sus centros de asociación, en el caso de que le concedan una perspectiva de progreso, hacen al hombre dependiente de su medio y en particular del medio humano, sin el cual no conseguiría sobrevivir.

Es evidente que el hombre no puede adaptarse inmediatamente a su medio, no obstante, la adaptación representará una victoria frente a su imperfección inicial. La unidad y la adecuación de la persona y sus movimientos no son ni mucho menos un regalo, sino que se conquistan y jamás son para siempre. La pura transitividad, es decir, la eficacia del movimiento voluntario no es la primera característica del ser humano, pero aun cuando sus actos son todavía susceptibles de procurarle directamente las cosas indispensables el niño dispone de otra forma de eficacia: "los primeros gestos que le son útiles son los gestos de expresión".

Estos gestos, a veces incoherentes, reflejan las necesidades primarias del

niño y representan otros tantos signos para su entorno, del cual consiguen una intervención beneficiosa. La eficacia del gesto en un mundo humano necesita primero su significación expresiva.

### Tono y expresión en el recién nacido

Spitz describe al recién nacido como provisional y relativamente aislado del mundo exterior por un umbral de percepción muy elevado. Este estado corresponde al estadio preobjetivo, y al estadio narcisista primario descrito por el psicoanálisis y al estadio impulsivo descrito por Wallon (1).

El recién nacido oscila entre un estado de insatisfacción y un estado de quietud paralelos a las reacciones tónicas vasomotrices y motrices manifestadas. Se aprecia, en estado de necesidad, una alternancia de descargas tónicas masivas con una agitación motriz descoordinada y, tras la satisfacción, un descenso del tono. Tal y como subrayó Wallon, desde el nacimiento, el diálogo del niño con el mundo se realiza a través de las relaciones tónico-emocionales, conjuntamente con la actividad digestiva respiratoria. El niño "vive en un círculo tónico cerrado en el que predominan las reacciones automáticas del cual sale mediante descargas tónicas reaccionales (los gritos son un ejemplo) o fases de relajación relativa (sueño)". (Durand de Boussingon.)

De todo ello podemos deducir dos caracteres esenciales de ese estado:

- la relación entre el estado tónico y la necesidad,
- las variaciones de tono como forma de expresión espontánea de las emociones primarias.

Muy pronto, el niño empieza a establecer relaciones entre sus deseos y las circunstancias exteriores, de manera que el reflejo condicionada se hace posible. En este momento, percibe el rostro humano y presenta, en su presencia, reacciones tónicas coordinadas que le permiten seguirlo con los ojos. Después, entre el segundo y el tercer mes, el bebé logra una reacción mímica muy importante, la sonrisa, indicio de la alerta del niño hacia su entorno humano.

Charlotte Buhler y René Spitz (2) observaron las reacciones de los niños pequeños ante la mímica de las personas que les rodeaban y se dieron cuenta que esas reacciones presentaban características bien definidas que variaban según la edad en el transcurso del primer año de vida. Sea cual sea la mímica de la persona que se aproxima, las primeras reacciones observadas son "positivas", es decir que determinan la sonrisa del bebé (durante los dos primeros meses). Spitz define los elementos determinantes de la reacción como una figura humana vista de frente y en movimiento, o incluso y de forma más precisa, una cierta forma constituida por la frente y los ojos. Con el tiempo, el niño manifiesta una sensibilidad más diferenciada ante esta mímica, de manera que un semblante sonriente o familiar suscita en el bebé una sonrisa, mientras

que un semblante enfadado o una cara extraña despierta reacciones que pueden identificarse como desagradables: llanto, turbación e inquietud.

A los seis meses, el niño dispone de un abanico de posibilidades con las que mostrar sus emociones, es decir, para expresar, en el sentido estricto de la palabra, y lo suficientemente rico como para proporcionar una amplia gama de intercambio con el medio humano. Es el período emocional, de participación humana, descrito por Wallon.

El estudio detallado de esta fase de la evolución proporciona una gran cantidad de detalles en cuanto a la estrecha relación entre la función tónica y los medios de relación del lactante. El tono juega un papel preponderante en la toma de conciencia de sí mismo y en la distinción del yo y del otro.

Por otra parte, un buen equilibrio del tono será la base que permitirá el desarrollo de la función transitiva del movimiento, es decir, la actividad voluntaria eficaz y coordinada.

En efecto, el fenómeno esencial de esta fase es la disminución del fondo tónico, acompañado de un reequilibrio que se traduce en la desaparición de los reflejos arcaicos y en la disminución de las reacciones hipertónicas ante las excitaciones que permitirán una mayor precisión en las actividades de orientación.

#### Factor humano y expresión en el recién nacido

Las modificaciones de la motricidad del recién nacido, en el sentido de

una mejor adaptabilidad, dependen, esencialmente, de dos factores. Por una parte de la maduración de la corteza cerebral que se manifiesta por la entrada en juego progresiva del haz piramidal y la desaparición de la motricidad subcortical (*palidial*), y por otra del carácter favorable o desfavorable del medio humano en el cual vive el niño, que influye considerablemente sobre su equilibrio tónico-emocional.

Los trabajos de Spitz subrayan la importancia de una presencia humana afectuosa en el entorno del niño y en particular de la actitud afectiva de la madre, no únicamente sobre su desarrollo, sino también sobre su estado tónico.

No obstante, mucho antes de que el niño sea sensible a la expresión mimica, otros estímulos sociales como el contacto cutáneo, representado por las caricias, los besos y la manipulación en el momento de los cuidados, deben jugar un papel muy importante en el desarrollo del niño. La psicología animal, principalmente, nos proporciona los datos relativos a este tipo de estimulación.

Weininger (1953-1956) tomó dos grupos de ratas separadas de su madre en el destete y las alimentó de forma idéntica. Durante 21 días y diez minutos al día, los ratones de uno de los grupos fueron acariciados por el experimentador. Después, todos fueron colocados en situaciones traumáticas, inmovilizados en ayunas durante cuarenta y ocho horas y sacrificados, a todos se les realizó la autopsia.

Respecto a los animales que fueron acariciados, los animales frustrados

presentaron, además de un mayor temor, un notable retraso del desarrollo ponderal y óseo y una menor resistencia al estrés, tal y como demostró el estado de las vísceras y la intensidad de la reacción cárticosuprarrenal de alarma consecutiva.

Del conjunto de experiencias realizados sobre este tema parece desprenderse generalmente, que cuanto más rico en estímulos sea el universo de un animal joven, mayores serán las posibilidades de adaptación emocional ante las situaciones nuevas.

La "maternidad" en terapéutica psicomatriz o psiquiátrica, en los casos de grandes regresiones mentales, corresponde a la utilización sistemática de todos los medios que utilicen los contactos cutáneos en todas sus formas.

La expresión emocional es, en primer lugar, una llamada espontánea del niño hacia su medio, provocada por el impulso de sus necesidades, sin embargo, muy pronto la actitud del prójimo y especialmente la actitud de la madre tendrá una influencia sobre el sentido de las manifestaciones expresivas que cada vez serán más específicas.

El desarrollo de la motricidad piramidal, voluntaria, paralela a la maduración de la corteza cerebral se traduce, en el plano de la motricidad transitiva, en una mejora de las posibilidades de acomodación al medio, y en el plano de la motricidad expresiva, en una mejor adaptación de las reacciones espontáneas ante las condiciones afectivo-emocionales y a la situación afectiva del niño.

Respecto a la expresión, tendrá lugar un nuevo paso importante cuando, hacia los ocho meses, las reacciones del niño no se refieran únicamente a excitaciones inmediatas, sino que respondan a la existencia de todo un pasado vivido.

El niño será capaz de diferenciar la madre, identificada como la buena, y lo extraño, identificada como la mala, respondiendo expresivamente, en cada caso, de manera apropiada. Es lo que los psicoanalistas denominan "triangulación". Las primeras manifestaciones del "carácter" se revelarán en el estilo de las reacciones expresivas: la rigidez y la relajación significarán alguna cosa, y las reacciones tónico-emocionales reflejarán la estructura de la relación entre el individuo y su universo vivido.

#### Expresión y movimientos espontáneos

En el desarrollo, la expresión es anterior a la actividad transitiva eficaz y toda la motricidad de recién nacido está basada en variaciones tónicas relacionadas con los afectos primarios.

Los movimientos espontáneos, reflejo del dinamismo del organismo vivo, no poseen el mismo significado que las manifestaciones provocadas o reflejas. No obstante, pese a que su significado difiere, su evolución será concordante puesto que, al igual que los automatismos y los reflejos primarios, se ajustarán progresivamente y cada vez mejor a las necesidades; las reacciones tónico-emocionales estarán cada vez más determinadas por la ex-

perencia vivida del niño en su medio social.

En las reacciones espontáneas, el cuerpo no es un utensilio orientado hacia un objetivo exterior a él, sino que el niño vive su presencia en el mundo como unidad original fundamental, como "cuerpo propio". Esta presencia en el mundo se revelará por el descubrimiento del placer y del dolor a través de su corporeidad. La emoción no será otra cosa, en este estadio, que una cierta mímica, expresión de una cierta vivencia pasajera, pero podrá inscribirse profundamente en el cuerpo del niño e influir "inconscientemente" sus reacciones futuras.

En estas condiciones, se producirá el diálogo tónico con el prójimo. El resultado de este diálogo podrá leerse directamente en las reacciones corporales y en las mímicas, es decir, en sus actitudes y en sus movimientos espontáneos. El tono es, en efecto, la materia de la cual están hechos los actitudes y la mímica.

La identificación representa un aspecto de este diálogo. Mediante la identificación, el niño "interioriza" un aspecto de otra persona y se transforma en función de él; esa identificación presenta una tendencia a la unificación y permite el acuerdo entre el individuo y su medio. De esta forma, el niño integrará las actitudes de las otras personas y las sentirá, literalmente, en su cuerpo gracias a su propio juego tónico, lo cual le permitirá realmente, vivir corporalmente los sentimientos de los demás, aunque éstos sean agresivos o afectuosos.

A través de la experiencia vivida con su cuerpo, el niño estructurará las situaciones emocionales y afectivas en un cierto número de esquemas tónico-emocionales específicos. Este hecho se ha traducido muchas veces diciendo que, a los dos años, el niño todavía es incapaz de diferenciarse de los demás y que parece confundirse con las personas que le rodean.

A partir de los tres años, al contrario, surge la necesidad de afirmarse. La crisis de personalidad viene marcada por un cierre del niño sobre sí mismo, por un esfuerzo por liberarse de la presión del medio que le rodea. El esfuerzo es "negativista" y se traducirá en la edad del "no", del "yo", del "mío", en el transcurso de la cual tomará conciencia de que su personalidad es distinta de los modelos que se había proporcionado, descubrirá la existencia de los demás respecto a él y empezará a componer su "yo social". Su incomodidad ante los demás se manifestará por reacciones de contención y de prestanda, que reflejarán las dificultades para establecer la armonía entre el cuerpo y el medio.

#### **De la expresión espontánea a la expresión controlada o socializada**

La armonía entre el cuerpo y el medio se traducirá en una facilidad por la expresión corporal, que sólo es realizable cuando el individuo se siente cómodo en su medio social y empatiza con ese medio. Por el contrario, el mal-

estar en la relación con los demás se manifestará con un carácter afectado de la actitud, la falta de naturalidad e incluso la falta de armonía en los movimientos. La tensión interior se exteriorizará en crispaciones y liberaciones tónicas inconscientes.

No obstante, la armonía no quiere decir "expresión perfecta", lo cual significaría la plena manifestación de lo que es la persona, sin ninguna reserva. La expresión espontánea del niño era la afirmación del Yo, por la expresión controlada, sometida a la influencia de los centros corticales, representa una expresión personal que refleja una cierta manera de ser del yo. La expresión pierde su espontaneidad cuando el niño se da cuenta del efecto que él mismo produce en los demás y cuándo, precisamente, busca producir esos efectos. Hacia los cuatro años el niño está pendiente de sus actitudes, es la "edad del comediante" en la cual multiplica los mimos, las sonrisas y los enojos con los cuales pretende "hacerse el interesante". Mediante el juego, podrá identificarse con los personajes sociales más destacados: policía, maestro de escuela, bombero, cowboy o campeón. Cabe señalar que los psicoanalistas consideran este periodo como especialmente decisivo en la formación de la personalidad. G. H. Mead, por su parte, subraya que el yo humano se desarrolla gracias a la posibilidad de tomar y de comprender una gran diversidad de actitudes que permitan intercambiarse con la personalidad de los demás. A este respecto, la conciencia del rol es el signo mismo de la actitud social.

A partir del momento en que el individuo ha tomado conciencia de efecto que su presencia y su mímica producen en las demás, su acomodación se llevará a cabo, necesariamente, a partir de las normas tácitamente admitidas. El "inconformismo" aparente del adolescente, representará el último enfrentamiento entre el elemento personal y el elemento social en la fijación del personaje.

Así pues, la socialización del comportamiento tiene, como resultado permitimos, más allá de la expresión espontánea que finalmente no es un que impulsividad, proporcionar al además una imagen de nosotros mismos conforme a lo que se esperamos, gracias a determinadas actitudes, a determinadas mímicas, a estilo de lenguaje y a una vestimenta apropiada. Para que la presión y sugestión social no se conviertan motivo de alienación de la persona, necesario que el personaje se armonice con las aspiraciones del individuo. "El ideal del yo", como toma de conciencia de un ideal de personalidad de un cierto estilo de vida, es el factor determinante de ese esfuerzo de equilibrio y de control que, dicho sea de paso, nunca es total ni definitivo.

La auténtica expresión de una personalidad que se manifiesta por gestos, sus actitudes y sus palabras puede ser entonces pura espontaneidad, sino que debe inscribirse en determinados "modelos sociales" y por lo tanto, modelado por un comportamiento voluntario de la mímica que a su se corresponde con un verdad

aprendizaje social. La autenticidad implica un buen equilibrio entre los modelos del superego que reflejan la adaptación necesaria a las normas sociales y los modelos correspondientes a los objetivos personales como expresión de la voluntad de afirmarse. Los gestos y las actitudes naturales corresponden, sin duda, al estado de equilibrio inerte e inestable. Las experiencias vividas por el individuo en sus relaciones con su medio humano y según el carácter enfático o represivo de éste último, tendrán una influencia considerable sobre "lo natural de la expresión" y en particular sobre la actitud corporal y la gestualidad en sus relaciones con la personalidad global.

### EL GESTO Y LA MÍMICA EN EL DIÁLOGO CON LOS DEMÁS: DE LA EXPRESIÓN A LA COMUNICACIÓN

A partir de un dinamismo interno, auténtico empuje de crecimiento, el organismo tiende a permanecer en equilibrio con su medio. En el plano social, la búsqueda de ese equilibrio se realiza mediante el encuentro y el intercambio. El ser humano no puede vivir encerrado, no actúa por reacción o por reflejo, sino que se exterioriza, se expresa, es decir, se manifiesta como ser humano en un medio humano. Esta expresión, en un principio, toma la forma de gritos, gesticulaciones y variaciones tónicas; después esta espontaneidad expresiva dará lugar a la comunicación, cuando a través de su

mímica y sus gestos se quiera "significar" alguna cosa para los demás. La gestualidad adquiere entonces el sentido de un mensaje y se orienta gracias a una intencionalidad consciente o inconsciente, según el sentido que hayamos atribuido a ese término.

### La expresión auténtica y el cuerpo (4)

Los trabajos llevados a cabo sobre la expresión y la comunicación consideran, casi constantemente de forma implícita, que sólo existe un tipo de lenguaje, el verbal, y que toda comunicación se realiza a través de la palabra. Por el contrario, nosotros pensamos que la relación con los demás se realiza primero a través del cuerpo. "A través del cuerpo nosotros estamos presentes para los demás y con él en el mundo".

Las reacciones gestuales y mímicas reflejan un doble equilibrio de la persona: equilibrio con su medio y equilibrio interno. El diálogo oscila entre dos polos: la tendencia hacia el otro o una defensa contra la agresión del otro. Esta doble polaridad permite a Freud distinguir los "narcisistas", centrados en ellos mismos, independientes, dominantes y agresivos, y los "eróticos" unidos al amor de los demás, temiendo perderlo y viviendo en un estado de dependencia respecto a los demás. El diálogo y la expresión auténtica, suponen un buen equilibrio (aunque no la igualdad) entre esas dos tendencias fundamentales que se

reflejan en la posibilidad de establecer relaciones con los demás viviendo, al mismo tiempo e intensamente, la propia vida interior.

La forma de relación con los demás se traduce, en el aspecto psicológico, en impresiones subjetivas de simpatía o antipatía y, en el aspecto fisiológico, en modificaciones tónicas. Tono y psiquismo están así relacionados y representan dos aspectos de una misma función, que ya hemos designado con el nombre de *función energética*. La concepción de esta unidad fundamental psicosomática nos permite comprender que no existe emoción sin un cierta expresión somático-tónica que se manifiesta en el plano de la musculatura estriada y la musculatura lisa visceral.

Las variaciones del tono postural ("matéria de la cual están hechas las actitudes") son, por lo tanto, una relación de dependencia respecto a las reacciones psíquicas, los conflictos psicológicos y la ansiedad o la angustia del individuo. Para Reich (5), "sin que el paciente lo sepa, su musculatura estriada sufre espasmos permanentes que constituyen su defensa muscular. La rigidez muscular representa la parte esencial del rechazo y no el resultado o el acompañamiento de ese rechazo". Pese a todo, Reich llega al concepto de identidad funcional entre las actitudes musculares y de carácter, susceptibles de influenciarse o de sustituirse reciprocamente.

La expresión del cuerpo, sobre todo en sus manifestaciones tónicas, es la expresión, en un registro diferente, de las reacciones emocionales y afecti-

vas profundas, tanto conscientes como inconscientes. Aunque la expresión tónica sea de orden mímico, gestual o verbal representa un auténtico lenguaje afectivo que es posible descifrar. Como ya hemos dicho, este lenguaje tónico y gestual no es puramente espontáneo, sino que, sobre una base de espontaneidad, obedece a todo tipo de criterios socioculturales. En particular, puede ser más o menos "convenciente", según los criterios admitidos, permitir la transparencia de las emociones, de ahí los modelos según los cuales algunas razas son más reservadas o más exuberantes que otras.

El control de la espontaneidad gestual, llevado a cabo mediante el ejercicio progresivo de las diferentes formas de ser a través de las identificaciones sucesivas, no significa que la gestualidad expresiva sea consciente. En el individuo equilibrado que nosotros llamaremos "disponible", el control voluntario se limita a una cierta acción de "censura" que deja jugar la espontaneidad mientras el juego es compatible con lo que está socialmente admitido. A partir de las vivencias de la situación, en el plano afectivo, y con la posibilidad de comprobar los sentimientos del otro (a través de lo que dice y de lo que yo creo de él) de forma natural e inconsciente, mi postura y mis gestos expresarán lo que siento.

El acto de expresar consistirá en exteriorizar una idea y un sentimiento mediante una reacción corporal inconsciente, pero controlada, que tendrá un carácter de evidencia para el

interlocutor. Lo que es incompatible con la expresión auténtica es, por una parte, lo reflexionado, lo calculado, y por otra, lo artificial, lo afectado, lo amanerado, mientras que lo que la caracteriza es, precisamente, lo contrario, es decir, lo fácil y lo natural.

En el diálogo con los demás, la dinámica normal de las mímicas comprende a la vez expresiones persistentes y expresiones pasajeras. Las percepciones persistentes reflejarán cierta "estructura de carácter" como forma habitual de estar en el mundo y de estilo de existencia, lo cual nos permite reconocer a una persona familiar por su estilo, por su manera de andar o de permanecer de pie.

No obstante, el individuo no sólo debe adaptarse a un único medio, sino que debe representar, sucesivamente, a personajes diferentes. Esta necesaria multiplicidad, de conciencias de sí mismo no puede ser asimilada a una verdadera multiplicidad puesto que la estructura de carácter juega un papel de dinamismo organizador que preside la unificación de perspectivas. En esta doble perspectiva, la facilidad, la flexibilidad y la coherencia de sucesiones reflejan, en el individuo normal, la capacidad de acomodarse sin alienarse, es decir, sin perder la originalidad de su personalidad. Las formas y la plasticidad de las expresiones pasajeras no pueden existir sin una relación con la originalidad y con la riqueza de la personalidad que reflejan.

A pesar de las posibilidades de inhibición y de control que puede ejercerse sobre la mímica y sobre los ges-

tos, a pesar de las posibilidades de simulación y de disimulo, la expresión del cuerpo dice mucho más de la persona que la expresión oral. La actitud positiva o negativa respecto a los demás se manifiesta, necesariamente, a través de reacciones tónicas que se inscriben en los músculos de la cara.

La expresión somática y, en particular, las variaciones tónicas, reflejan fielmente las reacciones afectivas y son, por lo tanto, significativas de la forma en que es vivida la relación consigo mismo y con los demás. El hombre es inseparable de la expresión por la cual se revela ante los demás.

### Los trastornos de la expresión gestual y mímica (6)

La autenticidad de la expresión que refleja la adecuación del significado y del significante no es pura espontaneidad, sino espontaneidad controlada y parcialmente consciente, lo cual supone un equilibrio de la persona sin que exista ninguna alteración afectiva mímica o grave, pasajera o durable que se refleje en la fisonomía o en la actitud del individuo trastornado. La observación de la mímica y de los gestos permite deducir las discordancias y contradicciones, así como la expresión de los conflictos internos. No estamos hablando de las grandes emociones durante las cuales incluso un buen control de sí mismo no permite controlar ciertas reacciones inconscientes e involuntarias, sino únicamente de las manifestaciones sintomáticas de los desarreglos afectivos.

La definición que hemos dado de la armonía de la expresión gestual y mímica parece ambigua, debido a que aparenta contradicción entre los dos términos, espontaneidad y control. No obstante, el nivel de control debe acomodarse, de forma precisa, a la realidad y a las exigencias sociales y pulsionales al mismo tiempo.

El yo consciente debe constituir un compromiso más o menos armónico entre los modelos del superego y las pulsiones del eso.

Las reacciones de continencia reflejan, a través de una actitud inmóvil, el exceso de control debido a un "ideal del yo" demasiado exigente. Podría parecer que el individuo quisiera esconder a los demás y, quizá, sobre todo a sí mismo, lo que es en realidad lo que teme ser. Todo el cuerpo está a la defensiva como rodeado por un "caparazón" tónico que corre el riesgo de entrar en contacto con los demás.

Los estados de inhibición se reflejan en todo tipo de mímicas y de actitudes, yendo del sobrecogimiento emotivo a los grandes estados de estupor. Aquí, el control voluntario no interviene en absoluto y el desarreglo tónico es de origen puramente inconsciente. A veces, predomina la hipotonía como en los estados depresivos que se reflejan en un estado de lasitud, una lentitud mímica y una pobreza gestual que puede llegar incluso a la inercia completa y el derrumbamiento. A veces, por contra sobreviene la hipertonia como en los estados catatónicos en los que el sujeto permanece paralizado en sus actitudes estereotipadas con deso-

parición casi completa de las expresiones que acompañan al diálogo. Estos melancólicos parecen sufrir su vida interior como algo extraño a ellos.

Las mímicas y las expresiones impulsivas que escapan al control voluntario y a la inhibición inconsciente, se oponen, por su exageración, a la pobreza de las reacciones precedentes. Todos los estados de excitación, independientemente de su naturaleza, comportan siempre reacciones de exteriorización motrices y verbales. La agitación psicomatriz es una manifestación matriz desordenada que refleja las pulsiones instintivas o afectivas del individuo en estado de excitación. En algunas formas, esta agitación es discreta y la expresión aparece como bastante coherente. Sólo el carácter exagerado refleja la ausencia de control. En un grado superior, la ejecución de movimientos y el juego de la mímica son bruscos e inadecuados hasta convertirse en sacudidas y espasmos carentes de toda significación.

La actualización de las pulsiones en el comportamiento, a través del paso a la acción, como la fuga, la exhibición o el homicidio, representa el caso extremo de la impulsividad matriz.

### Los trastornos de la expresión en las situaciones conflictivas

Por la propia función del yo y del sí mismo, el conflicto se inscribe constitucionalmente en el ser. El yo normal, dice Nacht (7), debe superar la auténtica

hazaña de satisfacer, de la mejor manera, las exigencias de sí mismo (principio del placer), respetando al mismo tiempo las exigencias externas (principio de realidad) y haciendo frente al superego crítico.

Los mecanismos de defensa entran en juego cuando las pulsiones que emanan de una misma son potentes y juzgadas por el yo como peligrosas, o cuando el superego, demasiado rígido, obliga al yo a rechazar las pulsiones indeseables. A veces estos mecanismos de defensa sobrepasan su objetivo y el individuo se ve inmerso en una situación neurótica. En ese caso, los mecanismos de defensa permiten al individuo conservar un control respecto a una actividad fantasmal inconsciente; es lo que Freud expresaba afirmando que "el individuo neurótico rechaza una parte de su pasado, que permanece de forma inconsciente poniendo en duda la unidad histórica de la persona". Ese pasado resurge entonces a su voluntad y se manifiesta en actividades simbólicas que permiten a un contenido inconsciente franquear la barrera de la censura del superyo.

La medicina psicosomática se encuentra permanentemente enfrentada al problema de descifrar las expresiones somáticas patológicas significativas respecto a la experiencia vivida. "A través del cuerpo, por el cuerpo vivido en el mundo simbólico, se juega el drama del inconsciente en un lenguaje metafórico que hay que descifrar."

El estudio de C. Brisset puso en evidencia que según el grado de rigidez del medio social, el lenguaje sintomáti-

co puede ser más o menos fácil de descifrar. En determinadas sociedades, la expresividad de tipo histérico carece de inhibiciones e incluso puede ser utilizada como una especie de terapia: es la catarsis emocional que practican las etnias de Indonesia o las caribeñas dedicadas al vudú. No obstante, a medida que las sociedades evolucionan y se incrementa su carácter represivo, las expresiones más espontáneas, producto de descargas emocionales, se hacen incorrectas e inoportunas, serán culpables y finalmente imposibles de reflejar de manera clara. Las actividades de desviación como los tics, el tartamudeo, el calambre de los escribientes y algunos espasmos pueden explicarse por esa razón. No obstante, es posible que la represión no adopte como vía de escape las expresiones corporales directas, sino que puede desembocar en fobias, obsesiones o trastornos todavía más profundos. El riesgo que implica un exceso de rigidez del medio es el de conducir al individuo a reprimir no sólo las pulsiones, sino también los síntomas, complicando mucho más los problemas del individuo en conflicto. En esos casos, los síntomas estarán escondidos en posiciones más o menos inexpugnables y eventualmente se reflejarán en respuestas globales del organismo, una enfermedad psicosomática grave en la cual la represión queda en un segundo plano y sólo puede interpretarse a través de una lectura indirecta. "El cuerpo se convierte en el guardián de un miedo vital caído en el olvido de la conciencia."

### Desviación de la expresión y papel del cuerpo

La necesidad de expresarse, "de explicarse a los demás", es una de las más importantes para el ser humano. Su frustración es fuente de malestar, de angustia y de neurosis e incluso puede conducir a trastornos más graves del comportamiento.

Si el entorno no proporciona ocasiones de intercambio o levanta barreras abusivas ante la expresión, debido a su carácter represivo, los mecanismos de defensa permitirán al individuo conservar un cierto control respecto a una actividad fantasma inconsciente que se manifestará en una tensión muscular importante. No obstante, todo conflicto, incluso si tiene repercusiones sobre las reacciones corporales, no acaba en un desequilibrio de tipo neurótico porque el sistema de defensa del yo, puede hacer que intervengan mecanismos más sanos como la compensación o la sublimación, los cuales representan, a su vez, auténticas desviaciones de la expresión. En nuestras sociedades industrializadas, las formas de compensación están previstas institucionalmente: es la función que los sociólogos asignan al tiempo de ocio. Las actividades lúdicas y de expresión, en la medida en que repiten la manifestación con una cierta espontaneidad, permiten obtener, en estos sectores de libertad, satisfacciones que no siempre se obtienen en la vida práctica. Como ya hemos analizado anteriormente, el ámbito del deporte es teóricamente propicio para el juego de este mecanismo de defensa.

"El deporte es un medio que permite eliminar grandes cantidades de agresividad y de sadismo e incluso puede conseguir llegar a eliminarlos a través de vías físicas. De esta forma, puede realizarse ataques contra el objeto de odio de una manera socialmente autorizada; al mismo tiempo, el deporte sirve de compensación a la angustia, puesto que demuestra a aquel que lo practica que no sucumbirá 'ante el agresor'" (Melanie Klein) (8).

No obstante, los métodos aplicados en este sector de actividad son muchas veces, calcados de los métodos utilizados en el mundo industrial, es decir, muy mecanizados, de lo cual resulta que el objetivo planteado no es siempre alcanzado en el aspecto de la compensación.

La sublimación representa un mecanismo análogo, juega un rol positivo en la resolución del conflicto, puesto que permite desviar las energías sexuales o agresivas hacia objetivos socialmente valorados como las actividades culturales, artísticas o incluso científicas. La ventaja de esta forma de expresión es que puede ejercerse tanto en el campo profesional como en el del tiempo libre.

La utilización del psicodrama, como forma de expresión, responde a la preocupación de los terapeutas por consentir un lenguaje simbólico que permita la puesta al día y la resolución del conflicto. Moreno afirma, en efecto, que el interés del juego se debe a que permite al enfermo, en particular, y al hombre, en general, recuperar su espontaneidad.

Pages, analizando el carácter del lenguaje simbólico que se expresa en el psicodrama, pone en evidencia la importancia, no sólo de la espontaneidad, sino también de la distancia respecto a lo real. La pérdida de realidad que experimenta la situación a través del juego permite que el lenguaje simbólico se exprese libremente en la explicación de los sentimientos. En cualquier caso hay que insistir en el error que representaría asimilar el juego como una actividad insignificante por carecer de pragmatismo. Su interés y su valor radican en la posibilidad que ofrece de expresarse libremente y de encontrar una autenticidad de expresión posible gracias a su carácter lúdico. El psicodrama, no sólo es un recurso privilegiado en la actividad de la expresión verbal, sino que la importancia de los factores emocionales que induce permite, eventualmente, recuperar cierta facilidad y una relativa comodidad gestual perdida por el individuo en cuestión.

"En los individuos que provisionalmente no sólo son incapaces de hablar, sino también de expresar la mímica y los gestos apropiados, el psicodrama permite reinsertar las actitudes tónicas o los gestos socialmente no significativos en un sistema de comunicación."

La expresión corporal permite ir aún más lejos en el abandono del verbalismo y en la reconducción de la expresión en el "cuerpo vivido" que es de lo que yo puedo disponer para comunicar. No obstante, la utilización terapéutica o educativa de "la expresión corporal" tropieza con numerosas dificultades (7).

La principal, en el adulto, es de orden cultural. El anatema que pesa, desde hace demasiado tiempo, sobre el cuerpo en nuestras sociedades es una causa de malestar regresivo en el comportamiento que se traduce en actitudes rígidas de defensa tónica. Así pues, es necesario escoger situaciones poco estructuradas que permitan inducir una expresión espontánea y no refugiarse en la utilización de gestos convencionales o aprendidos. No obstante, la aceptación de estas situaciones, que implican la elección de temas y roles, supone una superación de las defensas necesarias para la buena integración en el grupo. A menudo, en estas situaciones, los participantes, más o menos conscientemente, orientan al animador hacia el aprendizaje de técnicas preestablecidas que les permitan precisamente, evitar comprometerse corporalmente, es decir, expresarse en el sentido auténtico del término. Este detalle nos permite comprender que muchos de los métodos denominados de *expresión corporal* acaban siendo un aprendizaje técnico de gestos codificados o la imitación más o menos rigurosa de los modos de expresión del animador. Esta última observación es particularmente cierta, cuando se trata de expresión corporal en el niño que, muchas veces, en lugar de ejercer su espontaneidad, se contenta con imitar al adulto con el cual se identifica. Los métodos de expresión corporal verdaderamente conformes al contexto real del propio concepto, imponen a sus practicantes, una preparación constante y un trabajo funda-

mental de consciencia del cuerpo sin el cual la unidad mental y matriz del comportamiento es completamente ilusoria. El método descrito por K. Dropsy y L. Sheelen corresponde al mencionado trabajo fundamental dirigido al cuerpo y cuya finalidad es una expresión corporal y una comunicación gestual auténticas (10).

La facilidad, lo natural y lo espontáneo en la expresión corporal y mímica no es una cuestión inmediata, sino que supone una reconciliación del ser con su cuerpo normalmente abandonado a su suerte en un sistema como el nuestro, que concede la máxima importancia a la formación intelectual y verbal. Sólo cuando esta unidad haya sido adquirida, el cuerpo y sus movimientos serán una unidad que conseguirá desempeñar su papel expresivo en el diálogo con los demás.

### *De la señal al signo en la expresión mímica y gestual*

El cuerpo del hombre y su gestualidad son la expresión de su subjetividad, pero en la medida en que aparece ante los demás esos gestos adquieren otra significación. La toma de conciencia de la importancia significativa del cuerpo confiere a los gestos y a las actitudes un carácter intencionado que hace de ellos un medio de comunicación superior al lenguaje verbal.

Para Mead, "la comunicación consciente se despierta cuando los gestos se convierten en signos, es decir, cuando transportan significaciones y senti-

dos definidos en la conducta individual que de ellos se deriva". Al realizar ciertos gestos, los individuos ofrecen indicaciones a otros individuos que a su vez les responden. Por esta razón, el comportamiento no verbal aparece como un elemento importante de la comunicación y de la percepción de los demás.

En este intercambio persona a persona, el lenguaje oral y el lenguaje gestual están íntimamente relacionados entre sí; el lenguaje de los gestos, normalmente refuerza el lenguaje hablado y acentúa la vertiente expresiva, el gesto proporciona la acentuación; el acento tónico se ve reforzado por los gestos. A este respecto se puede decir que el gesto es una especie de retórica del lenguaje y que la asociación de la palabra y la mímica aumenta considerablemente las posibilidades de proyectarse y de expresarse. No obstante, por el contrario, la existencia de estos dos lenguajes complementarios puede provocar discordancias voluntarias o inconscientes, es decir, a veces la mímica traiciona los sentimientos desmentidos por las palabras.

Kleinpaul ha propuesto clasificar los signos que pertenecen al lenguaje gestual en tres categorías:

1. Comunicación sin intención de comunicar y sin intercambio de ideas.
2. Comunicación con intención de comunicar y sin intercambio de ideas.
3. Comunicación con intención de comunicar y con intercambio de ideas.

En la primera categoría encontramos lo que hemos dado en llamar el



**atp**

# energía y movimiento

**COMO EN LA COPA AMERICA,  
¡BUENA SUERTE MEXICO!**

MEXICO

El niño y el deporte (II)

El codo de tenista  
y de golfista

Suplemento  
de fútbol

¿Por qué el deportista  
debe tomar líquidos?

Schweitzer, K. e I. Zahner (1994), "El niño y el deporte II. El comienzo de la primera infancia (1-3 años) y la edad preescolar (de 4 a 7 años)", en *ATP energía y movimiento*, núm. 14, enero-febrero, pp. 4-8.



ISSN 1562-9971 016677

# El comienzo de la primera infancia (1-3 años) y la edad preescolar (de 4 a 7 años)

K. SCHWEITZER/ L. ZAHNER  
Suiza

• Los niños de esta edad pueden practicar un entrenamiento deportivo? Si la respuesta es afirmativa, preguntaremos ahora: ¿es útil tal entrenamiento?

Para poder contestar las dos preguntas, hay que definir previamente el término "entrenamiento". El entrenamiento es una ejercitación deliberada, de intensidad determinada, de las diferentes partes del cuerpo, susceptibles a modificaciones físicas; se lleva a cabo con el fin de mejorar la capacidad física y desarrollar la destreza de ejecución de los movimientos ("la técnica") en la disciplina que se practica. En virtud de esta definición, el comienzo de la práctica del entrenamiento y sus objetivos son totalmente diferentes de un periodo de vida a otro. En el caso especial de los niños, se deben tomar en cuenta tanto su grado de desarrollo como la evolución de sus particularidades físicas y psíquicas. La estimulación específica del desarrollo psicomotor es una forma de entrenamiento completo que de-

muestra que la noción de entrenamiento puede referirse aún a niños menores de 3 años.

Algunos efectos que genera el entrenamiento deportivo sobre la salud de los niños menores de 3 años son: aprovechar en forma útil sus tendencias naturales para una actividad física importante y contribuir a su desarrollo general.

En la actualidad, la mayoría de los niños viven en un medio ambiente que limita su desarrollo motriz natural. En las vías públicas, donde están enfrentándose al tráfico vial, deben adoptar comportamientos extraños a su modo natural de moverse y no pueden seguir libremente su intensa necesidad de realizar alguna actividad física sin correr grandes riesgos. Para compensar la actividad motriz que la civilización moderna le prohíbe desarrollar, nosotros, los adultos, debemos hacerlos aprovechar todas las formas de movimiento y todas las oportunidades de ejercitarse que les reditúa un estímulo positivo.

Entre los beneficios que la gimnasia infantil ofrece, se encuentran: el desarrollo de las capacidades motrices

juegos de carrera a pie,  
saltar, correr,  
empujar, jalar,  
juegos con pelota,  
"circuitos"

la formación de la voluntad y el desarrollo de la capacidad de concentración

sesiones normales,  
juegos en donde se buscan personas y objetos escondidos,  
juegos de persecución (juegos de atrapar)

(Estos ejercicios tienen como finalidad enseñar al niño a prolongar su concentración a fin de alcanzar el objetivo del juego)

- la integración a la vida social  
juegos de grupo,  
ejercicios en parejas,  
juegos practicados "en círculo",  
prestar ayuda  
- las cualidades cognoscitivas y de memoria

(expresión en gestos del lenguaje hablado)

cuentos que implican la ejecución de movimientos,

coordinación de los movimientos,

explicación de términos nuevos  
**los aspectos musicales**

rítmico,  
juegos acompañados de canciones,

acompañamiento musical  
**la educación de los sentidos**

desarrollo de las facultades visuales (juegos que utilizan colores),

desarrollo de las facultades auditivas (rítmo),

desarrollo de la sensibilidad táctil,

ejercicios elementales para desarrollar el sentido del equilibrio

### Particularidades anatómico-psicológicas del niño hasta los 3 años, en la perspectiva de la práctica deportiva

Después de aprender a caminar, el niño aprende una gran variedad de movimientos. La posición vertical para caminar le amplía su campo de visión; el medio donde hace sus experiencias se agranda y sus recursos motrices le permiten alcanzar un área de acción cada vez más importante.

La exuberancia de su actividad motriz y las ganas de explorar el mundo que lo rodea lo lleva a una confrontación continua con situaciones nuevas. La actividad del niño pequeño se encuentra en un

conflicto permanente entre "querer" (desde el punto de vista del niño, satisfaciendo sus apetitos, tentaciones, aspiraciones y curiosidades) y "poder" (acceso a los objetos, obtención del objetivo buscado), lo que lo expone a un gran riesgo de accidentes. Por esto, la persona que se ocupa del niño tiene que ser suficientemente perspicaz para crear una atmósfera de "libertad supervisada" que consiste en dejar al niño que actúe, pero protegiéndolo de los peligros.

En los niños de esta edad no hay que temer la aparición de efectos perjudiciales debidos a un entrenamiento demasiado exigente o a un sobreentrenamiento acompañado de lesiones, porque ellos participan únicamente en ejercicios divertidos que se practican en forma de juego.

Contrariamente a los adultos, los niños menores de 3 años no necesitan empezar su sesión de entrenamiento con ejercicios de calentamiento, porque su constitución física excluye prácticamente todo riesgo de lesión muscular o torceduras.

### Particularidades psíquicas del niño hasta los 3 años

La persona con quien mantiene la más estrecha relación es la madre de quien todavía no se desprende totalmente. La persistencia de sus reacciones de oposición a la voluntad de su madre muestra que se encuentra en pleno proceso de desprendimiento. Por consiguiente, al igual que en las otras actividades del pequeño, la sesión de gimnasia requiere en forma imperativa la participación de la madre: es el principio mismo de la gimnasia madre-niño, (hay que mencionar que desde hace algún tiempo hay también cursos de gimnasia padre-niño). Para que el desarrollo psicomotor se haga en las mejores condiciones, los adultos que rodean al niño unen sus esfuerzos para crear un clima social fértil en estímulos motrices: un medio ambiente en que el niño se encuentre y se sienta bien, en seguridad y confianza.



Por falta de medios intelectuales suficientes, el niño menor de 3 años es incapaz de comprender e interpretar las instrucciones y explicaciones que se le dan en voz alta. Sus esquemas de comportamiento y sus formas de aprender toman otras vías: el lenguaje que comprende es el de la maestra de gimnasia (o de la monitora de gimnasia madre-niño) que le muestra cómo se hace, que le toma la mano para guiarlo, quien le ayuda a hacer correctamente los movimientos.

Cuando el niño se enfrenta a una dificultad insuperable, fácilmente se frustra y la "abandona" rápidamente. Así, pues, hay que proponerle actividades que le gusten y que le proporcionen muchas oportunidades de vivir la experiencia del "logro". Su sesión de gimnasia debe comenzar por la repetición de los ejercicios que ya conoce y domina bien; a partir de este momento, él puede hacer por sí solo una multitud de descubrimientos y experiencias nuevas.

#### **Particularidades físicas del niño menor de 3 años**

Comparado con el adulto, el niño menor de 3 años posee un tronco proporcionalmente más voluminoso, brazos y piernas relativamente más cortos y una cabeza más grande en comparación con el tronco.

Dada la imposibilidad de someter a un niño menor de 3 años a un entrenamiento para desarrollarle algunos factores de la condición física o la coordinación motriz, se cuenta con pocos ejercicios para tal entrenamiento.

#### **Particularidades anatomo-fisiológicas del niño de edad preescolar (de 4 a 7 años) en la perspectiva de la práctica deportiva**

##### **Crecimiento y desarrollo**

Durante el periodo de 4 a 7 años, el niño experimenta transformaciones morfológicas que tienen por efecto, sobre todo, el aumento de su trabajo muscular con el mis-

mo gasto energético. Estas transformaciones morfológicas comprenden una aceleración del crecimiento en longitud de los miembros, así como el alargamiento del tronco y la disminución del volumen de la cabeza, proporcional a la talla del cuerpo. Las tres curvaturas fisiológicas de la columna vertebral que imprimirán al cuerpo del futuro adulto su forma característica, empiezan a definirse. El tejido adiposo disminuye, mientras que el tejido muscular se desarrolla. Por otro lado, las nuevas proporciones de los segmentos del cuerpo tienen por efecto el aumento de la eficiencia de las relaciones de palanca que se ejercen sobre las articulaciones. El sistema ósteo-articular posee una gran elasticidad, pero una fragilidad relativamente importante.

##### **Actividad motriz**

A los 3 años, la mayor parte de la adquisición motriz ya se ha hecho, la torpeza del bebé ha desaparecido. El niño en edad preescolar ejecuta movimientos más precisos, más armónicos, que rebasan cada vez más el objetivo fijado. Domina los princi-

pales movimientos complejos y las cualidades motrices elementales. A diferencia del niño menor de 3 años, éste manifiesta una intensa necesidad de moverse y jugar y, al mismo tiempo, una gran curiosidad ("la época de las preguntas").

Los impulsos instintivos que lo empujan a la acción continúan dominando sobre las tendencias inhibitorias, por lo que es conveniente favorecerlos más que evitarlos, como lo impondrían las normas

#### **Particularidades psíquicas del niño en edad preescolar**

Poder entregarse a una actividad motriz importante es vital para el niño en edad preescolar; esto se deriva de la calidad de su desarrollo físico y psíquico, dos fenómenos paralelos e íntimamente ligados. La composición etimológica del término *psicomotricidad* evoca muy bien el aspecto interactivo de las sinergias y de las conjugaciones que unen las funciones físicas e intelectuales: es a través de la actividad motriz que el niño conquista, paso a paso, el mundo que lo rodea; es a través de sus movimientos y actos que adquiere el



entendimiento de causa y efecto, por medio de sus movimientos y actos, aprende el significado de las palabras. El niño aprovecha su actividad motriz para probar las posibilidades de su cuerpo, las experiencias acumuladas en esta forma le permite edificar su autonomía y su personalidad y lo conducen a descubrir su propia individualidad. Las experiencias físicas vividas durante los primeros años de vida participan, en gran parte, en la edificación de la "confianza en sí mismo". Durante esta fase de desarrollo, el niño toma conciencia de su capacidad de ejecutar actos que tienen como efecto la modificación del medio ambiente. Por otro lado, entregándose a su actividad motriz, alcanza hasta el límite de sus posibilidades y aprende a manejar las dificultades.

Los procesos de aprendizaje de la vida social, a los cuales se enfrentan los niños durante sus actividades recreativas y deportivas, se reflejan notablemente en la calidad de su desarrollo psíquico. En los juegos de conjunto hay que saber hacerse comprender y establecer acuerdos; es más, hay siempre un vencedor; es la oportunidad de aprender a aceptar los fracasos. A veces, se verá obligado a ocupar un papel poco agradable y habrá que saber tomar en cuenta las ideas de otro.

El niño en edad preescolar posee las condiciones psíquicas que le

permiten practicar deporte en forma individual:

- respeta las restricciones,
- manifiesta interés,
- demuestra autonomía

La "entrenabilidad" de los niños en edad preescolar está limitada por la ausencia de "motivación por el trabajo" ("voluntad"). Sólo en un contexto de juego se les pueden pedir esfuerzos. Su disposición para hacer esfuerzos puede ser fomentada por medio de elogios. La experiencia del logro estimula su motivación.

Los niños de esta edad se distinguen por:

- su intensa necesidad de movimiento y juego,
- su gran curiosidad ("época de las preguntas"),
- su escasa posibilidad de concentración,
- su gran versatilidad en las tareas,
- su amabilidad, franqueza, despreocupación y optimismo.

Es la "edad de oro" de la infancia

#### Particularidades físicas del niño en edad preescolar ("Entrenabilidad")

Aquí trataremos de mostrar cuáles son los elementos de la condición física y la condición motriz que pueden ser objeto de un entrenamiento desde la edad preescolar. En este contexto, hay que saber que el entrenamiento general de las cualidades, es posible. Por el contrario, un entre-

namiento específico de alguna de ellas no es recomendable.

#### Factores de la condición física

##### Fuerza

No se puede hacer un trabajo de fuerza propiamente dicho, pero el aumento constante del peso corporal exige suficientemente la fuerza muscular y ayuda a su desarrollo, sobre todo, cuando se realizan ejercicios de gimnasia con obstáculos, trepar, etc.

##### Flexibilidad

Generalmente no se practica un entrenamiento de la flexibilidad (excepto en la gimnasia artística). En esta edad, el aparato locomotor activo y pasivo tiene una elasticidad máxima. Los movimientos que van más allá de la amplitud máxima pueden provocar lesiones del sistema óseo, ya que las soldaduras epífiso-diafisales son suaves y delicadas.

##### Resistencia

El entrenamiento de la resistencia en esta edad es totalmente posible, sin embargo, deben respetarse estas dos condiciones:

- el entrenamiento se debe hacer únicamente en aerobiosis: los niños no deben estar mucho tiempo en deuda de oxígeno.
- los esfuerzos exigidos a los niños deben estar inmersos en un contexto lúdico (de juego).

##### Velocidad

Si, es posible trabajar la velocidad desde la edad preescolar; el entrenamiento debe basarse en esfuerzos intensos, de poca duración, lo que dará como resultado una ligera disminución del "tiempo de reacción" y, en el plano de la velocidad de ejecución de los movimientos, un mejoramiento complementario en el desarrollo normal, debido a la maduración de las capacidades físicas.

Los esfuerzos de alta intensidad deben ser de corta duración. Durante el reposo, el niño debe recuperarse totalmente. Por otro lado, es recomendable que los ejercicios de velocidad se realicen también en forma de juego.



## Coordinación motriz

A partir de la edad de 5 años, el desarrollo de la capacidad de coordinación motriz se acelera. Es deseable que el niño aprenda a enlazar varias disciplinas, por ejemplo, una carrera a pie seguida de una serie de ejercicios o la recepción de la pelota seguida de un lanzamiento a un punto fijo (objetivo fijo), etc.

Otros ejercicios enfocarán el desarrollo de la capacidad de ejecución rítmica de los movimientos. En esta parte, nos permitimos subrayar la importancia, muchas veces desconocida, de la cualidad de **ritmar los movimientos**. Es una cualidad fundamental, sobre la cual se construyen todas las demás cualidades de coordinación motriz.

## Ejercicios prácticos y consejos para la condición física

### Fuerza

- gimnasia con obstáculos,
- trepar,
- avanzar coigado,
- saltos.

Prohibir: las pesas

### Flexibilidad

En general, un entrenamiento de la flexibilidad no se hace con niños de edad preescolar. En los deportes donde se practica (por ejemplo, la

gimnasia artística) en forma de ejercicios de gimnasia, se debe hacer con mucha prudencia.

**Prohibir:** el stretching (por la insuficiente capacidad de concentración); los estiramientos más allá del límite de elasticidad de las estructuras músculo-tendinosas (por la sobrecarga del aparato locomotor pasivo)

### Resistencia

Gran variedad de ejercicios de carrera a pie, de poca intensidad y con un carácter lúdico; la resistencia es la capacidad que mejor se presta para el entrenamiento en esta edad.

**Prohibir:**

- el entrenamiento fraccionado,
- los esfuerzos realizados en anaerobiosis,
- cualquier forma de entrenamiento monótono.

### Velocidad

Juegos con esfuerzos intensos, de corta duración; vigilar la obtención de una recuperación completa durante las pausas:

- todos los juegos de persecución ("de atrapar")
- los juegos que implican reacción.

**Prohibir:**

- muchas repeticiones,
- las pausas demasiado cortas.

## Coordinación motriz

- atrapar pelotas y balones de dimensiones y consistencias diferentes (desde globos hasta pelotas de tenis)
- lanzamientos de diferentes objetos a un lugar fijo, marcar el ritmo con las palmas, marcar el paso, hacer rebotar un balón corriendo, brincando,
- juegos que implican capacidad de reacción,
- prever la trayectoria de diferentes pelotas y evaluar la velocidad,
- mantener el equilibrio caminando por una cuerda colocada en el suelo, sobre una línea trazada en el piso, sobre una viga, sobre una barra.

**Prohibir:** un nivel de dificultad demasiado alto (inaccesibilidad de la experiencia de logro)

## Tareas del entrenador

El entrenador tiene como tarea principal transmitir a los niños el placer de hacer deporte. En consecuencia, su primera cualidad será la de *amar la convivencia con los niños* (ser a quien que "adora" el trabajo con los niños). *atp*

Artículo extraído de la revista suiza *Motricidad*, no. 5/1992.

Traducción del francés Anca Cherebetiu.

		Primera infancia: 1 a 3 años	Edad preescolar: 4 a 7 años
	Técnicas deportivas Capacidades motrices		Capacidades aisladas, conjuntos de capacidades aplicaciones mixtas
Factores de la condición física	Resistencia	La aplicación de un entrenamiento que enfoca el desarrollo específico de algunos factores de la condición física o de la coordinación motriz no debe realizarse con los niños de esta edad.	En forma de juegos, en anaerobiosis.
	Fuerza		Totalmente posible en forma de juegos: peso corporal = estimulación de la fuerza muscular.
	Velocidad		Ejercicios en forma de juegos, mejoramiento aun sin entrenamiento específico. Inútil (excepto para ciertos deportes), no hay que rebasar los límites de elasticidad.
	Flexibilidad		
Capacidad de coordinación motriz	Diferenciación		Juegos para desarrollar la cualidad de reacción.
	Reacción		
	Orientación		
	Ritmo		Movimientos rítmicos ejecutados después de un estímulo acústico.
	Equilibrio		Acceso a un nivel elevado es posible desde esta edad (sin necesidad de gran valentía).
	Domínio del movimiento		

y de la constitución del cuerpo como modelo o forma de la personalidad.

Como los abordajes eran levemente diferentes, las conceptualizaciones, fundamentos y expresiones terminológicas también lo fueron. Es así como la noción de *esquema corporal* suele aparecer como más o menos equivalente con la de *imagen del cuerpo* o *esquema postural*. Las diferencias provienen de si los investigadores han dado preeminencia a lo motriz, lo sensorial o a los procesos psíquicos inconscientes.

El sentido del esquema corporal irá diferenciándose a partir de la noción de *cenestesia*. Denominación altamente discutible usada para conceptualizar el enmarañado caos de sensaciones que se transmiten continuamente desde todos los puntos del cuerpo a los centros nerviosos de las aferencias sensoriales.

El concepto presenta el inconveniente de abarcar dos tipos diferentes de sensibilidad: la visceral o interoceptiva, y la postural o propioceptiva. En realidad, la cenestesia debería ser entendida nada más que como la conciencia del cuerpo. Ella no explica la estructura, a través de la cual la persona asegura afectivamente su percepción del mundo por medio del cuerpo. Posteriormente, gracias a los estudios que se realizaron, se comenzó a comprender mejor cuáles eran los mecanismos de fijación de las posturas dentro de un marco témporo-espacial. Comenzó entonces a aparecer la idea de *esquema*. Comprendido como modelo perceptivo del cuerpo que, en el fondo, es lo que le permite al individuo diseñar los contornos de su cuerpo, la distribución de sus miembros y de sus órganos y localizar los estímulos que le llegan, así como las reacciones con que el cuerpo responde. En suma, designa algo más que una simple sensación como la cenestesia.

Inclusive, se llega al concepto de que ese esquema puede sufrir trastornos y proporcionar informaciones falsas.

Estos estudios fueron discutidos por psicólogos y médicos. Pero persistió la hipótesis fundamental: el esquema del cuer-

### El concepto de esquema corporal.

Es el resultado de los estudios de neurólogos, psiquiatras y psicólogos que se preguntaron acerca de la percepción del cuerpo

po como estructura organizada que lo representa.

HEAD, neurofisiólogo inglés, desarrolló la teoría de que el conocimiento que nos permite utilizar diariamente nuestro cuerpo en las actividades más triviales, depende de la *asociación de esquemas*. Esquemas éstos que se modifican indefinidamente y que por lo tanto, son esencialmente plásticos.

Se basan en procesos corticales y habría dos categorías:

-Los **posturales** que dan la sensación de la posición del cuerpo, la apreciación de la dirección de los movimientos y la conservación del tono postural.

-Los **esquemas de superficie**, que permiten localizar en la piel, los puntos en que ésta es tocada.

HEAD decía que habría que agregar otros: los que permiten apreciar aspectos temporales de los diferentes estímulos recibidos. Esta teoría significó un gran paso adelante en la comprensión de los procesos de que depende nuestro dominio corporal. Uno de los primeros en reconocerlo fue SCHILDER, neuropsiquiatra y psicoanalista austriaco.

SCHILDER supuso que la percepción y la respuesta motriz son los dos polos de la unidad de comportamiento. Es decir, que la percepción no existe sin acción y encontró en la teoría de la Gestalt, una posibilidad de fundamentación. Comenzó a suponer entonces, que el modelo postural del cuerpo ya no puede enfocarse sólo en su aspecto perceptivo. Hay que concebirlo como estructura indisolublemente perceptiva y activa, que la experiencia enriquece sin cesar.

### Modelos posturales y relación con los demás.

SCHILDER no se conformó con esos aportes. Dijo además, que el modelo postural está en relación con el de los otros, o sea que este aspecto relacional es indisolublemente perceptivo, dinámico y emocional. Como podemos atestiguarlo muchos de nosotros (profesores de educación física) cuando un pa-

dre nos trae a su hijo prepúber o adolescente para que intentemos ayudar a corregir un **hábito postural** que supone incorrecto... ¡que es exactamente el mismo del cual él es portador!

SCHILDER sustituye el enfoque predominantemente fisiológico de HEAD y acepta la dimensión psicológica. La que encuentra su fundamento no sólo en la teoría de la forma, sino también y sobre todo, en el psicoanálisis freudiano.

Es que, en realidad, la motricidad humana está siempre ligada de manera directa o indirecta a una experiencia emocional impuesta por una relación con otras personas. La percepción que tenemos del cuerpo de la otra persona y de las emociones que éste expresa, es tan primaria como la percepción de nuestro propio cuerpo y de las emociones que él manifiesta.

Para FREUD, el cuerpo es un conjunto de zonas erógenas. En función de la historia de cada persona, de sus experiencias infantiles y adultas cada uno perfila su sensibilidad sexual y en consecuencia, la *imagen de su cuerpo*. O sea que la imagen resultante del modelo postural, tiende a ser modificada. SCHILDER creyó haber encontrado que todo lo que puede haber de individual en las estructuras libidinales, se refleja en la estructura del modelo postural del cuerpo.

Por otro lado, SCHILDER dice: "Las partes del cuerpo que las manos pueden alcanzar fácilmente, difieren en su estructura psicológica de aquellas partes que sólo pueden alcanzarse con dificultad. De suerte que la noción de *esquema corporal* ya no puede concebirse como un simple modelo postural de base fisiológica, por tenue que ésta sea, sino que ha de entenderse como una estructura libidinal dinámica, que no cesa de cambiar a causa de nuestras relaciones con el medio físico y social; es decir, una estructura que está en permanente proceso de autodestrucción y autoconstrucción. Se trata de un proceso continuo de diferenciación, en el cual se integran todas las experiencias incorporadas en el transcurso de nuestra vida.

Es en ese punto donde comenzaron las contradicciones.

Sencillamente porque pese a todos los esfuerzos de SCHILDER, no se podía realmente armonizar el modelo neurológico de HEAD con el psicoanalítico del cuerpo erógeno, tomado de FREUD.

De esas contradicciones, nacen las dos principales corrientes de interpretación de las experiencias motrices:

- (a) La que carga el acento sobre las relaciones del organismo con el medio circundante y señala el papel primordial y el dinamismo de las estructuras perceptivo-motrices. Es la concepción del cuerpo entendido como función de relación con el ambiente vital y social. Supone que la dimensión sociológica del cuerpo hace intervenir necesariamente factores distintos de los puramente fisiológicos y psicoanalíticos.
- (b) La segunda corriente teórica toma como único modelo de inteligibilidad la imagen psicoanalítica o más exactamente, el enfoque freudiano del cuerpo libidinal. Es decir, el cuerpo como fuente de excitaciones y reacciones sexuales, como deseo, placer y dolor. BERNARD entiende que este marco teórico cuestiona hasta la utilización misma de la expresión terminológica "esquema corporal", e impone un nuevo concepto de imagen del cuerpo.

### El enfoque psicobiológico del cuerpo.

El principal representante de esta tendencia es Henry WALLON. El supo demostrar el papel esencial de la motricidad y de la función postural del cuerpo en la evolución psicológica del niño.

Desde el punto de vista de esta teoría, el infante, al principio, sólo conoce y vive su cuerpo como cuerpo en relación, integrado por medio del cuerpo de otra persona. El propio cuerpo se proyecta a ese cuerpo del otro y lo asimila, en primer lugar, por obra del diálogo tónico.

WALLON rechaza la idea de esquema corporal como algo existente a priori. Prefiere pensar en una serie de relaciones cambiantes entre el espacio corporal y el espacio circundante. El primero producido por las mutaciones de las diferentes actividades sensoriales y kinestésicas y el segundo, condicionado por el espacio que hay entre los objetos y las personas, el espacio afectivo de nuestras inclinaciones o repulsiones y los espacios ficticios de nuestros recuerdos, de nuestros sueños, de nuestras creencias, de nuestras teorías científicas y en definitiva, de nuestro lenguaje.

Pero los supuestos excesivamente biologizantes de WALLON no terminaron de convencer a todos los autores. MERLEAU-PONTY, por ejemplo, supone que hay que restituir toda su autenticidad a la experiencia corporal. Dice que "el cuerpo es el vehículo de estar-en-el-mundo, y tener un cuerpo significa para un ser vivo volcarse en un medio delimitado, confundirse con ciertos proyectos y emprender continuamente algo. En suma, mi cuerpo es el eje del mundo".

### El concepto de espacio corporal.

MERLEAU-PONTY entiende que el espacio corporal está cargado de valores y significaciones evidentes, claramente perceptibles. El cuerpo, dice, es eminentemente un espacio expresivo. Pero no es espacio expresivo entre otros espacios: es el origen de todos los otros. Nuestro cuerpo es lo que forma y hace vivir un mundo. Es nuestro medio general de tener un mundo.

Además, este autor fue aún más lejos porque consideró que el cuerpo está abierto al cuerpo de los demás o más exactamente, yo estoy instalado en el cuerpo de otro, así como el otro está instalado en el mío, en virtud de nuestros sentidos, de nuestra motricidad y nuestra expresión misma. En suma, no hay corporeidad simple, sino que hay intercorporeidad.

## El concepto de diálogo tónico.

MERLEAU-PONTY, por caminos diferentes, prolonga los estudios de WALLON y los lleva a la conclusión de que el cuerpo no es sólo relación con el espacio circundante, sino que únicamente podemos vivirlo a aquél en el cuerpo de los demás y por el cuerpo de los demás. Aspecto éste también estudiado por WALLON.

Es AJURIAGUERRA el que hace un nuevo aporte. También retomando a este autor, parte de la comprobación de que el fondo tónico y las reacciones tónicas tienen una historia que corresponde a la historia de la for-

mación de la personalidad. De suerte que ésta se verá perturbada en la medida en que la historia tónica registre atrasos o regresiones. Por ejemplo, si en el recién nacido todo estado de displacer provoca normalmente, como útil mecanismo de defensa, reacciones hipertónicas generalizadas, semejante rigidez o una hipertonia generalizada es, en cambio, perjudicial en el adulto. Sobre todo si la situación que la provoca es puramente imaginaria y si resulta imposible modificar o dominar ese comportamiento (Fig. 2.2).

Asimismo, si un recién nacido expresa normalmente su satisfacción después de haber mamado o de haber sido acunado, me-

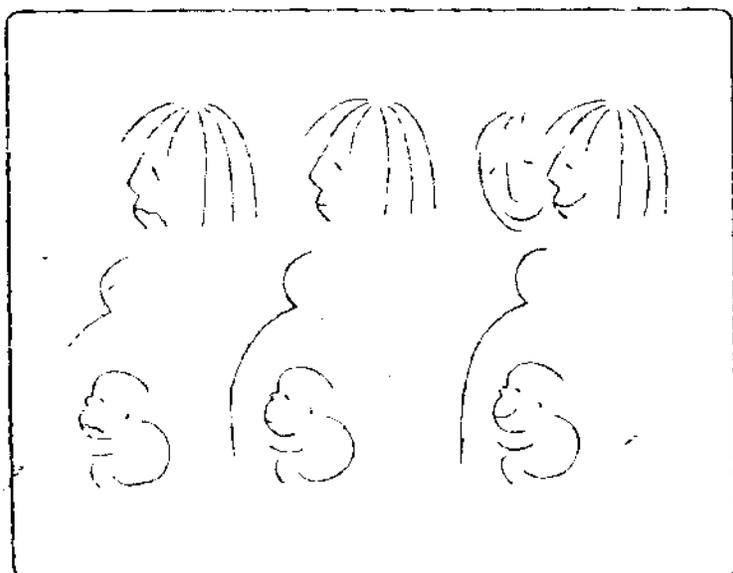
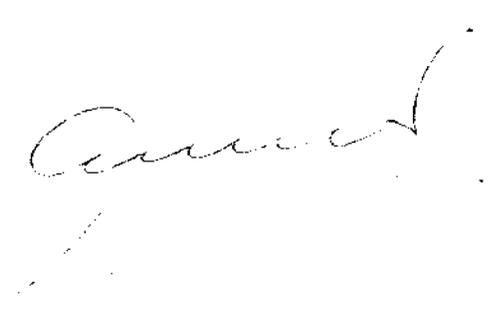


Figura 2.2. El diálogo tónico comienza desde antes de nacer: si la mamá está bien, el bebé también.



dante una relajación global y una casi somnolencia cargada de beatitud, en el adulto semejante hipotonía supone una pasividad morbosa en la medida en que ella le priva de toda posibilidad de afrontar, dominar y percibir los cambios de situación, puesto que el cuerpo se abandona por entero.

El fondo tónico y las reacciones tónicas expresarán y encarnarán esencialmente, la historia de los trastornos que sufren las relaciones afectivas de un sujeto de:

- un determinado tipo morfológico; y
- un determinado perfil psicomotor.

Ahora bien, ese fondo y esas reacciones definen un estado de tensión, un malestar vivido por el sujeto en su cuerpo, como órgano motor, como apoyo de las actividades prácticas y como comunicación gestual y verbal. En suma, como función tónica. La tarea consiste, entonces, de valerse de técnicas (fundamentalmente de relajación), que obren sobre el cuerpo y modifiquen la actividad tónica muscular y visceral.

AJURIAGUERRA se interesó por dos técnicas que sintetizamos también nosotros:

- (a) Las relajaciones progresivas de JACOBSON.

que se basan en la sucesiva adquisición de conciencia de sensaciones kinestésicas correspondientes a los diferentes grupos musculares. Primero en estado de contracción y luego, en estado de relajación.

- (b) El método llamado de entrenamiento autógeno de SCHULZ, que obtiene del paciente un autorelajamiento muscular y por esa vía, una hipnosis en virtud de la sugestión activa y de la concentración interna del enfermo (previamente inducido a un estado de calma).

AJURIAGUERRA entendió que, pese a sus valores, los dos métodos olvidan la importante función que cumple la relación entre paciente y médico, y la significación de la vivencia corporal del enfermo. Por eso, adjudica mucha más importancia al análisis de las resistencias que se oponen a la relajación, que al hecho mismo de la distensión tónica.

En virtud de ello, presta atención a las dificultades que encuentra en su relación con el enfermo, a la actitud de éste frente a su enfermedad; actitud que, en gran parte, deriva de la manera en que el paciente sintió las reacciones de su ambiente respecto de sus síntomas.

El método propuesto por AJURIAGUERRA es, ante todo, una psicoterapia del cuerpo por el cuerpo, porque utiliza el cuerpo como objeto de relación y, al mismo tiempo, como elemento unificador del yo.

Esta psicoterapia "del cuerpo por el cuerpo" no basta. Exige un complemento para transformar y restaurar la personalidad total del sujeto.

Ese complemento es el psicoanálisis, porque no se puede ayudar a modificar históricamente toda una personalidad. Se trata solamente de obtener, a través del cuerpo, una modificación de lo vivido por la persona, de ayudar a producir un cambio que teniendo en sí un valor de descubrimiento, permite con frecuencia salir de una "mono-tonía" condicionada.

Era previsible que AJURIAGUERRA recurriera al psicoanálisis por el papel capital que este autor asigna por una parte, a la relación enfermo-médico y por la otra, al

inconsciente del enfermo, sobre todo a las actitudes, representaciones y simbolizaciones inconscientes enquistadas en el síntoma tónico del enfermo.

Sin embargo, el cuerpo no es sólo vivido tónicamente, sino que lo es también de una manera "fantasmática", hasta el punto de que es posible describir la evolución de los fantasmas del niño según la maduración de sus relaciones corporales con el medio. El niño, lo mismo que el adulto, vive en su existencia corporal muchas más cosas que las que puede discernir la psicología objetiva.

De esta forma, podemos analizar más en profundidad el lugar que ocupa el cuerpo en la visión freudiana y vislumbrar cómo, desde ese marco teórico, las posiciones de AJURIAGUERRA también merecen corrección.

tivo. La arquitectura con piel de Jacques Herzog y Pierre de Meuron. El divertido paseo del perro 'Pecorino' por París, por Juan José Millás. La huella del escritor Gera Brenan en las Alpujarras. Cómo llevar una american Juegos sin fronteras para Reyes. El humor de Maiten

PAÍS SEMANAL Número 1.371. Domingo 5 de enero de 2003

## LA CRUZ DE ENRIQUE GLESIAS

¿POR QUÉ LE CUESTA MÁS TRIUNFAR EN ESPAÑA QUE EN EL EXTRANJERO?

## LA HORA DE LAS REBAJAS

CUARENTA PROPUESTAS PARA HOMBRE Y MUJER

# LOS ÚLTIMOS EXPLORADORES

LOS HÉROES QUE CAMBIARON LAS FRONTERAS DE LA TIERRA EN EL SIGLO XX

Vázquez, Karelia (2003), "Juegos sin fronteras", en EP[S]. *El País Semanal*, núm. 1371, 5 de enero, Madrid, Diario El País, pp. 80-84.

El montañero italiano Reinhold Messner, de 58 años, está considerado uno de los mayores aventureros del mundo.



# Juegos sin fronteras

Esta noche es la noche. Los padres y los Reyes Magos se alían para cumplir algunos sueños infantiles. Pero el juguete es el medio, no el fin. El instinto de juego no conoce de geografía ni de clases sociales. Todos los niños del mundo juegan y todos quieren hacerlo en compañía. Por Karelía Vázquez Fotografía de [unreadable]

**DE BOTE EN BOTE.** No hacen falta juguetes para jugar. Arriba, una niña en la guardería de un campo de refugiados de Mozambique.



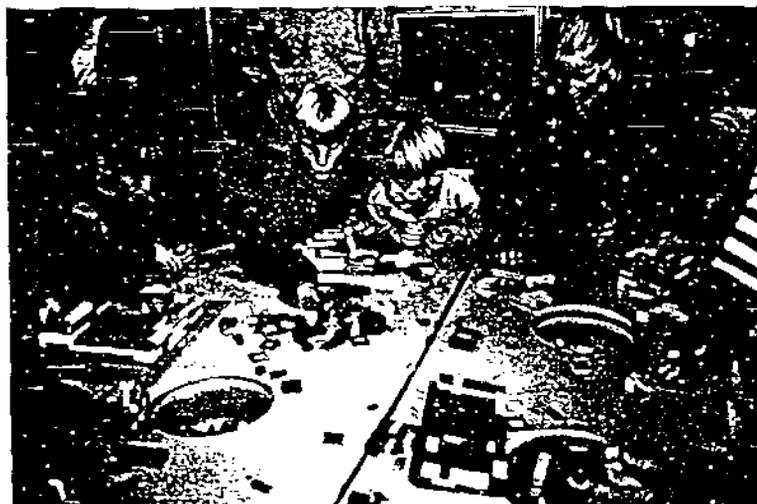
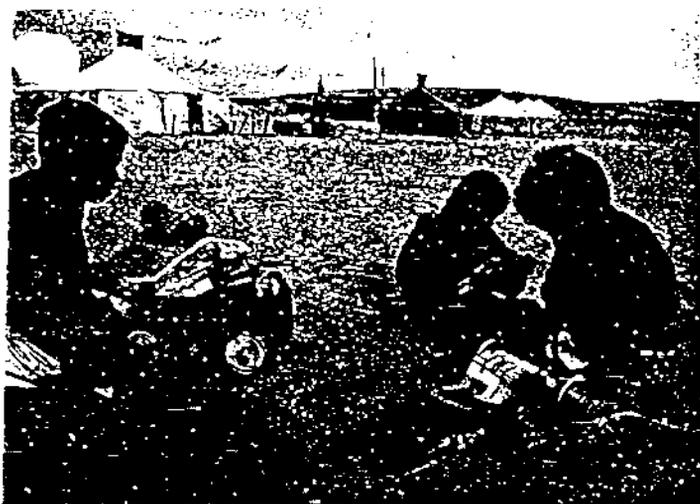
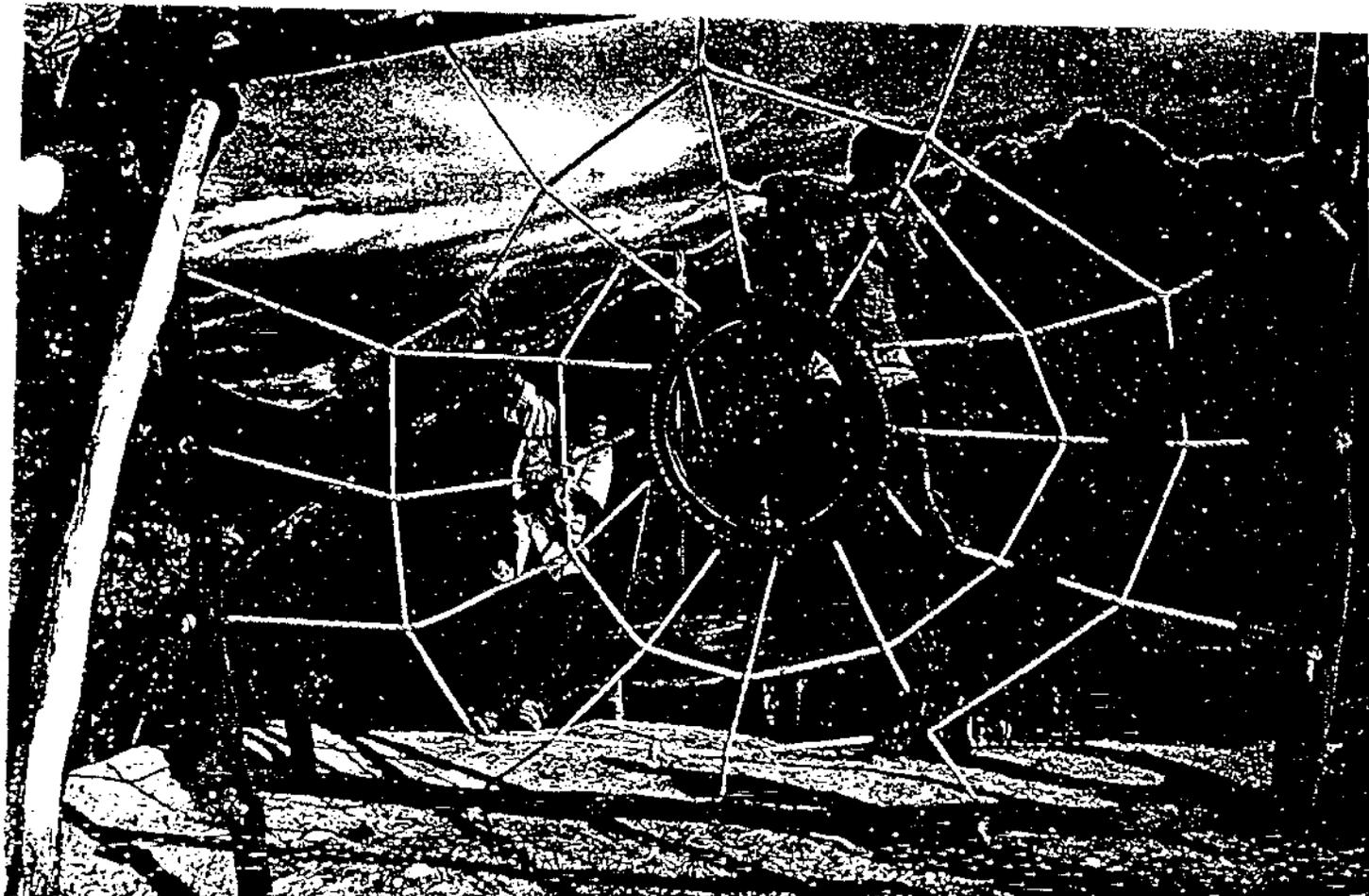
**Solos y estresados.** Así se sienten muchos niños pese a la avalancha de juguetes que les suele caer por estas fechas. Y es que, a pesar de la ingente oferta de juegos y accesorios que inundan el mercado, no siempre se acierta con la elección. Aunque sean los propios niños los que han pedido ese regalo y no otro en su carta a los Magos. Pero más que el hecho en sí, lo que produce inquietud son las razones por las que un niño desprecia o arrincona un juguete. Un estudio del Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universidad de Valencia, basado en entrevistas a 1.400 niños españoles de entre siete y doce años, ha demostrado que casi el 30% de los niños rechaza un juguete por "no tener tiempo para utilizarlo", y otro 13,6% porque necesitaban a alguien para jugar y no lo hallaban a su alrededor.

"Lo importante no es el juguete, sino el juego", dice Petra María Pérez, directora del estudio y catedrática de Antropología de la Educación de la Universidad de Valencia. "Los niños juegan en cualquier sitio, con cualquier cosa, y ésa es la manera que tienen de inventarse su propia historia". Está claro que los niños no necesitan grandes juguetes para divertirse. En todas las guerras, las imágenes de niños jugando en medio de los escombros y la desolación son el testimonio irrefutable de que el juego es para los niños tan vital como la comida.

En los sitios donde no hay grandes almacenes, ni cartas a los Reyes Magos, ni dinero para gastarse una fortuna en juguetes, la imaginación se dispara, se construyen los aparatos más ingeniosos con los materiales más insospechados, pero los niños no dejan de jugar. Los niños cubanos llevan mucho tiempo divirtiéndose en sus fiestas de cumpleaños con preservativos inflados porque son más fáciles de encontrar que los globos de colores. "En los campos de refugiados de Tindouf, en pleno desierto del Sáhara, los niños fabrican sus carritos con latas, alambres y palos de madera que encuentran en los desechos, y si se quiere un poco de lujo, se coloca una linterna como foco y, si tiene pilas..., mucho mejor", asegura Paco García Ibáñez, cooperante de la Asociación de Amigos del Pueblo Saharaui, >



**JUEGOS FRÍOS.** Los videojuegos han revolucionado la forma de jugar en todo el mundo. 048



COMPañEROS DE PARTIDA. Arriba y abajo, a la izquierda, niños refugiados de El Salvador y el Sáhara. Abajo, a la derecha, niños escandinavos.

> ONG que mantiene, junto con la Universidad de Murcia, un proyecto de animación extraescolar que lleva juguetes, material deportivo y medios audiovisuales a los niños saharauís.

En la selva chiapaneca, escenario del conflicto que enfrenta al Gobierno mexicano con los insurgentes zapatistas, un montón de trapos atados se convierte en una pelota para emular las hazañas de Ronaldo y Roberto Carlos.

Los niños zapatlistas son expertos también en fabricarse sus propios tirachinas.

Juan Perilla, director del Museo del Niño de Albacete ([www.museodelnino.es](http://www.museodelnino.es)), recuerda que en su infancia, con una lata de sardinas y la suela de caucho de una zapatilla de su

madre se fabricaba un coche, o con unos listones de madera, un alambre y unos clavos se construía un futbolín. "El juguete demasiado acabado técnicamente no desarrolla el pensamiento creativo del niño, que se lo pasa mejor con una caja de zapatos que con un aparato que lo hace todo y que no tiene sorpresas. Por eso lo que más le gusta es destripar el juguete y ver lo que tiene dentro".

Se aprende más y más deprisa en la infancia que en ningún otro periodo de la vida, y casi todo a través del juego. "Jugar es la principal función en la vida del niño, es una necesidad antropológica. Así aprende a vivir y ensaya su forma de actuar en el mundo".

señala Petra María Pérez. En las culturas donde no existe un sistema educativo organizado, las normas de vida y la transmisión de conocimientos se realizan a través del juego y el relato de cuentos.

En Gopaigur, por ejemplo, una aldea situada al sur de la India, siempre se juega en grupo porque para ellos es más importante desarrollar las habilidades sociales que la destreza física. En sus juegos, el niño crea una familia que se involucra en el intercambio de la comida que cada chico lleva en su camisa. Todos acaban imitando el modo de vida de los adultos, aprenden que siempre dependerán unos de otros, que quien tenga amigos y partidarios estará seguro y que el

modo de conservarlos es compartiendo la comida y el trabajo.

"Jugando, los niños se sitúan por encima de su edad y ensayan, sin riesgos, las conductas propias de edades más avanzadas", señala la directora del Instituto de Creatividad e Innovaciones Creativas de la Universidad de Valencia. "Entre los siete y los ocho años, casi todas las niñas quieren ser maestras; antes han querido ser hadas o princesas, es la época de la fantasía. Los chicos casi siempre quieren ser futbolistas. Cuando van creciendo se plantean profesiones más reales, su apuesta deja de ser un juego para convertirse en una expectativa". A partir de cierta edad, los seis o siete años, los niños y las niñas dejan de jugar juntos. "Hay una división muy fuerte", dice Petra, "los chicos se aficionan al fútbol, y a las chicas no les suele interesar y además ellos no las aceptan en el juego. Cuando llega la preadolescencia y empieza el interés por el otro sexo, aparecen los juegos de mesa, en los que de nuevo hay espacio para todos".

► De la calidad del juego, como de la alimentación y del sueño, dependerá en gran medida la capacidad intelectual y emocional del adulto. Reconocer y aceptar las propias emociones es la única manera de dirigirlas sin dejarse arrastrar por ellas. Los niños aprenden a conocerse jugando. "Derivan sus estados emocionales, el miedo o el enfado hacia sus muñecos, peluches u otros juguetes; así aprenden a conocer sus emociones y a la vez alivian sus tensiones", explica Petra María.

Cuando los niños se unen para jugar, aprenden muy pronto que la responsabilidad es compartida y empiezan a conocer las limitaciones y virtudes propias y ajenas. Los conflictos que se producen, lejos de ser nocivos, les enseñan a aceptar los errores. El niño se esfuerza por conseguir una meta y, si no la consigue, aprende a tolerar la frustración y esperar nuevas oportunidades.

Ser bueno en el juego es la primera percepción firme del éxito social en los niños y el primer aliento para su ego. Las ideas sobre uno mismo se desarrollan a partir de los comentarios de los padres o personas cercanas. Los niños menores de dos años miran a un adulto antes de hacer algo prohibido o buscan alguna señal de aprobación antes de repetir algún juego recién aprendido. A los tres años prefieren claramente los juegos en los que ganan. "El juego empieza a ser sinónimo de reto personal. De forma espontánea, el niño se somete a lo que debe hacer, renunciando en alguna medida a lo que desea".

► Curar jugando. Juan Merín, director del Departamento de Educación para el Desarrollo de Unicef, ha visto a un niño recuperarse al hablar gracias al juego. "En situaciones de guerra o de desastres naturales, los chicos tienen que abandonar su casa y su ciudad. Están traumatizados, a veces han visto morir a sus padres o a sus hermanos. En estas circunstancias, el juego funciona como una estrategia rehabilitadora muy



TODOS A UNA. Niños y mayores juegan al corro en la región de Chimborazo (Ecuador).

## Papá, ¿juegas?

Los niños, además de esperar que sus padres les compren muchos juguetes (el 30% de los niños españoles admite que le regalan todo lo que quiere y la mitad dice que recibe más juguetes de los que pide), quieren, sobre todo, que los adultos jueguen con ellos.

"A mis padres no les gustan los videojuegos, ni quieren aprender a usarlos. La madre de mi amigo juega con él y además le gana. Eso sí que es una madre enrollada". "Habría que conseguir que los padres tuvieran más tiempo para estar con nosotros, pero no sólo para cosas serias, sino también jugando". Así opinan dos niños de entre 8 y 10 años que viven en Coslada, un municipio del extrarradio de Madrid con casi 10.000 niños. Sus preocupaciones se recogieron en el Libro Blanco de la infancia y uno de los problemas identificados fue: "Padres que juegan poco con sus hijos y/o no tienen tiempo porque trabajan muchas horas".

"El niño necesita incentivos y aprobación", señala la pedagoga Petra Pérez, "le gusta que el adulto intervenga en su vida, que juegue con él. En todas las culturas y todas las épocas". Nunca va a estar más cerca de sus padres que jugando con ellos. Es una forma de estar juntos que los iguala y hace olvidar por un momento quién manda. Pero sin prisas. "Si no le damos tiempo para jugar a su ritmo, o le interrumpimos con otras demandas, impediremos que aprenda a concluir experiencias y solucionar problemas".

Jugar con los niños es la mejor manera de conocerlos. La Escuela de Clínica Psicoanalítica de niños y adolescentes de Madrid recomienda a los

padres investigar por qué los hijos piden determinado juguete, porque a veces el niño usa el juguete para sentirse más valorado por sus compañeros. El recurso de usar el juguete como premio puede estar bien siempre que el objeto sirva para enriquecer su relación con los adultos y no para que el niño se entretenga y los deje en paz.

Los niños de las grandes ciudades no tienen espacios ni tiempo para jugar. Los pisos no disponen de trasteros o patios donde los niños puedan jugar en grupo, y el tráfico de las calles tampoco permite muchas libertades. En países como España, donde la natalidad es baja, los niños tienen pocos hermanos o primos, no conocen a los vecinos y el juego se ha convertido en un acto sedentario y solitario. "Por eso los críos de las ciudades se alegran de volver al colegio cuando terminan las vacaciones, han sustituido los patios y buhardillas por la escuela, y volver a clase supone el reencuentro y la posibilidad de jugar con sus colegas".

Unicef hizo una prueba en Holanda. Se permitió que algunos terrenos urbanos recuperaran su forma salvaje y los niños terminaron creando un espacio para jugar que en nada se parecía a los parques infantiles que conocemos. Los niños de Coslada proponen que al parmande sólo entren niños, que los bancos se pongan en comos y las papeleras estén a su altura. En el medio rural es diferente. No hay tanta prisa y la calle es de todos. "En el valle del Pas (Cantabria) aún juegan a vacas, un juego que consiste en imitar las labores ganaderas de los mayores", señala Juan Peralta, director del Museo del Niño. •



**AL AIRE LIBRE.** En las grandes ciudades es difícil jugar fuera de casa. Arriba, niños y niñas brasileños jugando al fútbol y a la goma en plena calle.

potente". Los niños secuestrados de Uganda, por ejemplo, consiguieron a través del juego y la pintura superar algunos de los traumas de la guerra. Para recuperarse de las secuelas psiquiátricas que sufrían, se les propuso dibujar y escribir lo que imaginaban para su futuro. Y, a pesar de todos los traumas, se imaginaban jugando.

Unicef crea en los alrededores de los asentamientos humanos que se producen tras una guerra, un terremoto o alguna situación de emergencia -campos de refugiados, campamentos, barracones- los que lla-

cerles seguir parámetros nuevos les da confianza en sí mismos y en los demás, y les ayuda a reconstruir la convivencia".

► **'Empantallados'.** La llegada de los videojuegos ha revolucionado la forma de jugar. Raúl Juvín, de la Concejalía de Juventud de Fuenlabrada, el municipio con más población infantil de Madrid, reconoce que tratan de enseñar a los niños "juegos cooperativos y no competitivos", y de habituarlos a leer; pero a partir de los 10 años, los juegos de ordenador les hacen mucha competencia.

sexo y el 14,5% ha concertado alguna cita con desconocidos a través de la Red.

"Todos los juegos son positivos, un niño de 12 años que juegue en su ordenador también crea unas habilidades que le serán útiles en su vida", opina Juan Merín, director del Departamento de Educación para el Desarrollo de Unicef. "Pero hay que reivindicar los juegos tradicionales, colectivos, que crean valores, enseñan a cumplir reglas y que todos somos iguales".

La guía del juguete, elaborada cada año por psicólogos y pedagogos del Instituto Tecnológico del Juguete, asegura que los videojuegos sirven para mejorar los niveles de atención, potenciar el razonamiento, la reflexión y el pensamiento deductivo. "Mejoran la velocidad de respuesta, desarrollan la capacidad de anticiparse a las consecuencias de las propias acciones y aumentan la coordinación ojo-mano". Según esta guía, el contenido de los videojuegos y "su uso desmesurado" es lo que puede ser nocivo. "En los videojuegos de temática violenta, a partir de un determinado nivel de uso, o si el contenido agresivo supera ciertos límites, los niveles de agresividad y ansiedad de los usuarios también aumentan".

Lo recomendable es que los niños los combinen con otros juegos, que el videojuego sea adecuado a su edad y que permita el juego en compañía. Los padres no pueden dejar solos a sus hijos en esta aventura. El esfuerzo valdrá la pena, aunque sus niños sepan manejarse con el ordenador mejor que ellos. ●

## Tras la guerra se propuso a niños de Uganda que dibujaran cómo se veían en el futuro. Pese a todos sus traumas, se imaginaban jugando

ma Espacios Amigos de la Infancia. "Con pequeños instrumentos, lápices y pelotas se les plantean juegos a los niños que potencien la creatividad y el trabajo en equipo hasta que poco a poco recuperan la sonrisa y empiezan a olvidar". Según Merín, la mejor manera de ayudar en una comunidad traumatizada es a través de los niños. "Si consigues hacerlos reír, se crea distensión en el resto de la gente y se recupera la autoestima".

"Casi todos los juegos tienen reglas", explica Merín. "Para los niños que han vivido un desastre, que han visto derrumbarse todos los pilares de su vida, hacerles entender otra vez que existen normas y ha-

En cierta forma, los adultos se sienten aliviados por la moda de los videojuegos e Internet. Según una investigación reciente, los padres se preocupan más por dónde están físicamente sus hijos que por sus paseos virtuales en el ordenador. Sin embargo, por los resultados del estudio *Seguridad infantil y costumbres de los menores en Internet*, realizado por las ONG Acción contra la Pornografía Infantil y Protégeles, hay motivos para la intranquilidad. El 38% de los menores que se conecta a la Red visita páginas violentas, el 18% navega por sitios de pornografía, y el 16%, por webs racistas. El 18% de los niños accede a chats sobre

**Ante el bombardeo, mucha calma**

El juguete se vende sobre todo en la televisión, al menos es la apuesta de la Asociación Española del Abrazo antes de Juguete. En 1999, últimos datos disponibles, se vendieron por la televisión 2.690 millones de juguetes, 29 millones de ellos que cada año se repiten (100 veces). Es la gran mayoría de los vendedores, que pierden miles de millones de euros que los niños no venían a comprar. Se han abalanzado a venderlos en el ambiente y se les olvida el juguete en cuestión, acota Petra María Pérez, directora del instituto. Por eso, no es de extrañar que muchas veces los niños se queden decepcionados por un producto que, a la natural, resulta más pesado, más artificial y mucho menos atractivo que en la tele. Y además, en el paquete no vienen ni siquiera los compañeros de juegos.

El 80% de la publicidad de juguetes se concentra en la campaña de Navidad. Hoy. Sin embargo, un 40% se vende y se compra antes de lanzarse a soldar la papeleta entre niños. Con la gusta para el niño y sorprenderle con productos que se van consumiendo en los meses siguientes. Los juguetes de Navidad suelen ser los que más se venden y los que más profundos

Juan Delval

# El desarrollo humano

Psicología



Siglo Veintiuno Editores

Delval, Juan (1994), "Los juguetes", en *El desarrollo humano*, México, Siglo XXI (Psicología), pp. 305-308.

052

## Los juguetes

Es evidente que los niños pueden jugar a muchas cosas sin juguetes. Entonces, ¿cuál es su utilidad? Dentro del juego, los juguetes desempeñan una función de apoyo, que depende del tipo de juego, pero que en muchos casos no es esencial. Nos referimos particularmente a los juguetes de uso muy específico, que reproducen la realidad de forma muy precisa, porque en el juego, y en especial en el juego simbólico, frecuentemente aparecen objetos que, por la propia naturaleza del juego, se convierten en símbolos de otras cosas.

Los juguetes ya contruidos son también símbolos para utilizar en el juego, pero hechos específicamente para ese uso. De este modo una cocina de juguete es un símbolo de una cocina que puede facilitar el que la niña juegue a la mamá, de la misma forma que los tanques sirven para que el niño juegue a la guerra y los trajes de indio para que juegue a los indios.

Las muñecas, uno de los juguetes más antiguos en la historia de la humanidad, han sido siempre un elemento importante en los juegos de los niños, y sobre todo de las niñas, y ha contribuido notablemente a la socialización de éstas como amas de casa y como madres. Pero a los varones también les gusta jugar con muñecos, y antes los soldaditos de plomo eran un juguete muy apreciado. Hoy la industria del juguete ha encontrado una mina en los muñecos para niños (geyperman, madelman, clics, etc.) que permite a los varones jugar a juegos de niñas sin desdoro.

Además de este tipo de juguetes están los que permiten la realización de ciertos juegos como pueden ser el parchís, la oca, el ajedrez o cualquier otro tipo de juego de mesa. La diferencia entre unos y otros radica en que a muchos juegos de mesa resulta difícil, por no decir imposible, jugar sin el material adecuado mientras que el niño puede hacer juegos simbólicos sin necesidad de utilizar los juguetes especialmente contruidos para ello. También es difícil jugar a las canicas sin utilizar canicas, pero es un material muy inespecífico; e igualmente para determinados juegos deportivos es necesario un cierto material, por ejemplo, una ropa más o menos adecuada, un calzado apropiado, o una bicicleta para poder practicar ese deporte.

Dejando de lado el material para juegos de mesa o deportes vemos que muchos de los juguetes que se venden en las tiendas son material comple-

etc. De muchos de ellos puede decirse que son superfluos, sobre todo aquellos que tienen una función muy específica, precisamente porque el trabajo simbólico es libre y el niño puede convertir en juguete cualquier tipo de objeto. Los juguetes demasiado sofisticados son, por ello, los que menos pueden contribuir al desarrollo intelectual del niño, ya que su actividad con ese tipo de objetos es muy pequeña. Si nosotros ponemos en manos de un niño un coche dirigido con control remoto, toda su actividad se reduce a apretar un botón u otro para hacer que el coche marche adelante o atrás, o que cambie de dirección. Esto es muy poca cosa frente a las posibilidades que ofrece un trozo de madera que el niño lleva a su antojo y que puede representar un coche. En este caso el niño tiene que poner mucho más, tiene que sustituir o simbolizar más y su participación y actividad es entonces mayor.

Por esto parece aconsejable que se suministre a los niños un material que permita realizar ciertas actividades simbólicas pero que facilite también la intervención del niño. Le podemos regalar una cocina que se encienda, se ilumine, se abra, y haga multitud de cosas, y que tendrá, además, un aspecto exterior muy atractivo. Pero el niño podrá jugar mejor si simplemente le regalamos diversos platos, cubiertos y alimentos reproducidos en plástico, con los cuales podrá llevar a cabo más actividades, podrá organizar una cocina, un comedor, podrá lavar la vajilla, ponerlos a secar, etc., etc., porque es un material que permite una mayor intervención por parte del niño. Y además resulta mucho más barato. Muchas veces las niñas, que son las que suelen jugar a las comidas, prefieren preparar ellas sus propios «platos», sirviéndose de hojas de árbol, piedras, trozos de papel, tierra o de otros restos, que en el juego se convierten en manjares.

Hay un tipo de juguete que tiene un nivel más abstracto y que resulta de una gran utilidad, son los juegos de construcción en los cuales la actividad creativa del niño es muy grande: las construcciones de madera, las más modernas formadas por piezas de plástico que se encajan unas con otras, como el «lego» y otras similares, o el viejo mecano, que es sin duda uno de los mejores porque se aproxima mucho a materiales reales y posee una gran flexibilidad. El niño puede explorar propiedades físicas complejas con este tipo de juegos e incluso la introducción de nociones numéricas respecto al número de piezas y puede perfeccionar nociones espaciales de gran complejidad y riqueza. La cantidad de problemas que un niño logra resolver con estos materiales sobre equilibrio, sobre conocimiento del espacio, o sobre mecánica, son enormes.

En muchos países en que los niños no disponen de juguetes, los construyen ellos mismos. Hemos visto en Guinea Ecuatorial, y lo mismo sucede en otros países de África, cómo los niños realizan complejas construcciones, utilizando una caña dura exteriormente, pero muy blanda en el interior y que

CUADRO 13.6. *Los adultos y los juguetes*

Posiblemente la costumbre de regalar juguetes muy complicados a los niños no depende tanto del placer que el niño pueda encontrar jugando con ellos, como del deseo de impresionar al niño y ganarse su cariño. Los fabricantes de juguetes se esmeran en hacerlos muy atractivos, no sólo a los ojos de los niños, sino también de los adultos, que son los que los van a comprar. Las muñecas que hacen de todo, sin que la niña pueda participar más que en ponerlas en marcha, constituyen una forma extrema de estos juguetes cuyo uso no requiere que la niña tenga que emplear su imaginación.

Pero de todas formas lo que resulta más esencial que los propios juguetes es que los adultos estimulen y participen en el juego del niño mostrándole las posibilidades de un tipo de juguete y abriéndole nuevos caminos. Frecuentemente sucede lo contrario, los adultos regalan a los niños juguetes para desocuparse de ellos, para que éstos estén entretenidos y no molesten. Y, sin embargo, muchas veces lo que el niño está pidiendo es que se le enseñe cómo jugar con un objeto nuevo, preguntando qué posibilidades son las que tiene, y hay que darle una orientación, abrirle un camino y compartir con él una actividad.

Cuanto más complejo y polivalente sea el juego, mayor puede ser la participación del adulto y es muy distinto regalarle a un niño un coche y enseñarle cómo tiene que apretar los botones para que ande, que regalarle un mecano y construir con él algunos modelos, dejarle las instrucciones para construir otros y de vez en cuando plantearle dificultades suplementarias para que el niño tenga que resolverlas, decirle por ejemplo si podría construir un tipo de grúa con plataforma menor y observar entonces la influencia que tiene la posición del centro de gravedad con respecto a la estabilidad del conjunto.

Es entonces este elemento de la actitud y de la actividad del adulto respecto al juego del niño lo que se convierte en un aspecto esencial y frecuentemente descuidado. Los niños apreciarán más que sus padres jueguen con ellos que tener juguetes extremadamente sofisticados con los cuales se pueden hacer pocas cosas y que se acumularán en las estanterías o los armarios del cuarto de los niños. A veces sólo son el testimonio de que se trata de conseguir el cariño del niño proporcionándole objetos caros en lugar de afecto y atención.

puede cortarse fácilmente. Los niños, con enormes machetes, cortan y trabajan esas cañas, usando la cubierta dura cortada en finas tiras como clavos. Con ello producen cabañas, coches, aviones, patinetes, muñecos y cualquier objeto del entorno. De esta forma no sólo consiguen disponer de juguetes, sino que adquieren una gran habilidad para copiar la realidad, y para manejar instrumentos, como el machete, que les serán muy útiles en su vida adulta.

En época reciente se han difundido extraordinariamente juguetes electrónicos, como las consolas (como los nintendos o segas), los videojuegos y los ordenadores. Su atractivo proviene de la producción de imágenes, pero las tareas que generalmente se realizan son enormemente repetitivas y de poco interés para el desarrollo intelectual. Es cierto que favorecen la coordinación visomotora, pero esa posibilidad, bastante limitada, no vale el tiempo

posición sedentaria que hay que mantener. Probablemente su éxito se debe a la escasa demanda intelectual que exigen, a su atractivo visual y a las condiciones en que se desarrollan los niños en las grandes ciudades, con pocas actividades sociales (esos juegos se suelen realizar en solitario), y sin espacios para jugar.

No hay que olvidar los juguetes para los niños en los primeros meses de su vida. Quizá no pueda aplicárseles estrictamente el nombre de juguetes porque no entran todavía a participar como elemento dentro de los juegos, que son aún muy simples. Desempeñan más bien la función de objetos para explorar. Como sabemos, durante los primeros meses de la vida el niño realiza un trabajo muy activo, y a veces poco visible para el ojo del adulto, pues tiene que ir descubriendo las propiedades de los objetos y aprender a actuar sobre el mundo, extrayendo las propiedades de las cosas. Para ello necesita estar en contacto continuamente con objetos que lleva a la boca, que toca, que mira. Desde los móviles a los chupetes, los sonajeros o cualquier otro tipo de objeto constituyen elementos que el niño explora minuciosamente de forma visual, táctil, auditiva (por ejemplo, golpeándolos y viendo qué sonidos produce) o incluso gustativa. Todos los elementos que el niño utiliza durante esta etapa podrán considerarse como juguetes, aunque no entran a formar parte de juegos sino de actividades de exploración que contribuyen mucho al desarrollo intelectual.

La importancia educativa del juego es enorme y puede decirse que un niño que no juega es un niño enfermo. A través del juego, el niño puede aprender una gran cantidad de cosas en la escuela y fuera de ella, y el juego no debe despreciarse como una actividad superflua ni establecer una oposición entre trabajo serio escolar y el juego, sino todo lo contrario. Puesto que el juego desempeña un papel tan necesario en el desarrollo la educación debe aprovecharlo y sacar de él el máximo partido. El niño debe sentir que en la escuela está jugando y a través de ese juego podrá aprender una gran cantidad de cosas. No podemos relegar el juego a los momentos extraescolares o al patio de recreo, sino que tenemos que incorporarlo al aula y que el chico encuentre placer en realizar la actividad escolar por ella misma y no por obtener la aprobación de padres o maestros.

CONSTANCE KAMII  
RHETA DEVRIES  
EL CONOCIMIENTO  
FÍSICO EN  
LA EDUCACIÓN  
PREESCOLAR  
IMPLICACIONES  
DE LA TEORÍA  
DE PIAGET

**SIGLO XXI**  
DE ESPAÑA EDITORES S.A.

Kamil, Constance y Rheta Devries (1987), "Cómo desarrollar actividades de conocimiento físico", en *El conocimiento físico en la educación preescolar. Implicaciones de la teoría de Piaget*, 2ª ed., Madrid, Siglo XXI de España, pp. 267-270.

## II. COMO DESARROLLAR ACTIVIDADES DE CONOCIMIENTO FISICO

Cuando comentábamos cómo habíamos planificado cada una de las actividades en los capítulos 4-10, por lo general partíamos de un punto en el que ya se habían tomado ciertas decisiones. Así, por ejemplo, en el capítulo sobre tiro al blanco, empezamos diciendo que habíamos decidido desarrollar un juego de puntería con pelotas y la acción de tirar. En el presente capítulo, nos gustaría hablar sobre el pensamiento que llevó a esta clase de decisión, para ayudar al maestro a ser capaz de desarrollar sus propias actividades de conocimiento físico usando las mismas fuentes y razonamientos.

Las ideas para desarrollar actividades de conocimiento físico provienen de diversas fuentes, las cuales a menudo convergen. Empecemos con la consideración más importante, la de las acciones del niño sobre los objetos, a la luz de los cuatro criterios de buenas actividades examinados en el capítulo 1 (la *producibilidad*, la *variabilidad*, la *observabilidad* y la *inmediatez* de la reacción del objeto). A continuación, hablaremos de otras fuentes a las que puede recurrir el maestro en busca de ideas concretas, tales como textos de educación temprana, deportes, juegos de salón, juguetes que pueden comprarse o hacerse e ideas sugeridas por los niños.

### ACCIONES QUE EL NIÑO PUEDE REALIZAR SOBRE LOS OBJETOS

Como se afirmó en el capítulo 1 y se ilustró con la actividad sobre cristales, una de las diferencias fundamentales entre la «educación científica» y las actividades de conocimiento físico es que aquélla hace hincapié en la observación dirigida por el maestro y la transmisión social del saber, mientras que éstas ponen el acento en las propias acciones del niño sobre los objetos y su observación de cómo reaccionan los objetos. En el capítulo 2 también señalamos que no hay mucho que pueda descubrir el niño acerca de una pelota, limitándose a observarla y escuchar las explicaciones del adulto sobre la misma. Únicamente a

dejar caer la pelota, hacerla rodar, tirarla por el aire, tirarla contra el suelo, tirarla contra una superficie enmoquetada, tirarla contra la hierba, tirarla contra una pared, variar la fuerza que se le aplica, intentar cogerla, perseguirla escaleras abajo, darle patadas, etc., puede el niño llegar a saber qué es una pelota. Estas acciones no se refieren a lo que se llama «manipulación» en la jerga educacional. La «manipulación» se refiere al contacto físico con los objetos, en contraposición con su manejo en formas de representaciones tales como palabras y cuadros. La manipulación puede así incluir el manoseo aleatorio e inconsciente. En cambio, el término *acción*, tal y como lo emplea Piaget, se refiere a las dos acciones interrelacionadas tratadas en el capítulo 2: la acción física y la mental. Las dos están interrelacionadas porque lo que hace físicamente el niño viene guiado por su actividad mental. Cuando los niños descritos en el capítulo 5, por ejemplo, ponían un objeto en el extremo de una palanca con el fin de hacerlo saltar en el aire, la elección de esta acción estaba guiada por una organización interna del conocimiento y la intención. Es al actuar sobre el objeto de una manera particular cuando el niño puede ver cómo reacciona el objeto, y la inteligencia que produce esa acción particular es la misma inteligencia que interpreta el significado de la reacción del objeto.

Una de las formas de inventar actividades de conocimiento físico es centrarse en una acción particular que los niños puedan efectuar sobre objetos. A continuación, nos devanamos los sesos para pensar en objetos apropiados para esa acción. Por ejemplo, cuando nos centramos en la acción de tirar, podemos pensar en objetos tales como pelotas, bolsas de alubias, anillos (para tiro de anillos), dardos y aviones de papel. Nuestra siguiente tarea es encontrar a través de la práctica, los efectos que pudieran querer producir los niños. Por ejemplo, dar en el blanco es un efecto que hace interesante la acción de tirar. Buenos blancos para pelotas o bolsas de alubias pudieran ser construcciones tales como las descritas en tiro al blanco, o quizá cubos, cestas o un tablero con agujeros. Para el tiro de anillos, puede usarse la pata de una silla volcada. Los aviones de papel, en cambio, no necesitan un blanco, pues los niños espontáneamente intentan producir vuelos largos y suaves.

Es, pues, al centrarse en una acción cuando a menudo puede el maestro inventar actividades. Para proporcionar más ejemplos de este proceso, enumeramos diversas acciones que los niños pueden llevar a cabo con objetos e indicamos brevemente algunas clases de actividades que pueden desarrollarse en torno a cada una. Esta relación de acciones contiene muchas coincidencias. No obstante, centrarse en las acciones parece una manera natural para que se aproxime el maestro a la invención

de actividades. Empezamos con el movimiento de los objetos y después pasamos a los cambios en los objetos.

### Acciones que producen el movimiento de los objetos

El movimiento de los objetos se produce básicamente por dos acciones empujar y arrastrar.



FOTOGRAFÍA 11.1.

*Empujar.*—Los objetos a menudo se mueven cuando se los empuja y la manera cómo se mueven depende de las relaciones entre diversos factores tales como la forma, el tamaño, el peso, el rozamiento y la fuerza. La misma acción sobre diferentes materiales puede, pues, llevar a actividades muy distintas. Por ejemplo, en el juego del tejo, los objetos no se mueven de la misma manera que en el billar. Empujar a un niño en una tabla sobre rodillos, como vimos en el capítulo 4, es otra clase de posibilidad que implica la acción de empujar.

*Rodar.*—Un niño puede hacer rodar una pelota al empujarla por una superficie horizontal, pero en un plano inclinado, le basta con so-

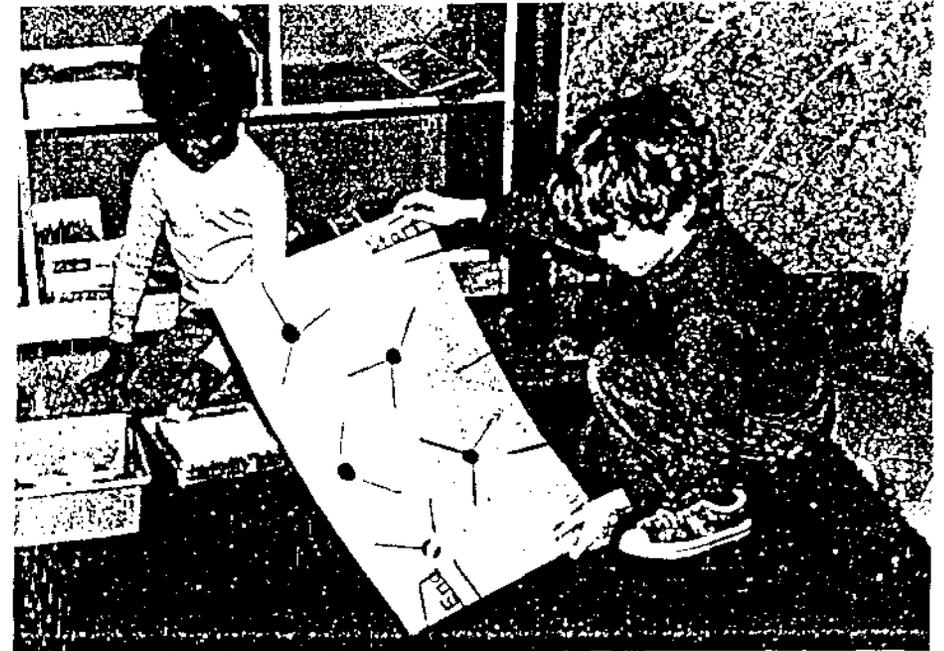
tarla. Al igual que la acción de tirar, la de rodar puede emplearse para dar en un blanco. El niño puede hacer rodar un objeto empujándolo con el brazo bajo por el suelo (como en los bolos), golpearlo con un palo (como en el juego del croquet o el billar) o dándole un golpecito con el dedo (como en las canicas). Juegos como éstos pueden modificarse en actividades apropiadas para niños de cuatro años. En el capítulo 7 se describió una actividad de puntería que implicaba el rodamiento por un plano inclinado. Además de objetos esféricos y cilíndricos, deben emplearse objetos con formas de pera, de huevo y de huso, así como neumáticos y vasos de papel, de vez en cuando para que los niños puedan comparar las diferencias creadas por estas formas.

La acción de rodar también puede llevar a actividades tales como patinar sobre ruedas o montar sobre tablas encima de rodillos de madera. Una buena fuente para actividades que implican la fabricación de objetos con ruedas es *Wheels*, desarrollado por el African Primary Science Program del Education Development Center (1973). (La fabricación de bolidos de madera es una prolongación más elaborada de esta actividad que puede ser interesante hasta para adolescentes y adultos.)

**Deslizar.**—El niño puede hacer deslizar ciertos objetos al empujarlos o colocarlos sobre un plano inclinado. A menudo vemos cómo los niños prueban espontáneamente a soltar diversos objetos (tales como unas tijeras y la fiamblera de la merienda) por un tobogán para ver qué les pasa. La acción de deslizar puede llevar a variaciones en el juego del tejo (aunque a los niños pequeños les interesa más el efecto de lograr que el tejo golpee algo o *se caiga dentro* de algo que simplemente llegar a un punto dado). Cuando los niños se deslizan por un tobogán, son ellos mismos los objetos observados. Esquiar, montar en trineo y patinar sobre hielo son otras formas de esta acción.

**Inclinar.**—Al inclinar tableros, etc., los niños pueden crear pendientes provisionales para dirigir el movimiento de los objetos. Pueden comprarse o hacerse juguetes tales como Labyrinth (fabricado por Creative Playthings y mostrado en la fotografía 11.1) y el tablero con agujeros y horquillas del pelo que aparece en la fotografía 11.2.

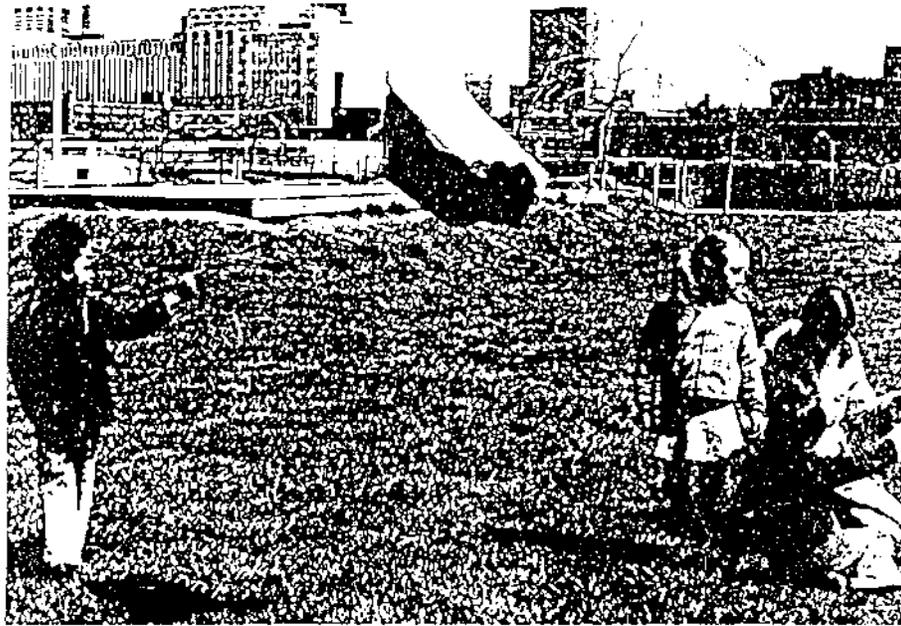
**Tirar.**—Ya hemos descrito cómo las bolsas de alubias, las pelotas, los anillos, los dardos y los aviones se prestan bien a la acción de tirar o lanzar y llevan a variaciones de juegos tales como el baloncesto, el tiro del anillo y otras actividades de puntería.



FOTOGRAFÍA 11.2.—Inclinando el tablero, este niño logró que la pieza de espuma de poliestireno rodease todos los agujeros menos el último.

**Dejar caer.**—La relación entre tirar y dejar caer es similar a la que existe entre hacer rodar una pelota por un plano horizontal y soltarla por uno inclinado. Al dejar caer un objeto y soltar una pelota por un plano inclinado, el niño puede hacer que descienda el objeto simplemente soltándolo. Un ejemplo de una actividad que emplea la acción de dejar caer es la de «suelta la pinza de la ropa». En esta actividad se sitúan los niños a cierta distancia encima de un recipiente e intentan soltar las pinzas de modo que entren en él. También pueden emplearse alubias y semillas de diversos tamaños (desde lentejas a habas y semillas de aguacate) para apuntar a recipientes de diferentes tamaños.

Otra actividad que implica la misma acción es la de dejar caer paracaídas hechos de servilletas de papel o papel de envolver de plástico (véase la fotografía 12.7). Esta actividad debe variarse de acuerdo con el nivel de desarrollo de los niños. A los cuatro años, soltar el paracaídas y escoger una buena pesa para éste tal vez sea todo lo que se puede esperar



FOTOGRAFÍA 11.3.

de ellos. Más tarde, sin embargo, fabricar los paracaídas también se convierte en una parte importante de esta actividad<sup>1</sup>.

*Soplar.*—Soplar es como empujar y hacer rodar, pero en vez de empujar directamente el objeto, el niño «empuja» el aire que a su vez empuja el objeto. Ya se citaron ejemplos de actividades de soplar en el capítulo 1 (soplar cosas para que crucen el suelo) y el capítulo 3 (soplar objetos flotantes para que crucen el agua)<sup>2</sup>. La acción de soplar puede así desarrollarse para hacer que se muevan cosas con instrumentos tales como una paja o un abanico de cartón, una máquina —quizá un ventilador eléctrico— o el viento. Se puede ayudar a los niños a hacer molinetes o pueden hacer «cometas» de sacos de papel con agujeros (fotografías 11.3 y 11.4). Para hacerlas volar, pueden correr a fin de crear un efecto de

<sup>1</sup> Esta actividad se trata más adelante bajo el encabezamiento de «Juguetes que pueden hacer los niños».

<sup>2</sup> Característicamente, cuando los niños no pudieron lograr que algunas cosas cruzaran el agua porque se hundían, se les ocurrió algo que no habían previsto los adultos. ¡Descubrieron que podían soplar por la paja dentro del agua y detrás de los objetos hundidos, haciendo burbujas que los empujaban hasta el otro lado!

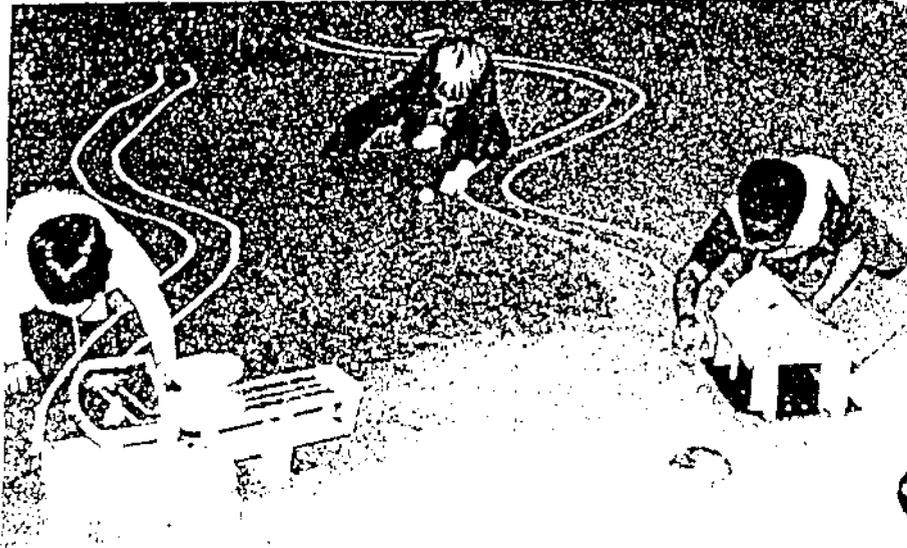


FOTOGRAFÍA 11.4.

viento o aprovechar el viento natural en un día ventoso. (¡Normalmente hacen ambas cosas!) Otras actividades que implican la acción de soplar son hacer pompas de jabón<sup>3</sup> y soplar una pelota de pimpón por un canal de curvas marcado con cinta adhesiva en el suelo (fotografía 11.5).

*Sorber.*—Al sorber por una paja, los niños pueden transportar un trozo de papel. La maestra puede mostrar trozos de papel, papel de aluminio y cartón de diversos tamaños, clips y gomas elásticas, por ejemplo

<sup>3</sup> Cuando la Sra. Ellis daba clases a párvulos, confeccionó marcos de forma circular, triangular y cuadrada para hacer pompas de jabón, y preguntó: «¿Qué pasará si empleamos éstos?». ¡Los niños respondieron que el marco circular haría pompas circulares, el triangular pompas triangulares, y el cuadrado pompas cuadradas!



FOTOGRAFÍA 11.5.

y preguntar: «¿Cuáles de estas cosas podéis llevar con la paja desde aquella caja a ésta?» Los niños tienen así la oportunidad de descubrir que ciertos objetos «se pegan» a la paja, mientras que otros no. En el juego con agua empleando un tubo, por citar otro ejemplo, a los niños les fascina su capacidad de «arrastrar» el agua hacia arriba. Cierta niña experimentó con un tubo largo y se quedó asombrada de que pudiera alejarse bastante de la mesa y seguir arrastrando el agua. El empleo por parte de los niños del término *arrastrar* es una confirmación más del hecho de que las acciones incluidas en esta sección son variaciones de dos acciones: empujar y arrastrar.

Una máquina que puede servir de juguete en relación con esto es la aspiradora. Por ejemplo, al final de una actividad en la que se dejan caer alubias y otras semillas, el maestro puede sugerir que se limpie el baturrillo con una pequeña aspiradora. A continuación, los niños pueden emplear cedazos para separar los objetos de distintos tamaños que fueron aspirados, y así quedarán los materiales listos para usar otro día.

*Arrastrar*.—La acción de arrastrar un objeto atado a una cuerda tirando de ésta es demasiado fácil para los niños de cuatro años, pues ya los bebés de un año juegan con juguetes de arrastre. En la figura 1.3 se



FOTOGRAFÍA 11.6.—Esta actividad con poleas evoluciona hasta convertirse en una carrera. Los jugadores enviaban los cubos lo más rápidamente que podían hasta la maestra, la cual al momento metía un objeto en cada cubo. A continuación, se retiraban de nuevo los cubos, se vaciaban y se enviaban una vez más a la maestra. Al final del juego, contaban para ver quién tenía más objetos.

muestra un tipo de actividad de arrastrar más apropiado para niños de cuatro años, en el que un niño puede hacer que un objeto vaya *hacia arriba* al tirar *hacia abajo* de una cuerda. Cuando los niños dejan caer paracaídas desde lo alto del laberinto, por ejemplo (véase la fotografía 12.7), por lo general hay un niño al que le encanta ser el encargado de subir los paracaídas hasta arriba en un cubo. Les fascina el hecho de que, al tirar de una cuerda, pueden hacer que suba el cubo más alto que su cabeza. Otras actividades en las que se realiza la acción de arrastrar y que parecen más apropiadas a los cinco años que a los cuatro son jugar con poleas, tal y como se ve en la fotografía 11.6, y hacer girar una peonza tirando de la cuerda enrollada alrededor de la misma. Apuntar una flecha con el arco es una buena actividad de conocimiento físico de este tipo que es apropiada para niños mayores.

Una actividad que originalmente creíamos demasiado peligrosa es apuntar con un tirachinas. El señor Gleeson desarrolló el juguete que se muestra en las fotografías 11.7 y 11.8. En este juguete, insertó dos pinzas de la ropa en sendos agujeros en una tabla, de modo que quedaran derechas. A continuación, puso una goma elástica alrededor de estas pinzas y sujetó su mitad delantera a la tabla con cinta adhesiva de modo que se pudiera emplear la mitad trasera como tirachinas. Después de descubrir



FOTOGRAFÍA 11.7.



FOTOGRAFÍA 11.8.

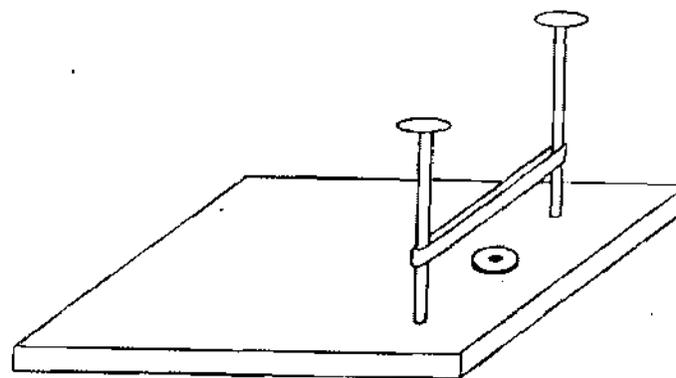


FIG. 11.1.

que la sujeción con cinta adhesiva no funcionaba satisfactoriamente, decidió hacer dos ranuras en la tabla tal y como se ve en la fotografía 11.8, de manera que la mitad de una goma insertada en ellas estuviera debajo de la tabla. Pero este tirachinas todavía presentaba problemas, pues la tendencia natural de los niños era poner la pelota debajo de la goma (y entonces, ¡la goma tan sólo servía para sujetar la pelota sobre la tabla!). La tercera y última versión que ideó se muestra en la figura 11.1. Es una tabla con dos clavos grandes, una goma alrededor de ellos, y una pequeña arandela. El niño tira de ambas mitades de la goma mientras coloca una pelota sobre la arandela (que impide que se aleje rodando). Aunque el plan inicial para este juguete era hacer un juego de puntería con un blanco, en el curso de la actividad quedó claro que el interés de los niños era primordialmente impulsar la pelota lo más lejos posible. En esta situación, un blanco habría sido demasiado difícil y frustrante. Los niños pasaron en seguida a usar sólo pelotas de pimpón cuando llegaron a la conclusión de que iban mucho más lejos que las hechas con espuma de poliestireno.

*Hacer oscilar.*—El péndulo (capítulo 8) es un ejemplo de una actividad que implica el fenómeno de la oscilación. El resultado de soltar un péndulo es semejante al resultado de soltar una pelota en un plano inclinado o dejar caer una pinza de la ropa. Estos movimientos vienen determinados más por la gravedad y las relaciones espaciales entre los objetos (el punto de liberación, la longitud de la cuerda y la posición del blanco) que por la acción del niño. A la luz de este análisis, resulta más fácil comprender por qué los niños de tres años tienden a empujar o tirar la plomada en vez de soltarla simplemente. Su experiencia con el movimiento de los objetos les lleva a esperar que sea necesario empujar o tirar el objeto. Son incapaces de comprender que su propia acción de tirar no es importante en esta situación, y no se les ocurre que lo que sí importa es *dónde* sueltan la plomada.

*Dar vueltas.*—Un ejemplo de dar vueltas a un objeto atado a una cuerda ya se dio en la figura 3.3. Un ejemplo similar es el lazo del vaquero. Y otro ejemplo más es el empleo de un «hula hoop». La mayoría de los niños de cuatro años son capaces de hacerlo dar vueltas alrededor de la cintura con una habilidad asombrosa. Al repetir tales acciones de dar vueltas, los niños construyen una base para entender la fuerza centrífuga.

*Equilibrar.*—Por equilibrar se entiende aquí disponer objetos de tal modo que haya equilibrio y ausencia de movimiento. El ejemplo más

obvio de una actividad que implica equilibrar es el juego con una balanza. Otros ejemplos son:

edificar una torre con bloques

hacer una construcción alta con latas, cilindros y bloques de envases de leche, como vimos en el tiro al blanco (capítulo 6)

andar con diversos objetos apilados en la cabeza

hacer móviles (véase el folleto del Education Development Center, 1969)

hacer construcciones con cartas o placas

equilibrar objetos en un disco de cartón sobre una pelota que descansa en una taza, como se muestra en la fotografía 11.9.

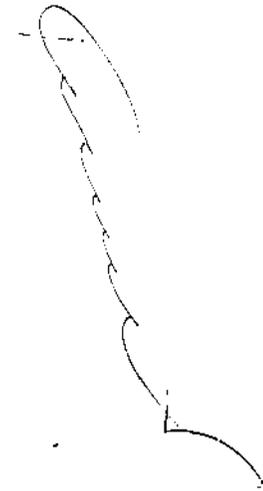
*Dar patadas.*—Dar patadas tiene mucho en común con empujar, hacer rodar y golpear. Todas las actividades sugeridas bajo estos encabezamientos



FOTOGRAFÍA 11.9.

pueden ser tomadas en consideración para su transformación en actividades de dar patadas. Dar patadas puede ser especialmente bueno para actividades de puntería al aire libre y juegos tales como el balón tiro.

*Saltar.*—Una buena actividad que implica la acción de saltar es la de hacer una palanca con un rodillo y una tabla, ya descrita en el capítulo 5 y que puede verse en la película «Playing with rollers» (Kamii, DeVries, Ellis y Zaritsky, 1975). Al saltar en el extremo superior, el niño puede hacer que salten todos los objetos por el aire. Este es un ejemplo de una actividad no inventada por nosotras. Fue un niño de cuatro años quien la inventó, y una maestra observadora la que la recogió.





# Recorridos didácticos en la educación inicial

Ana Malajovich  
(compiladora)

González, Lady Elba y Jorge da Silva Valer (2000), "Un ambiente seguro y estimulante", en Ana Malajovich (comp.), *Recorridos didácticos en la educación inicial*, Buenos Aires, Paidós (Cuestiones de Educación), pp. 132-138.



PAIDÓS CUESTIONES DE EDUCACIÓN

#### 6. UN AMBIENTE SEGURO Y ESTIMULANTE

El juego y la actividad física tienen presencia protagónica en la vida cotidiana de los niños, limitada y condicionada frecuentemente en nuestro medio urbano. Espontáneamente corren, saltan, juegan solos o con otros y con los objetos y juguetes a su alcance. Usan su cuerpo y su movimiento en todo momento y lugar que su ambiente les permite, inventando y probando maneras de hacer.

Desde el ámbito escolar, específicamente en el nivel inicial, se debe buscar una educación física que comprometa el ser corporal y motor y simultáneamente la libertad de expresión, integración y comunicación con los otros (González, 1995).

Uno de los componentes valiosos a considerar en el aprendizaje motor de los niños es el referido a los lugares donde se desarrollan las clases. El

buen estado del lugar (iluminación, pisos adecuados, amplitud, disposición) y de los elementos (seguros, coloridos, atractivos, apropiados), configurados en directa relación con las posibilidades y los intereses de los pequeños, favorece la actitud hacia las tareas que orientarán los aprendizajes, porque estimulan las actividades espontáneas de los niños y son útiles para la enseñanza.

Las características regionales, en relación con los espacios naturales, son generadoras de posibilidades para el aprendizaje corporal y motor de los niños. Así, se aprovechan los espacios que tengan pendientes o terrenos irregulares, lugares donde se pueda trepar, arrojar piedras, realizar experiencias acuáticas, situaciones de equilibración en pasajes de diferente complejidad. También las posibilidades que brindan los ámbitos generados por la sociedad (parques, plazas y espacios acondicionados para el descubrimiento y la exploración, con aparatos de opciones múltiples).

Un espacio sumamente amplio y sin límites claramente determinados por elementos que puedan ser discriminados fácilmente por los niños puede provocar inseguridad y dispersión en los grupos, fundamentalmente en los más pequeños, de ahí que es importante que los integrantes de los grupos conozcan los espacios donde se desarrollan las clases a través de actividades y juegos que permitan su exploración y reconocimiento, determinando las posibilidades de utilización y particularizando los lugares con características destacadas por estar relacionadas con la seguridad (escaleras, columnas, desniveles, puertas, ventanas, huecos, otros). Todo este conocimiento les brinda seguridad y deseos de estar y hacer en esos espacios.

Es relevante destacar la significación que toma la privacidad que debe existir durante las clases. La atención de los niños necesita un ambiente calmo, respetuoso y placentero. Respetar las necesidades de todo el grupo y de sus docentes en cualquier ámbito favorece la creación de un ambiente de confianza y cuidado de la tarea encarada por todos los integrantes de una institución escolar.

En la actualidad, para muchos niños la posibilidad de moverse y jugar de forma espontánea u organizada está acotada por los espacios y las actividades elaboradas por la institución escolar; por ello insistimos en la importancia de contar con lugares adecuados, por el gran valor educativo que tiene en el desarrollo global de los niños.

Tomar elementos motivadores del entorno social y de los acontecimientos que los niños viven intensamente en sus casas, su barrio, su escuela o su país, constituye una estrategia válida, en la medida en que se realicen las adecuaciones necesarias para ser experimentadas por ellos, respetándose sus tiempos y sus posibilidades de hacer y reflexionar (Da Silva Valer, 1995).

Estructurar los espacios para las clases o los momentos de juego libre implica, para los docentes y las instituciones escolares, comprender por qué se los selecciona y se los organiza de una manera particular y en un determinado momento. Esta comprensión favorece la exploración y el descubrimiento de nuevas posibilidades y da seguridad a los niños.

Esta idea surge de observar la forma en que utilizan los espacios habitualmente los niños, que pueden ser transformados y presentados con intencionalidad pedagógica, espacios donde puedan continuar aplicando y recreando los aprendizajes desarrollados, los elementos descubiertos, en situaciones que potencien todo el ser infantil.

Es interesante presentar los espacios de juego libre separando, no dividiendo, los lugares para grupos de diferentes edades.<sup>6</sup>

### 7. LOS APARATOS, ¿SON BUENOS O MALOS?

Los aparatos que podemos utilizar no tienen como categoría ser buenos o malos; cobran significado con la utilización que les damos. Veamos: generalmente, en las instituciones de nivel inicial se suelen retirar aparatos que permiten realizar acciones motrices relacionadas con las trepadas, las suspensiones y los balanceos. Esto suele ocurrir como método de prevención de posibles accidentes, basado generalmente en hechos ocurridos, que en muchos casos hubieran podido ser evitados si se hubiesen planificado de forma anticipada estos momentos, o elaborado con los niños la organización y las formas de operar en el uso de los aparatos destinados a

6. Por ejemplo, en caso de haber un jardín maternal, teniendo en cuenta la posibilidad de que puedan circular de un lugar a otro, compartiendo los espacios niños grandes y pequeños (no los bebés). Resulta importante favorecer el aprendizaje de contenidos relacionados con el cuidado propio y el de los otros, compartiendo y aceptando a los demás, respetando los tiempos propios y los ajenos, valorando la propia producción y la de los otros niños.

trepadas, suspensiones y balanceos. Estas formas motrices son sumamente importantes para desarrollar el adecuado tono muscular en los miembros superiores y el tronco, el dominio del cuerpo en situaciones no habituales con una diferente configuración temporal y espacial, que permiten experimentar sensaciones de seguridad, autovaloración y placer.

La incorporación de normas permite a los niños hacer un adecuado uso de estos recursos, desarrollando sus habilidades no sólo durante las clases de educación física sino en todo momento en que se usen. Estas normas se podrán acordar durante las reuniones docentes, socializándolas con los padres; de esta manera se permite la comprensión del valor de la motricidad que los niños pueden desarrollar al trepar, suspenderse y balancearse, dentro de estos parámetros de seguridad.

El conocimiento al que acceden los padres sobre las capacidades que ponen en juego y las normas incorporadas por los niños los transforma en promotores y orientadores de la experimentación, desde un sentimiento de mayor seguridad, en espacios que, como las plazas, ofrecen estas oportunidades de juego.

Es necesaria la presencia de los docentes para reafirmar las consignas. Por ejemplo, no pasar por el aparato hasta que otro termine su pasada, no apurar al que está pasando, esperar respetando el turno, no mover el aparato en el que se encuentra otro niño, no detenerse en un lugar, para que todos los niños que quieran pasar puedan hacerlo; además, con su presencia, pueden anticipar situaciones de riesgo que los niños, debido a la percepción y comprensión que tienen del mundo, no llegan a veces a anticipar e interpretar.

También se debe tener en cuenta la necesidad infantil de experimentar, probar y participar, no de ser espectadores, ya que estas experiencias serán significativas para el aprendizaje si inmediatamente pueden ser cotizadas con nuevas sensaciones para reafirmar o reelaborar lo vivenciado y percibido. Esto ocurrirá cuando existan varias oportunidades de pasaje de similar complejidad y atractivo, para que los niños se muestren interesados por recorrer las diferentes "pruebas" propuestas.

Al proponer estas habilidades motrices, es de suma importancia la información táctil cinestésica que los docentes puedan brindar, cuando los niños lo necesiten o lo soliciten; incluso ellos mismos suelen colaborar con sus compañeros brindándoles este tipo de información al ayudarlos.

Cuando un niño inicia el pasaje por uno de los aparatos, podemos ob-

servarla real disposición que tiene, pues su actitud corporal nos lo comunica. Vemos que algunos se encuentran ansiosos por pasar, otros que nos buscan solicitando ayuda, mientras que algunos deambulan al no sentirse seguros de poder intentarlo. En estos dos últimos casos es conveniente acercarse y, a través del contacto corporal, brindarles la seguridad que necesitan para intentar y lograr resolver la situación. Esta ayuda –darle la mano, tomarlo por la cintura o por debajo de los hombros–, les permite adquirir información táctil cinestésica, además de favorecer la comunicación afectiva para que puedan intentar nuevos pasajes. También se aplican estos criterios cuando los niños pasan siempre por el mismo aparato sin animarse a probar en otros.

Cuando reunimos a los niños para comunicarles alguna información o dar una nueva consigna, se observa que aquellos que no lograron pasar, generalmente por estar inseguros, aprovechan para hacerlo al encontrar su tiempo y no tener que compartir espacios con otros.

La observación de este tipo de actitudes permite comprender mejor las particularidades de cada niño y entender cuál puede ser la forma más adecuada de establecer lo vincular.

### 3. PROYECTANDO JUNTOS MAESTROS Y PROFESORES

Cuando en los jardines hay profesor de educación física, el trabajo conjunto en proyectos susceptibles de ser compartidos favorece la concreción de los propósitos de la disciplina, la institución y los aprendizajes de los niños.

Es deseable que tanto los docentes de sala como los de educación física conozcan los proyectos que desarrollan sus compañeros para que, en los casos en que esto sea conveniente, se produzca un enriquecimiento de las actividades de aprendizaje posibles de proponer y las articulaciones pertinentes. Los proyectos compartidos pueden elaborarse desde una unidad didáctica, una salida, una experiencia de contacto con la naturaleza, participando ambos docentes de propuestas de enseñanza realizadas dentro o fuera de la institución escolar, articulando contenidos y acordando estrategias didácticas.

Asimismo, si los docentes de educación física tienen acceso a la historia particular de cada grupo y de cada niño, a sus características y problemáticas distintivas, pueden acordar con sus colegas, y en muchos casos

con todo el personal de la institución, las estrategias más convenientes según los casos.

En relación con las actividades motrices, dice Teresa Lleixà Aribas (1993):

[...] si la conducta motriz interviene en el conjunto de la actividad escolar infantil, ¿por qué relegar su educación exclusivamente a las dos horas semanales, en el mejor de los casos, de educación física? El maestro que conozca a sus alumnos, que posea recursos en cuanto al movimiento corporal, podrá incidir favorablemente en innumerables situaciones. La intervención del maestro se hace necesaria en muchas ocasiones para ayudar al niño a proyectar sus acciones, para conducir actividades, sugerir otras nuevas, en resumen, con sus propuestas, enriquecer el repertorio motor del niño... Esta intervención propia de cualquier maestro con un mínimo de "chispa" pedagógica habrá posibilitado que el niño descubra nuevas formas, por ejemplo al pasar por una trepada, por dónde subir y bajar, cuándo darse vuelta, cómo balancearse, mejorando al mismo tiempo su coordinación dinámica general.

Y volviendo a nuestra introducción...

Descamos, a través de este trabajo, haber llegado con una propuesta que presente a los docentes motivos para reflexionar e intercambiar experiencias en beneficio de su hacer profesional, sintiendo placer y satisfacción en el encuentro diario y creativo con los niños, quienes contribuirán con su autenticidad, su frescura y su alegría en cada momento que compartamos con ellos al enseñar y aprender juntos.

### BIBLIOGRAFÍA

- Azemar, G. (1986): *El niño y la actividad física*, Barcelona, Amicale EPS Paidotribo.
- Baquero, Ricardo (1997): *Vigotsky y el aprendizaje escolar*, Buenos Aires, Aique.
- Blázquez Sánchez, D. (1983): "Elección de un método en educación física en las situaciones problema", *Stadium*, nº 97, Buenos Aires.
- Cerkillo, A. (1989): *El niño feliz*, Barcelona, Gedisa.
- Da Silva Valer, Jorge (1995): *Ser y Expresar*, año 4, nº 36.
- Domínguez Chillón, Gloria (1997): *Los valores en la educación infantil*, Madrid, La Muralla.

- Gómez Jorge (1995): "El cuerpo en el Jardín", *Ser y expresar en el Jardín de Infantes y la Educación Especial*, año 1, nº 3.
- González, Lady E. (1995): *Anexo del Diseño Curricular para la Educación Inicial*, Dirección de Currículum, Dirección General de Planeamiento-Educación, Secretaría de Educación de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.
- Lleixà Arribas, Teresa (1993): *La educación física de 3 a 8 años*, Barcelona, Paidotribo.
- Le Bouch, Jean (1978): *Hacia una ciencia del movimiento humano*, Buenos Aires, Paidós.
- Meinel, K. Schnabel (1988): *Teoría del movimiento*, Buenos Aires, Studium.
- Paillard, J. (1974): "De l'espace corporel à l'espace écologique. Le traitement des informations spatiales", en Blázquez Sánchez, D. (1983).
- Parlebàs, P. (1968): "Pour une éducation physique structurelle", en Blázquez Vázquez (1989).
- Ruiz Pérez, L. M. (1987): *Desarrollo motor y actividades físicas*, Madrid, Gymnos.
- (1995) *La competencia motriz*, Madrid, Gymnos.
- Vázquez, B. (1989): *Educación Física en la Educación Básica*, Madrid, Gymnos.

**La Educación Física en...: Reforma**

**NUEVAS  
PERSPECTIVAS  
CURRICULARES  
EN EDUCACIÓN  
FÍSICA:  
LA SALUD Y  
LOS JUEGOS  
MODIFICADOS**

**José Devís Devís  
Carmen Peiró Velert**



McGeorge, Sonia (1992), "La seguridad como un factor de salud en las clases de educación física", en José Devís Devís y Carmen Peiró Velert (coords.). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*, Barcelona, INDE (La educación física en reforma) pp. 57-62.

# *La seguridad como un factor de salud en las clases de educación física*

Sonia McGeorge

1. INTRODUCCIÓN
2. IMPLICACIONES DE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACION FÍSICA EN NIÑOS-AS Y JÓVENES
3. CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA MAS SEGURAS
4. EJERCICIOS CONTRAINDICADOS
5. RESUMEN
6. ANEXO: EJEMPLOS DE EJERCICIOS CONTRAINDICADOS
7. REFERENCIAS

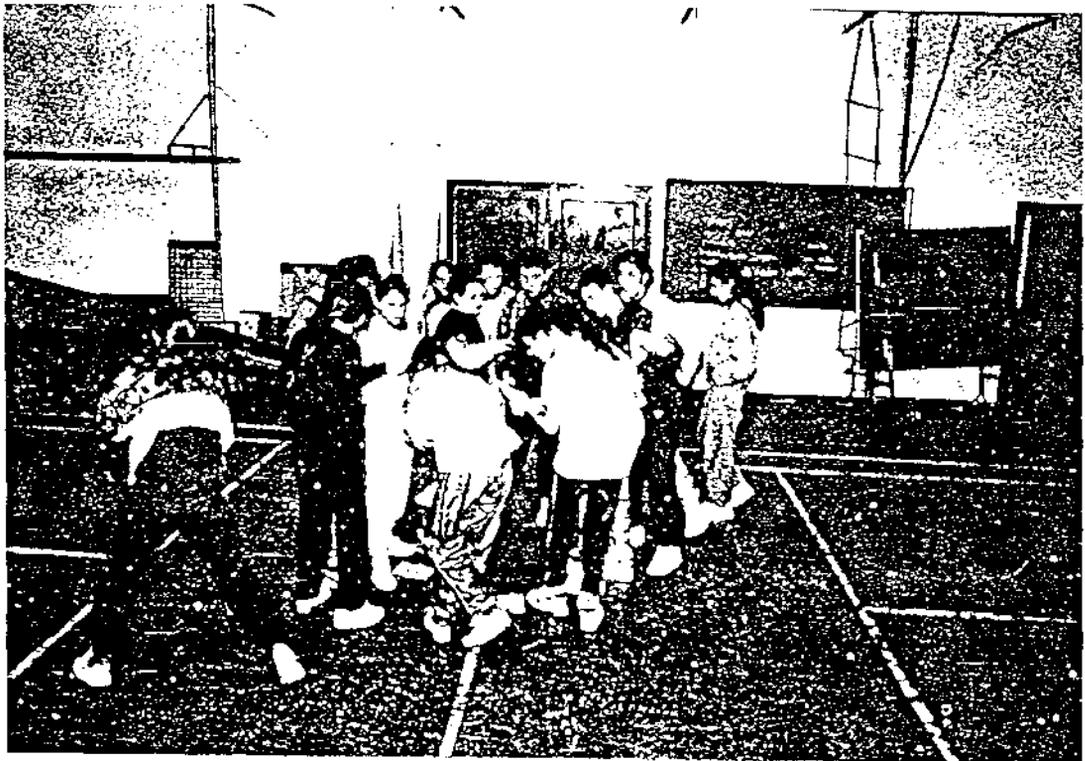
## 1. INTRODUCCIÓN

Este artículo intenta identificar algunas de las principales formas que hacen segura y efectiva la enseñanza de la educación física. Es de vital importancia hacer hincapié en la cuestión de la seguridad de modo que las clases se conviertan en una experiencia positiva para todos los alumnos-as. También se espera que los profesoras-as utilicen las clases de educación física para educar a los alumnos-as en la práctica del ejercicio seguro y efectivo.

Este último punto es especialmente importante. Existen abundantes pruebas de que el ejercicio juega un papel relevante en el mantenimiento y mejora de la salud (Fentem, Basse y Turnbull, 1988). Así pues, se espera que cada vez sean más los

alumnos-as de todas las edades que incluyan la actividad física como parte integrante de su estilo de vida. Para ello, es de vital importancia que la gente sepa planificar un programa de ejercicios que le resulte beneficioso con el mínimo riesgo de lesiones. Estas nociones básicas deberían enseñarse desde una edad muy temprana, siendo las clases de educación física las que proporcionan la circunstancia ideal para ello.

Cualquier clase o programa de ejercicios que no esté cuidadosamente planificado puede ir en detrimento de la salud y bienestar de las personas. Muchos de los principios y orientaciones que se apuntan en este artículo son aplicables a todas aquellas personas que realizan algún tipo de ejercicio o actividad física. Sin embargo, estas orientaciones cobran un matiz de amplia relevancia para aquéllos-as que educan a los más jóvenes, puesto que éstos son más vulnerables a las lesiones (American Academy of Pediatrics, 1981; Micheli, 1984).



## 2. IMPLICACIONES DE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LOS NIÑOS-AS Y JÓVENES

Los niños-as no son versiones reducidas de los adultos y no deben ser tratados como tales. Como Astrand (1977) señala "comparados con los adultos, los niños están físicamente disminuidos". La práctica errónea del ejercicio a una edad temprana puede ser particularmente perjudicial. Pueden producirse daños a corto plazo en forma de lesiones por esfuerzo o lesiones por impacto. También de forma gradual abocando a problemas crónicos que se manifestarán en etapas posteriores de la vida. En algunos casos, los hábitos incorrectos en la práctica de actividad física durante la infancia pueden crear problemas permanentes (Stanish, 1984).

Así pues, es importante que los niños-as sigan un esquema de actividad física apropiado, razonable y que se ajuste a sus capacidades físicas. La mayoría de las lesiones que se dan en los niños-as son resultado de programas de ejercicios inadecuados y no de sus limitaciones físicas. Es importante que cualquier programa de actividad física para niños-as y jóvenes tenga en cuenta sus características físicas.

Para diseñar un programa de actividad física dirigido a niños-as y jóvenes debemos tener en cuenta algunos factores:

### 2.1. Respetar las limitaciones físicas de los niños-as y jóvenes y ceñirse a actividades que estén a su alcance

No se les debe nunca exigir que lleven a cabo actividades que excedan sus posibilidades físicas y mentales. La programación de educación física debería incluir planes de trabajo que se ajusten a tal principio. Se cree que los niños-as espontáneamente se controlan y se ponen sus limitaciones de modo que no llegarán al punto de lesionarse a menos que se les obligue (Wilkerson, 1980).

### 2.2. Tener en cuenta las características peculiares de los niños-as y jóvenes

Los programas de ejercicio no deben ser meras versiones adaptadas de los programas para adultos, sino que deben tener presente las particularidades físicas de los niños-as y jóvenes.

### 2.3. Evitar sobrecargas

Si bien cierta sobrecarga del cuerpo es necesaria para mejorar la condición física, deben evitarse los programas de ejercicios que supongan un exceso de esfuerzo repetitivo sobre huesos y tendones (especialmente las rodillas) y que puedan producir lesiones. Es evidente que los niños-as no son capaces de tanto esfuerzo físico como los adultos.

### 2.4. Tener en cuenta las diferencias individuales

Es importante apreciar la capacidad física de cada alumno-a, así como ser conscientes de las grandes diferencias entre ellos en cuanto a desarrollo físico. Los esfuerzos deben ir dirigidos a adaptar los ejercicios a cada alumno-a, y en ese caso las clases excesivamente fuertes o excesivamente suaves deberán eliminarse. Podemos encontrarnos con alumnos-as que sufran problemas médicos específicos que mermen su capacidad de realizar los ejercicios. Es importante que los profesores-as conozcan tales problemas y hagan lo que esté en su mano para que estos alumnos-as saquen el máximo beneficio de las clases sin correr ningún riesgo.

### 2.5. Adaptarse a la organización de la clase

En los colegios se agrupa a los niños-as por edades, pero con respecto al óptimo desarrollo físico y mínimo riesgo de lesión, ésta no es la mejor de las clasificaciones para la clase de educación física. Esta división puede acarrear problemas en la clase de educación física ya que los profesores-as se enfrentan a una amplia variedad de alumnos-as en cuanto a desarrollo físico y a la capacidad física para realizar actividad física, por lo que se hace necesaria una cuidadosa planificación que se adapte a esta variedad. Esto puede implicar cambios en la organización de algunas actividades.

## **2.6. Progresar gradualmente y asegurarse de que los alumnos-as están preparados**

A los niños-as y jóvenes se les debe asignar un programa apropiado que vaya aumentando de forma gradual la cantidad de ejercicio, permitiendo que su cuerpo se adapte al esfuerzo al que se le somete. Muchos alumnos-as carecen de la motivación para llevar a cabo el "trabajo de base" que ponga su cuerpo en condiciones de enfrentarse a los rigores del ejercicio. Es importante asegurarse de que los alumnos-as se encuentran en un nivel de forma que les permita participar cómodamente en las actividades que se les pidan. En caso contrario pueden sufrir riesgo de lesión. Enseñarles cómo preparar físicamente su cuerpo es algo que les será de utilidad durante el resto de su vida. Para la prevención de lesiones es conveniente progresar adecuadamente en el acondicionamiento físico (Micheli, 1984; Leard, 1984).

## **2.7. Fomentar los ejercicios de fuerza y flexibilidad**

La fuerza y flexibilidad óptimas son esenciales en los jóvenes para disminuir el número de lesiones. Los ejercicios de flexibilidad realizados regularmente durante la infancia ayudarán a mantenerla y a reducir el riesgo de lesiones (Leard, 1984). Para el trabajo de fuerza, son preferibles los ejercicios que utilicen la resistencia intrínseca (i.e. el peso del cuerpo) al entrenamiento de pesas, siempre que se aprovechen variantes de aquellos ejercicios que supongan grandes cargas. Por ejemplo, los ejercicios de abdominales, tierra inclinada con variantes, etc.

## **3. CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA MÁS SEGURAS**

Los factores anteriores deben tenerse en consideración al planificar las clases de educación física, ya que tienen implicaciones para la organización y diseño de las clases. Además, existen otras consideraciones que se apuntan a continuación.

### 3.1. Preparación

Cualquiera que sea la actividad que vaya a realizarse en una clase, existen algunos factores de preparación importantes que deben tenerse en cuenta. En primer lugar, es importante que los profesores-as tengan un conocimiento en profundidad de los riesgos inherentes de cada actividad, de las formas en que éstos pueden minimizarse, de las progresiones didácticas apropiadas para cada habilidad en cuestión y de cualquier otra necesidad referente a protección o equipamiento. Los profesores-as que sean conscientes de estos hechos se encuentran en una situación más idónea para preparar y desarrollar sesiones de clase más seguras. Toda lección debe prepararse de modo que se adapte a las limitaciones y necesidades de todos los alumnos-as de la clase. Existe una serie de diferencias individuales que afectarán al riesgo y a la cantidad de lesión asociada al ejercicio. Por ejemplo, aquellos alumnos-as con exceso de peso sufren un mayor riesgo de lesión, ya que tienden a tener una menor condición cardiorespiratoria y su exceso de peso supone una carga y una tensión adicional para las articulaciones.

### 3.2. Seguridad del equipamiento e instalaciones

Antes de empezar la sesión de clase, el área de trabajo debe ser supervisada para eliminar objetos peligrosos (bordes afilados, suelos resbaladizos, etc.) y los profesores-as deberían cerciorarse de la seguridad del material. El material debe estar en buen estado evitando todo aquél que presente astillas, partes oxidadas o punzantes, así como todo equipamiento que no disponga de una buena sujeción o apoyo en la superficie donde está colocado. Del mismo modo, es importante comprobar que los alumnos-as vayan convenientemente vestidos. Se les debe insistir que lleven la ropa y calzado adecuados<sup>1</sup>. El calzado es particularmente importante ya que si éste no es el adecuado pueden producirse lesiones. Es fundamental utilizar unas zapatillas con una buena suela, gruesa pero flexible, de tal forma que el impacto contra el suelo quede amortiguado por las zapatillas y no por los pies. Por último, lo ideal sería no llevar anillos ni objetos metálicos (o, al menos, llevarlos cubiertos por una cinta adhesiva), así como llevar el pelo recogido.

(1) Es aconsejable utilizar ropa holgada y ligera. En invierno es conveniente ir relativamente abrigados de acuerdo con el clima de cada zona, de modo que posible iniciar cómodamente la actividad y, conforme ésta se vaya intensificando, quedarse con ropa más ligera. No tiene ningún sentido que las clases de educación física tengan a los alumnos-as tiritando y ateridos de frío por no llevar suficiente ropa. La rigidez producida por el frío puede dar lugar a tirones y lesiones musculares.

# La Educación Física en... Reforma



## LA UTILIZACIÓN DEL MATERIAL Y DEL ESPACIO EN EDUCACIÓN FÍSICA

Propuestas  
y recursos didácticos

Julia Blández Ángel

INDE

Blández Ángel, Julia (1995), "Observaciones sobre nuestra experiencia", en *La utilización del material y del espacio en educación física. Propuestas y recursos didácticos*, Barcelona, INDE (La educación física en... reforma), pp. 133-154.

## *Observaciones sobre nuestra experiencia*

- |   |
|---|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DURANTE LAS SESIONES.</li><li>2. EL DOCENTE DURANTE LAS SESIONES</li></ol> |
|---|

### 1. LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS DURANTE LAS SESIONES

#### 1.1. El placer de la libertad

Un grupo de 1.º curso, que alternaba en las clases de Educación Física el juego libre y el juego reglado, cada martes y jueves preguntaban: "¿Hoy, qué nos toca?" Cuando se les respondía que juego libre, todos gritaban: "¡Bien! ¡Hoy somos libres! ¡Somos libres!". Cuando se les respondía que juego reglado decían: "¡No, qué rollo!".

Esta pequeña anécdota recoge muy bien lo que piensan niñas y niños de esta metodología. Ser libres en la escuela es una situación que se produce muy pocas veces. Aparte de los recreos, durante las clases deben de amoldarse a un ambiente de aprendizaje totalmente dirigido. Un aula concreta, una silla y una mesa concreta, una tarea concreta, o una actitud concreta, son algunos de los aspectos que caracterizan la vida escolar, y cuando se encuentran una clase en la que pueden tomar decisiones, pueden organizarse como quieran, o pueden moverse libremente, la palabra libertad aflora potentemente en sus exclamaciones, como algo muy importante.

Ofrecer esa libertad significa aceptar todo lo que esa palabra conlleva. No todos los docentes están de acuerdo en ceder esa parcela en la que ya no se dirigen las actividades ni se organiza al grupo.

Los docentes nos sentimos responsables de cumplir los objetivos, contenidos y evaluación que el Ministerio de Educación y Ciencia ha dictado para cada ciclo. Nos convertimos en las personas portadoras del saber y se tiende a dirigir la vida escolar de forma autoritaria.

En este ambiente educativo que caracteriza a todos los colegios, hemos dejado entrar en nuestras clases algo que siempre habíamos sacrificado, la libertad de las niñas y los niños.

En la ciudad, los peatones sólo pueden moverse por las aceras, los semáforos nos obligan a pararnos, los árboles sólo sirven para adornar o dar sombra, en las calles no se puede jugar, todo está organizado como una gran máquina en la que cada una de sus piezas dirige nuestros movimientos y nuestras acciones. La escuela es una de esas piezas que nos prepara para entrar en otra pieza, la del mundo laboral.

Sin lugar a duda, la vida en sociedad implica la incorporación de normas que hagan viable la convivencia. Sin embargo, el grado de represión matriz que viven las personas, y sobre todo las niñas y los niños, no es el mismo en una ciudad, que en un pueblo, que en una aldea perdida en la montaña.

*"Durante estas últimas sesiones, cuando veo a los niños jugar en la sala presencia del ambiente creado, me imagino a unos niños de pueblo cortiendo por el campo y saltando de charco en charco. Pienso que son felices y ya respiro hondo, quizás porque creo que así se les devuelve un poco de la libertad que perdieron cuando sus padres o abuelos decidieron emigrar a la ciudad. Porque con todas las ventajas de una urbe, a quién no le hubiera gustado pasar su infancia en un pueblo."* (Benito, febrero de 1993).

Una de las observaciones más significativas de este planteamiento ha sido la felicidad que han mostrado las niñas y los niños durante las sesiones. Con sus caras sonrientes, sus comentarios o sus actividades están claramente manifestando que están contentos, que se encuentran a gusto.

Y en ese ambiente, el adulto se va contagiando de esa felicidad, que no encuentra en otros cursos que imparte con otros planteamientos didácticos.

*"A medida que pasa el tiempo me divierto más con los pequeños, ya variedad de respuestas, su inocencia, la felicidad que irradian cuando juegan en los distintos ambientes. Todo eso hace que el observador se vea envuelto en esa nube de ganas de hacer, de ganas de vivir. Y cuando un niño no quiere saber nada, es que le pasa algo, "que está enfermo".*

*Al contrario, con los mayores llego a aburrirme, ellos trabajan, sí, pero yo me aburro. Siempre lo mismo: toque de antebrazos, toque de dedos.... Porque dentro de lo predecible de unas y otras respuestas, los pequeños le ponen algo que a los mayores les falta. Esa chispa, que unida a la metodología da ese resultado."* (Benito, febrero de 1993).

*"Como siempre, ante un material nuevo aparecen las caras sorprendidas y agradecidas de mis alumnos, lo cual supone para mí el 50 % de mi contento y el*

*otro 50 % contemplado como transcurre sus trabajos en la sesión. Hay sesiones en las que siento a los niños y a mí felices. Por ejemplo en estas. A esto contribuye en que al final me incluyan en su juego al lanzarme todos a la vez papeles y yo a ellos."* (Josefina, marzo de 1993).

*"Disfruto cuando veo a los alumnos trabajar libremente en lo que les gusta y utilizando el material como les venga en gana (¡respetándola, claro está!)."* (Jose Antonio, octubre de 1992).

Es posible, que cuando se les ofrece esa libertad por primera vez, reaccionen de una manera un poco desentrenada, pero poco a poco, como indica una profesora, se van acoplando a esta nueva situación. De la misma forma en que el profesorado ha pasado por una fase de acomodación, el alumnado también ha atravesado por ella, aunque el ajuste haya sido diferente para cada uno.

Cuando la profesora o el profesor le ofrece al alumnado la posibilidad de jugar libremente, cuando lo que espera son una serie de directrices, se encuentra desorientado y ante ese contraste, responde convulsivamente. Es posible que esté probando la decisión del docente llevando su comportamiento al límite de sus posibilidades, comprobando que aquello es cierto y observando la reacción del adulto.

*"El acoplamiento del niño a utilizar su libertad por decidir es menos irracional y convulsivo que en las dos primeras sesiones. Ahora reflexiona y luego decide."* (Cati, octubre de 1992).

Cuando ambos profesora y alumnado, se han acoplado a este nuevo planteamiento didáctico, se viven las sesiones con más tranquilidad. Las niñas y los niños se centran más en sus juegos y el docente se siente más relajado y satisfecho con los resultados.

*"Lo que sí es cierto es que de estas clases se sale mucho más relajado y a gusto que cuando es uno mismo el que constantemente está organizando y dando pautas y los niños y creo que tienen menos fricciones entre sí."* (Trini, octubre de 1992).

Los docentes que mantenían el mismo centro de destino del curso anterior, ya conocían a algunos grupos, sobre todo a los de 2.º, por lo que pudieron comparar la motivación del alumnado ante dos planteamientos didácticos diferentes.

Generalmente, las clases de Educación Física son bien recibidas por las niñas y los niños, ya que los contenidos responden bastante a sus necesidades e intereses. En estas edades, el juego y el movimiento son sus principales motivaciones.

Sin embargo, los docentes han observado que con este planteamiento didáctico, la motivación fue más elevada que en el curso anterior.

*"Están mucho más contentos y bajan aún con más ganas que antes a las clases de E.F. Había una contradicción. Los niños estaban deseando bajar, pero si la tarea que yo les proponía no les gustaba se desanimaban o no prestaban la suficiente atención a las tareas. Ahora esto no ocurre. Cada uno trabaja como quiere y al ritmo que quiere. Esto les motiva."* (José Antonio, octubre de 1992).

Al no existir la obligación de jugar a lo que o con lo que el docente quiere, se percibe claramente las actividades y los materiales que le interesan.

*"Con este tipo de metodología se da cuenta cuando una actividad o un material no les motiva suficientemente. Se unen los contenidos como medios de organizar y estructurar la enseñanza-aprendizaje y se potencian los intereses de los niños como ejes o guías de la programación." (Cayo, marzo de 1993).*

Desde un punto de vista educativo, dejar a la niña o al niño en libertad, le proporciona la oportunidad de desenvolverse por sí mismo, tomando sus propias decisiones, resolviendo los conflictos que surjan de su relación con los demás, desarrollando su imaginación, en definitiva, se está favoreciendo la afirmación de su personalidad, así como el proceso de socialización. Así lo vieron, durante la investigación, las profesoras y los profesores del grupo.

*"En cuanto a la influencia de esta metodología en los alumnos, creo que no hay que magnificarla. Desde luego no podemos esperar que esta metodología transforme al niño que conocemos en el niño bueno que deseamos, ni a algunos nos podemos llevar más de un chuseo."*

*"Sin duda es una metodología que permite y favorece la formación de una personalidad propia al tiempo que fomenta la sociabilidad y en este sentido creo que es muy educativa." (Cayo, mayo de 1993).*

A modo de resumen, podemos decir que el ofrecer libertad influyó en los siguientes aspectos:

- Desde el punto de vista personal, la felicidad y la alegría que han mostrado niñas y niños ha sido una de las observaciones más destacadas por los docentes, que también disfrutaron de este ambiente tan distendido.
- Desde el punto de vista didáctico, y comparando esta experiencia con otros planteamientos didácticos, la motivación del alumnado ha sido más elevada, permitiendo al docente captar sus centros de interés.
- Desde el punto de vista educativo, esta forma de trabajo favorece las relaciones interpersonales y la formación de la personalidad.

## 1.2. Las relaciones interpersonales

En este apartado nos referiremos a las relaciones interpersonales que se han producido dentro del propio grupo, así como al proceso de adaptación al medio social en el cual las niñas y los niños estaban inmersos.

### 1.2.1. El proceso de socialización escolar

Los factores ambientales que una niña o un niño haya vivido en sus primeras edades influyen decisivamente en su grado de socialización. El número de hermanas y her-

manos, las relaciones familiares, una escolarización temprana o las características espaciales en las que vive, son algunos de los factores que van moldeando su personalidad.

Actualmente, casi todo el alumnado que empieza 1º curso ha estado ya escolarizado. Sin embargo, al comenzar una nueva etapa escolar, en este caso la de Educación Primaria, siempre aparecen en los colegios nuevas niñas y nuevos niños procedentes de otras escuelas infantiles, por lo que nos encontramos que al iniciarse el curso existen ciertas diferencias en las relaciones interpersonales de los grupos, las/los que ya se conocen del curso anterior y las/los que se incorporan a un grupo que les resulta totalmente desconocido. El carácter abierto, dinámico y desinhibido de algunas niñas y algunos niños, contrastan con el comportamiento tímido, solitario y pasivo de otros.

A lo largo del curso se ha observado una evolución positiva con respecto a la adaptación de estas niñas y estos niños. Este proceso se ha visto favorecido en un ambiente donde el alumnado ha tenido la posibilidad de relacionarse a través de uno de los medios más importantes para la socialización, el juego.

Este juego puede desarrollarse fundamentalmente en dos momentos de la vida escolar, en los recreos y durante las clases de Educación Física.

Nuestras sesiones de juego libre presentan ciertas ventajas con respecto a los recreos. Mientras que en los amplios patios de recreo confluyen cientos de niñas y niños de diferentes edades, en las clases de Educación Física sólo convive el propio grupo, en un lugar mucho más reducido y lleno de ambientes de aprendizaje. Esta situación ha facilitado y ha estimulado el acercamiento, la relación y la cooperación.

*"A mi juicio donde primero se ha notado la evolución ha sido en el plano afectivo, en aquellos niños de principios de curso, solitarios, tímidos, inhibidos, que no se movían por no pecar. Niños que en los comienzos estaban fuera de los grupos de amigos y amiguitos que se habían formado en preescolar, y que tendían a jugar solos, presentando una actividad motriz lamentable consecuencia de ese retraimiento."*

*"Cuando estamos a final de curso podemos decir que esto se ha superado, unas veces, con la ayuda de los líderes del grupo que recogían las propuestas del profesor (ayudar a los compañeros, jugar con todos), otras, debido al efecto amigable que produce el profesor cuando se pone a jugar con un determinado alumno. El caso es que las caras tristes de principios de curso se han transformado poco a poco en un proceso largo que culminó hacia Semana Santa."*

*"En cuanto a las conductas motrices, y al hilo de esas desinhibiciones, la evolución ha sido clara, de niños que no saltaban a niños saltarines, etc... La libertad en cuanto a los patrones, en cuanto a la forma de moverse, ha simplificado en muchos casos las limitaciones familiares."*

*"En resumen, nos encontramos ahora con un grupo perfectamente cohesionado, y que ha experimentado tal variedad de conductas motrices, que le colocan en una muy buena posición de partida de cara al curso que viene." (Benito, mayo de 1993).*

Una vez superada, por parte de los docentes, la fase de acomodación al nuevo planteamiento didáctico, uno de los centros de interés que surgió de sus observaciones fue las relaciones interpersonales que se establecían en los grupos.

*"He leído las primeras reflexiones y llega a la conclusión de que ahora no me preocupan absolutamente nada, cosas que me preocupaban al principio, y sin embargo ahora tengo problemas que entonces no tenía."*

*"Ya no tengo problemas con el tipo y el grado de actividades que los niños iban a desarrollar, ellos han superado ampliamente todas mis previsiones, pues con el tiempo acaban desarrollándolas de todas las clases. Me preocupan más las relaciones personales que se establecen entre ellos."* (Conchi, febrero de 1993).

En las clases en las que se deja al alumnado jugar y organizarse libremente, se captan rápidamente los comportamientos naturales y propios de cada edad. Sin embargo, cuando el docente determina la organización, y el grupo tiene que estructurarse obligatoriamente en función de las actividades propuestas, estas observaciones pasan desapercibidas.

Por un lado, se observaba que este planteamiento didáctico beneficiaba claramente las relaciones interpersonales.

*"La mejora a nivel relacional y de aceptación de las normas preliminares, son dos de las grandes ventajas que esta metodología conlleva."* (Javier, enero de 1993).

*"No creo que esta metodología lo resuelva todo, pero sí que ayuda bastante a que los alumnos se relacionen mucho más entre ellos. El profesor pierde mucho protagonismo y los verdaderos artífices de la actividad son los alumnos."* (José Antonio, abril de 1993).

*"Uno de los aspectos positivos que destacaría de esta metodología, en comparación con los otros cursos, es una mayor relación entre el grupo de clase. Al principio tienden bastante a jugar el mismo grupo de niños pero poco a poco estos grupos se van haciendo más abiertos, de tal manera que en muchas ocasiones, la actividad que realizan, es la que da el grupo de niños que trabajan juntos."* (Ana, junio de 1993).

Pero también se observaron ciertos comportamientos que les preocupaban, y no sabían cómo resolverlos. Uno de ellos, fue la conducta solitaria que mostraban ciertas niñas y ciertos niños en muchas sesiones.

*"¿Qué hacemos con los niños solitarios que funcionan de dos maneras?*

*. juegan solos;*

*. no juegan, observan, deambulan, picotean en un sitio y otro, en un grupo y otro."* (Maribel, septiembre de 1992).

*"Es duro ver a algún niño o niña jugar solos, aunque con cualquier otro método casi seguro que también, pero estarían en algún grupo, pero quizá no jugando con ellos."* (Trini, noviembre de 1992).

A los 6 años se empiezan a producir los primeros juegos grupales, aunque son muy esporádicos, con pocos miembros y no muy constantes.

Conseguir que las niñas y los niños del grupo tuvieran unas relaciones más abiertas fue uno de nuestros objetivos. Para ello, decidimos aprovechar los comentarios iniciales y finales, en los que solían expresar con quien habían jugado, y entonces les pedíamos que reflexionaran si había alguien con quien no hubieran jugado nunca, invitándoles a que lo intentaran.

La propuesta era bien acogida, y en muchas ocasiones resultó positiva, sin embargo, no siempre se conseguía, ya que influyen algunos factores decisivos en la formación de grupos, como por ejemplo, las facultades motrices o las preferencias de juego.

Para asociarse con alguien en una actividad es fundamental que el nivel motriz sea similar y que estas personas compartan los mismos intereses.

*"Una constante a lo largo de toda la investigación ha sido la formación de grupos más o menos estables para la realización de las distintas actividades. Estos grupos se han creado en función de dos variables: los intereses mostrados por los alumnos y las habilidades que cada uno de ellos tiene para desarrollar esos intereses. Esta segunda variable creo que ha condicionado bastante la primera, la de los intereses, debido a la imposibilidad de determinados alumnos y alumnas para acceder a unas actividades para las que no estaban capacitados. Este condicionamiento ha sido, en mi opinión, decisivo para la formación de estos grupos."* (José Antonio, junio de 1993).

Otro de los aspectos que pueden contribuir en la formación de grupos es la elección del bloque temático, así como las características materiales de los ambientes de aprendizaje. En las acciones que se desarrollan en el bloque de "Percepción, control y expresión corporal", y sobre todo en el de "Manejo de objetos", las aptitudes físicas no son tan fundamentales como en los demás bloques temáticos, y por lo tanto facilitan la formación de grupos.

Por otro lado, hay determinados ambientes de aprendizaje que favorecen más las relaciones interpersonales que otros. Por ejemplo, para jugar con los paracaidas, es imprescindible contar con la colaboración del resto del grupo. Una tela tan grande no puede ser manejada por una sola persona, siendo necesaria la cooperación para llevar a buen término cualquier tarea.

Con otros materiales como telas grandes, cajas de cartón, papeles, o cualquier otro elemento manejable se pueden crear ambientes de aprendizaje socializantes.

*"El juego con cajas grandes favorece la socialización entre todos los niños, porque constantemente se producen nuevos y diferentes agrupamientos, aunque sea para actividades en algunas ocasiones bastante esporádicas."* (Fernando, enero de 1993).

### 1.2.2. Del egocentrismo a la cooperación

Todas las profesoras y los profesores que han tenido durante la investigación grupos de 1.º curso y de 2.º curso, han señalado que existe gran diferencia en los comportamientos sociales entre estos dos niveles. Mientras que 1.º curso se ha caracterizado por su individualismo y su egocentrismo, en 2.º curso se observaba mucha más cooperación entre los miembros del grupo, lo que posibilitaba la construcción de juegos más elaborados.

Uno de los profesores, que unía en las clases de Educación Física a 1.º y 2.º curso por cuestiones organizativas del centro escolar, observó que en las sesiones se producía una clara división de los dos grupos, cuyas conductas estaban muy diferenciadas.

*"Un primer aspecto a destacar en la evolución del grupo entero ha sido que normalmente no se han mezclado para jugar los dos grupos. Los alumnos de primero han jugado por una parte y los alumnos de segundo por otra. Solamente en determinadas actividades han colaborado un poco."*

*"Otra característica ha sido la mayor cooperatividad observable en los alumnos de 2.º curso. Los de primero han sido más individualistas." (José Antonio, junio de 1993).*

El egocentrismo que todavía se conserva de la etapa anterior ha sido otra de las grandes preocupaciones de los docentes.

Ver como algunas niñas o algunos niños se apropiaban de todo el material que podían, sin ninguna finalidad concreta y sin querer compartirlo con nadie, desesperaba a muchos docentes.

*"Hay ellas que me comería a algún niño, son terriblemente egoístas. Lo que no pasaría con otro tipo de metodología pasa con esta. Algunos niños se apropian de casi todo el material y no lo sueltan por nada del mundo; si les dices que el material es de todos, pues resulta que lo necesitan para cualquier cosa. ¿Hasta que punto puedes hacerles comprender que pueden, por un lado utilizar todo el material pero que además tienen que compartirlo con los demás, aunque sea participando puntos en el mismo juego? El día que lo convenga, conseguire algo más que quitarme de encima un problema, por un lado aprenderán a compartir las cosas y hasta es posible que las niñas que nunca quieren jugar con los niños terminen mezclándose con ellos, cosas ambas que serían difíciles de conseguir con una metodología tradicional." (Conchi, octubre de 1992).*

El diálogo con el grupo, fue de nuevo uno de los medios utilizados para intentar evitar estos comportamientos, invitándoles a compartir. Pero el acaparar material era más fuerte que nuestra propuesta. Resultaba muy difícil que captaran los beneficios que sacarían si repartieran y colaboraran en el mismo juego.

*"Es difícil hacerles entender que cooperando realizarían o descubrirían más cosas. Se ayudan poco, y apenas reparan en lo que otro compañero pueda estar haciendo nuevo o interesante." (Cati, noviembre de 1992).*

A veces, cuando se producía algún intento de colaboración, el egocentrismo individual se convertía en un "nosocentrismo", apareciendo los primeros brotes de la competitividad.

*"A la mayoría les sigue costando trabajar compartir las cosas, pero ahora ya no las quieren para ellos solos, sino para el grupo de amigos, no las comparten con el resto de grupos que puedan formarse. Si les llamas la atención por los problemas que surgen por acaparar material, normalmente terminan uniéndose grupos en el mismo juego, la mayoría de las veces después de mi intervención." (Conchi, febrero de 1993).*

Con respecto a la organización de los materiales, es muy importante presentarlos descentralizados. Al repartirlos por todo el espacio, se evita que alguien pueda apropiarse de ellos.

Por otro lado, las características de los elementos que se presentan, también pueden influir sobre el afán de posesión.

Cuando no hay suficiente material, cuando es muy atractivo o cuando es novedoso, el impulso egoísta por conseguirlo suele ser frecuente. Esto no quiere decir que haya que ofrecerles siempre en abundancia todos los materiales. A veces esto ni siquiera sería posible, por los escasos recursos con los que se cuenta, pero por otra parte, que el propio grupo viva y se resuelva este tipo de problemas colabora en el proceso de socialización.

*"En sesiones donde no había suficientes elementos de los más llamativos ha habido niños que preferían esperar hasta conseguir ese elemento que buscar otros, pero hay que señalar que no ha sido lo actual más frecuente y que además se les ingeniaban para conseguir que se lo prestaran." (Ana, junio de 1993).*

Cuando los materiales son muy atractivos o novedosos conviene mantener la organización de esos ambientes de aprendizaje durante varias sesiones, con el fin de que al descender el interés por ellos, se abra la posibilidad de compartir.

*"Después de varias sesiones con el mismo material los niños han dejado de pelearse por tener todos el mismo material y lo comparten más que las primeras días, buscando en dicho material distintos juegos que no tienen por que ser individuales sino que pueden ser compartidos. Esta observación tal vez debería ir en las observaciones generales sobre la sesión, la incluyo aquí, porque me ha llevado a pensar que tal vez dos sesiones, cuando el material es demasiado atractivo para ellos, sean pocas, y haya que mantener ese material durante más tiempo." (Conchi, noviembre de 1992).*

### 1.2.3. Algunos comportamientos competitivos

A veces, se apreciaron algunos comportamientos competitivos, aunque no fueron significativos.

Las profesoras y los profesores que colaboraron en la investigación manifiestan que estas conductas están muy generalizadas en cursos más avanzados, sobre todo de 4.º a 8.º, provocando muchos conflictos relacionales.

La sociedad en general, vive inmersa en un ambiente muy competitivo, por lo que no es de extrañar que estos comportamientos aparezcan ya en edades tempranas. En la escuela también se percibe este clima de competición.

En las clases de Educación Física, según la orientación que se le de a los juegos, se puede fomentar o no esta competitividad.

Al finalizar nuestra experiencia y comprobar que nuestro planteamiento didáctico había favorecido las relaciones interpersonales, se pensó que si se continuara esta forma de trabajo, en sucesivos cursos académicos con los grupos de niñas y niños que habían participado en la investigación, tal vez no se producirían los problemas que la competitividad estaba ocasionando entre los más mayores. Por supuesto, no es más que una hipótesis, que habría que comprobar dentro de tres o cuatro años.

*"En mi colegio creo que existe un problema a nivel relacional, los niños/vas de los cursos superiores y aquí introduzco desde los que están en 4.º E.G.B. hasta 8.º son extremadamente competitivos, tanto es así que la propuesta de cualquier juego sea "un dudo" o un partido de cualquier deporte se convierte en una batalla campal, primando la victoria a cualquier precio, sobre la diversión. Pienso que esta forma de trabajo, si tiene continuidad, puede contribuir a terminar en cierto grado con esta agresividad, al fomentar la relación entre los alumnos/as y el respeto a las normas impuestas por el grupo."* (Javier, febrero de 1992).

### 1.2. Los conflictos relacionales

El docente intentaba no intervenir en los conflictos que surgían entre los miembros del grupo, a no ser que éstos tomaran tal magnitud, situación poco frecuente, que tuviera que actuar de mediador.

Pero a veces resultaba difícil mantenerse al margen de los conflictos, cuando con nuestra intervención se pueden solucionar rápido. Sin embargo, debemos de tener en cuenta, que no es lo mismo resolver un conflicto entre iguales, que resolverlo con la autoridad del docente. Cuando ellas y ellos tienen que solucionar un problema, cada uno tiene que defender lo que considera justo, debiendo por sí mismo/o argumentar, escuchar, dialogar, ceder, reconocer, etc., en definitiva están dando un paso adelante hacia la socialización.

*"Los niños acuden a mí continuamente. No me dejan parar ni un momento: "Profesor, que me han pegado", "Profe, mira lo que sé hacer", "Profesor, que no tengo material".*

*Yo no puedo permanecer imparcial. Intervengo lo menos posible, pero trato de solucionar algún que otro problema. Es superior a mis fuerzas decirle al niño que trate de solucionar el problema él sólo."* (José Antonio, octubre de 1993).

A principio de curso, solían acudir frecuentemente al adulto con el fin de que le solucionara cualquier problema, para que les atara los cordones de los zapatos, para que les anudara una tela con la que se estaban disfrazando, para decirle que alguien no les dejaba jugar, para quejarse de que le habían empujado, para reclamar material que le habían quitado, etc. Si la profesora o el profesor decidiera ayudarles, establecería un vínculo de protección y dependencia que no les beneficiaría. Invitarles a que intenten hacerlo solos/os, a que pidan colaboración al resto de la clase, o que se resuelvan por sí mismas/os los problemas, es una forma de establecer una verdadera socialización entre iguales, y al ir resolviendo sus propios problemas o conflictos les irá proporcionando seguridad, confianza e independencia.

### 1.2.5. La agresividad

La agresividad que se producía en algunas sesiones fue otra de las grandes inquietudes de los docentes, que difícilmente aceptaban, porque no comprendían bien los motivos que les empujaba a tener esos comportamientos.

A veces, esa agresividad gratuita, sin motivo aparente, observada en determinados niños, no es más que una manera de relacionarse con sus compañeros/os. Ese modo de contacto físico o agresión entremezclado con juego es una forma de acercamiento y de comunicación. No se busca hacer daño al contrario, lo único que se pretende es llamar la atención y ser aceptado. Como señala Lapierre (1980, 40), "el deseo de agredir parece ser en esencia un deseo de afirmación y dominación".

Esta agresividad física ha sido predominantemente masculina. Los roles sociales marcados para cada sexo ya se dejan ver a través de estas conductas, donde el varón tiene que demostrar su fuerza.

La televisión, es uno de los medios que ejerce gran influencia sobre estas conductas sexista y agresivas. Los niños suelen imitar frecuentemente a determinados personajes como "Superman", "Las Tortugas Ninjas", etc.

*"Las peleas que todavía tienen lugar, recuerdan siempre, son imitación de las que ven por televisión. Cosa que se repite en los mismos niños."* (Benito, marzo de 1993).

Al respecto, Lapierre y Aucouturier (1984, 39-40) señalan lo siguiente: "De manera general, la agresividad de los niños es mucho más marcada que la de las niñas, aunque es difícil saber en qué medida esto depende de las influencias culturales."

Al ver estas conductas, el docente se siente preocupado, incómodo, tiene miedo de que lleguen a hacerse daño, aunque sepa que no es intencionado.

*"Me siento incapaz de hacerles entender que el peligro físico o de accidentes deben intentar evitarlo y que no es divertido. Suelen provocarlo más en los demás que en ellos mismos, lo que supone una forma subrepticia de agresividad hacia los demás. Principalmente los empujan o los aplastan (con colchonetas o tirándose encima en un lugar donde les es fácil soltarse)."* (Cati, noviembre de 1992).

Por otra parte, pensamos que si se les hubiese recordado en el comentario inicial, lo del "respeto del material", esto no hubiera sucedido. Esta pauta de comportamiento les hubiera reprimido, pero nos preguntamos si no sería más interesante que el grupo cambiara por sí solo de actitud, sin la intervención represora del adulto.

*"Acaba de entrar un compañero y me ha visto que estoy haciendo esto y dice que somos "unos caguas" porque no les tenemos que haber dicho nada a los chavales y eníamos que haber aguantado las sesiones que hubieran querido ellos rompiendoglobo, hasta que naturalmente hubieran decidido jugar con ellos, pero no porque se lo hubiéramos mandado nosotros. Me parece válido. Es como si estuvieran manipulando a los niños. Lo hacemos con demasiada frecuencia. Lo escuche es represora por naturaleza y nosotros los comisarios encargados de que todo sea los experimentos marcados por la administración. Generalmente los chavales en edad escolar no repericen negativamente en la sociedad. Cumplimos con nuestro trabajo."* (María, octubre de 1992).

En general, podemos decir que todos los comportamientos observados durante las sesiones responden al período psicoevaluativo de estas edades. El proceso socializador escolar iniciado a los 6 años junto con los residuos egocéntricos que todavía se conservan da lugar a unas relaciones interpersonales conflictivas que van a ir dando paso a los primeros juegos en grupo y a la colaboración.

### 1.3. La actividad desarrollada

A través de los ambientes de aprendizaje fuimos orientando la actividad del grupo-clase hacia los diferentes bloques temáticos, aunque no siempre se cumplía nuestro objetivo.

A veces, cuando lo que les presentábamos no les motivaba suficientemente, transformaban los ambientes o creaban otros nuevos, desarrollándose actividades diferentes de las que habíamos pensado.

Habu grupos que respetaban casi siempre la organización que se les había preparado, sin embargo, hubo otros que se caracterizaron por todo lo contrario. Sabemos que cualquier fallo en la organización, como ambientes poco atractivos, equivocada orientación con respecto al bloque temático, mala organización en el espacio, etc., puede desviar el rumbo de la sesión, pero también pueden influir las características de cada grupo.

Al dárceles libertad de acción, les estamos dando la posibilidad de orientar sus propias actividades. Tal vez los grupos que tomaron conciencia de esta oportunidad, que normalmente nunca tienen, fueron los que sistemáticamente cambiaban la organización, contrastando con los que no alteraban nada, que son los que todavía seguían a pie juntillas lo que el docente les proponía.

*"Una cosa que me sorprende es que los niños de mi cole apenas intentan cambiar la presentación que les hago, porque a pesar de que la mayoría de los elementos son un poco pesados para ellos, si los mueven a la hora de recoger. Cuando introduzca elementos más manejables observaré si los cambian de sitio más."* (Fernando, octubre de 1992).

*"Creo que ha sido de las pocas sesiones que no han movido las cosas que yo les he presentado."* (María, diciembre de 1992).

Al principio, estas situaciones pueden resultar un poco decepcionantes para el docente, ya que acostumbrado a encaminar siempre los objetivos de la clase en una dirección, se encuentra que no ha conseguido guiar al grupo hacia su propuesta. Pero estos cambios también son positivos, porque nos abren puertas que desconocíamos. Con los mismos materiales, cambiándolos de posición o de lugar o combinándolos de forma diferente, creaban otros ambientes que a nosotros no se nos había ocurrido.

*"He intentado igual que estos cursos pasados, el desarrollo psicomotor y social del niño aplicando una metodología totalmente diferente de la que estaba acostumbrada. Cambiando el papel del profesor que todo lo dirige a ser un mero espectador de la actividad psicomotriz del niño. Este cambio me resultaba agradable y positivo, siempre y cuando los alumnos realizaban la actividad motriz programada por mí, pero claro está, me desagradaba y a veces sentía perder la clase, cuando ellos cambiaban toda la situación y lo convertían en otra actividad y consecuencia de ello otro objetivo diferente, que en esos momentos no había sido programado por mí. Pero también esto es positivo, ya que me hacía pensar en las posibilidades que podía dar a un mismo material, cambiando de hacer o de forma, y así sin darme cuenta mis alumnos me apuntaban situaciones y actividades nuevas en las que no había parado en absoluta."* (Josefina, junio de 1993).

*"Esto ha sido la organización que, en principio, respondió menos a mis expectativas de actividad, lo que al principio y a pesar de estar ya prevenido me produjo un poco de "incomodidad". A pesar de ello al ver como se iban desarrollando las sesiones ha sido una de las organizaciones que más me han gustado, porque realmente los niños han podido aplicar toda su imaginación al planteamiento que yo les hacía surgiendo situaciones interesantes. De todas maneras, y sobre todo en el caso de los más mayores, creo que esta organización sí podría responder a los objetivos propuestos."* (Fernando, febrero de 1993).

Tenemos la idea de que el docente es el que transmite, el que da, el que enseña al alumnado, mientras que éste es el que recibe y aprende. Pero también se puede invertir la dirección.

A lo largo de la investigación, nuestras alumnas y nuestros alumnos fueron en muchas ocasiones una fuente de inspiración.

Cuando se imparte una clase, el grupo es el que mira y escucha con atención al docente con el fin de aprender, pero cuando invertimos esta situación y es el docente

el que mira y escucha al grupo, nos damos cuenta que las niñas y los niños también enseñan y por consiguiente la profesora o el profesor aprende.

La aceptación y disponibilidad para recibir de otras personas es lo que permite iniciar el proceso de aprendizaje. Si vamos pensando que el alumnado no tiene nada que enseñarnos, difícilmente captaremos sus mensajes.

Tradicionalmente, se consideraba que el aprendizaje provenía fundamentalmente de la interacción del profesor con el alumnado, sin embargo los diferentes trabajos realizados sobre los efectos que tiene la interacción entre iguales en el proceso de aprendizaje han corroborado las teorías de Vigotski.

*"Cada uno juega llevando el ritmo y el nivel de juego que se marca él y el otro o los otros con los que juega; además, otra ventaja que veo con respecto a otros métodos es que en ningún momento alguien hace algo solo y es observado por todos los demás a riesgo de hacerlo mal o diferente y curarse por ello, pero aún así me sigo encontrando en la clase como que llegamos y ya no les aporta nada a los niños aunque quizá sea eso lo interesante y sobre todo que ellos me lo aporten a mí y a todos los demás." (Trini, 23 noviembre de 1992).*

La actividad que se desarrolló en las sesiones fue muy intensa. La motivación con la que accedían, la necesidad de movimiento, las ansias por empezar a jugar y probarlo todo, producía al principio un índice de actividad muy alto, observándose un descenso considerable al final de la sesión. Esta curva descendente dependía también de las acciones que se desarrollaran. Los ambientes de "Saltos" y los de "Desplazamientos" son actividades que implican mucho esfuerzo físico, mientras que los de "Manejo de objeto" son tareas más tranquilas.

A lo largo de la sesión se producía un autocontrol natural, en la que era frecuente verles sobre todo al final, tumbarse o sentirse observando al resto de la clase, o cambiar a otro tipo de juegos más tranquilos.

En este planteamiento didáctico, el tiempo real y aprovechado de clase es muy elevado, en comparación con otros métodos en los que gran parte del tiempo se le va al docente en explicar y organizar las actividades.

*"Cuando los niños entran en el gimnasio y se encuentran con el material, "gozarse" de imaginar en un instante la cantidad de cosas que pueden hacer. Su actividad se desenfrena, lo prueban todo siguiendo las muchas ganas de jugar que tienen, y sólo en los últimos minutos la actividad decae para pasar a un tipo de juego simbólico, más sosegado, que suele realizarse en pequeños grupos. A veces, según el tipo de material, este juego está presente desde el principio de la clase." (Benito, junio de 1993).*

*"Después de releer cada una de las sesiones y las fichas personales de cada uno de los niños, pienso lo siguiente: A los niños que les gusta la actividad, desarrollan mediante esta metodología lo mejor de su motricidad. A lo largo de una sesión los períodos de tiempo que se pierden son nulos, cuando baja la actividad,*

*sobre todo en las sesiones de una hora, es por cansancio, para recuperar fuerzas." (Conchi, junio de 1993).*

*"Yo considero que esta metodología supone unos rendimientos máximos con una gran economía de esfuerzos de organización."*

*"El rendimiento motor del niño es mayor, se desarrolla el autocontrol y la fantasía al mismo tiempo. El niño es verdaderamente feliz y el profesor se puede liberar de una actitud de presidirlo todo." (Cati, octubre de 1992).*

A lo largo del curso, se observó en todos los grupos un claro progreso psicomotriz. Ofreciendo ambientes de aprendizaje con varios niveles de dificultad, estamos dando la posibilidad de que cada participante se sitúe en el nivel de ejecución más apropiado a sus capacidades. Por otra parte, la libre organización de las actividades brinda la oportunidad de estar ensayando una tarea hasta conseguirla.

Cuando una niña o un niño logra por sí mismo vencer miedos, superar una dificultad, no sólo progresa desde el punto de vista motriz, sino que también le proporciona una gran dosis de autoconfianza y seguridad.

*"En general creo que se ha producido un importante progreso motriz, la confianza en el movimiento, la seguridad en sí mismo, sobre todo en lo referente a equilibrios, trepas, desplazamientos con móviles, etc., ha sido evidente." (Javier, junio de 1993).*

Las niñas y los niños que son constantes y no abandonan las tareas hasta conseguir vencer su dificultad, son los que progresan mucho más rápido que los que renuncian antes. Pero esto no quiere decir que estos últimos no progresen, sino que posiblemente necesiten más tiempo y actividades más variadas para superar las dificultades.

Debemos respetar las características individuales del alumnado, y aunque los menos osados no evolucionen a la misma velocidad que los más atrevidos, sus propios logros, aunque comparativamente sean menos, valen tanto como los de los demás.

Nos parece más interesante que las niñas o los niños decidan por sí mismos a superar una dificultad, a que sea el docente el que les obligue, utilizando su autoridad. La libre capacidad de decisión, es uno de los aspectos más importantes para adquirir confianza, seguridad e independencia.

*"En una misma sesión se puede ver a un niño, sobre todo si es constante y cabezota, evolucionar de no saber hacer una voltereta a conseguir hacerla perfectamente. Si esto se puede ver en una sesión, a lo largo de todo el curso se observa que el cambio producido en algunos niños es bastante grande, sobre todo en cuanto a coordinación motriz se refiere."*

*En el otro lado de la balanza están los niños que prefieren "pasar" del más difícil todavía, y ni siquiera lo intentan.*

*Lo ideal sería encontrar una fórmula que permitiera hacer realizar a ciertos niños unas determinadas actividades que por miedo, comodidad o cuestión de*

*gusto nunca se plantean realizar, sin cambiar la metodología en lo esencial."*  
(Concili, junio de 1993).

En otras metodologías, el alumnado va mejorando su motricidad en función de una progresión externa, marcada por el docente. En nuestro planteamiento didáctico no existe tal progresión, ya que el docente no interviene en las actividades del grupo, sin embargo hemos observado que a través de una práctica libre también se produce una progresión, en este caso de forma interna y natural, sin que sea necesaria dicha intervención.

*"Creo que al dejar la exploración de los objetos de una forma libre se produce una progresión "natural" en el proceso sin tener que perder un tiempo en la organización, produciéndose un mayor rendimiento y variedad de actividades en una sola sesión."*

*Hay un inconveniente, y es que los niños que son más observos, sólo trabajan un juego o dos por clase, con lo que acceden a pocos de los muchos posibles de trabajo que podrían realizar con ellos elementos de trabajo."* (Cati, enero de 1993).

Los intereses lúdicos dentro de un grupo pueden ser muy variados. Hay niñas o niños muy activos que prefieren desarrollar acciones que requieran determinadas habilidades motrices como saltar, correr, trepar, etc., sin embargo hay otras niñas y otros niños que se inclinan más hacia actividades menos dinámicas como construir, disfrazarse, etc.

*"Está claro que cada uno/a juega y se expresa en los ambientes que les son propios."* (Maribel, octubre de 1992).

Cuando en una sesión se ofrecen ambientes de aprendizaje de diferentes bloques temáticos, podemos encontrarnos con que cada participante se centra en las actividades que le resultan más interesantes.

Por una parte, se están satisfaciendo unas necesidades lúdicas individuales, pero por otra, podrían encaminar toda su Educación Física hacia unos contenidos dejando sin desarrollar otros.

En esta situación en la que existen aspectos positivos y negativos, podemos optar por una vía intermedia, en la que se presenten algunas sesiones orientadas a var los bloques temáticos y otras, en las que todos los ambientes de aprendizaje vayan dirigidas a un mismo bloque.

*"Estoy pensando en lo que comentamos en la última reunión. Se dijo quizás que lo malo de esta metodología sea que los niños repiten constantemente el mismo tipo de actividades. En cierto grado esto es cierto, tienen sus preferencias. Sin embargo, yo veo a muchos niños realizar en una misma sesión varios tipos de actividades y algunos de ellos muy distintas. Muy raro es el niño que en una sesión practica una sola actividad o actividades del mismo tipo. Lo que si es cierto es que cada niño imprime a sus actividades una forma, un estilo personal; el niño expansivo que pega patadas fuertes a la pelota, corre deprisa, se lanza contra la colcho-*

*neto en vez de saltar, etc. El niño más tranquilo que apenas corre, que trabaja en ambientes que no hay mucho jaleo, que suele emplear mucho más el juego simbólico, etc.*

*El niño no es una máquina que aprende cosas o las practica. El niño es un ser vivo que se desarrolla mediante unos impulsos muy personales y esto hay que respetárselo ofreciéndole el mayor número de posibilidades.*

*El niño que durante mucho tiempo se emietta en el mismo tipo de actividad, en el mismo juego, etc., yo supongo que es que tiene algún problema."* (Cati, enero de 1993).

Uno de los rasgos motrices característicos de los 6 años, es el carácter dinámico, cambiante e inestable de sus actividades. No son capaces de centrarse todavía durante mucho tiempo en una misma tarea, necesitan cambiar y probar. Este comportamiento se ha observado sobre todo en 1.º curso.

*"Cuando ves que los niños juegan y trabajan jugando durante media hora te resulta muy gratificante y piensas que el método es el más apropiado, pero cuando veo a algunos que pabilan por allí sin centrarse en casi nada me tengo que contener para no ir y decirle mira puedes hacer esto o lo otro."* (Trini, junio de 1993).

*"Un problema que se me ha planteado es la no culminación por parte de los niños de sus proyectos, es decir, una vez comenzaban una actividad dentro de la sesión con posibilidad de gran riqueza motriz, el niño lo abandona. Pienso que con un poco de ayuda o unas ligeras indicaciones los alumnos podrían seguir ahondando en su proyecto, adquiriendo ésta mayor cantidad de motrices."* (Javier, marzo de 1993).

En todas las sesiones, el juego ha sido el principal eje sobre el que ha girado toda la actividad del grupo.

Todo juego es espontáneo, voluntario, placentero y divertido. A través de él, las niñas y los niños transforman la realidad, imitan, imaginan, exploran, descubren, proyectan sus pensamientos, descargan sus fuerzas y sus emociones, en definitiva, el juego representa la base de su desarrollo.

Cuando programamos una clase de Educación Física, introducimos el juego como un medio, pero es un juego impuesto por el adulto, con unas reglas ya determinadas. En el juego libre, las niñas y los niños producen situaciones de juego que el docente nunca podría proporcionarle, porque cada cual proyecta su propia personalidad.

*"Aunque el trabajo realizado a lo largo de todo el curso no hubiera tenido otras cosas positivas, sólo los juegos realizados por los niños habrían bastado para salvarlo, "aprender jugando es una bonita forma de aprender y además efectiva"; los niños han jugado libremente sin que en ningún momento se les hayan impuesto ni reglas, ni determinados juegos; no han necesitado de materiales complicados, les han bastado los juguetes más elementales, pelotas, picas, zancos,*

telas... y su cuerpo para inventar y desarrollar todo tipo de juegos" (Conchi, junio de 1993).

Para jugar no se necesitan muchos materiales. El elemento más simple puede servir. Nos sorprendieron en muchas ocasiones, encontrando infinidad de aplicaciones a un mismo material. Una pelota y un aro, además de utilizarlo para botar, rodar o lanzar, pueden convertirse en lo más insospechado, en una corona, en una barriga, en un coche con volante, en un planeta con su anillo, etc.

El juego simbólico que todavía está presente en estas edades, se manifiesta y se desarrolla fundamentalmente a través del juego libre.

El bloque temático de "Manejo de objetos" con sus ambientes de aprendizaje móviles facilita este tipo de juego.

*"En el juego simbólico es curioso como un mismo objeto puede servir a tantos de distintas maneras y también según los grupos."* (Maribel, octubre de 1992).

Una de las características fundamentales del juego simbólico es el alto componente creativo. A través de él la niña o el niño crea y actúa en un mundo ficticio, en el que el objeto pierde su significado real para convertirse en lo que la imaginación quiere.

Desde el punto de vista evolutivo, esta fase de juego simbólico irá poco a poco desapareciendo dando paso al juego con reglas. En 2.º curso ya se observaron en alguna ocasión.

*"Además de la actividad desarrollada hay que destacar también la creatividad; ninguna otra metodología hubiese resultado tan eficaz en este punto. Los niños son capaces de exprimir al máximo las posibilidades de cada material usándolo de maneras del uso que le dan los niños; cuando parece que todas las actividades posibles están realizándolas ellos encuentran otras nuevas."*

*"No todo el juego que se desarrolla es juego creativo, se da también mucho juego imitativo de las acciones y costumbres de los mayores; se nota en este tipo de juegos gran influencia del cine y la televisión."* (Conchi, junio de 1993).

Observamos niñas y niños que destacaron por su gran creatividad. Con su ágil imaginación rápidamente emprendían juegos a los que solían unirse otros miembros del grupo interesados o cuyas ideas podían servir como punto de arranque para el resto de la clase.

*"Los niños de mayor creatividad tienen mayores posibilidades, dando ideas a otros que los imitan."* (Carmen, junio de 1993).

*"Se ha desarrollado cierta creatividad en el juego, ya que nunca se les dijo nada sobre el manejo del material. Pero por otro lado, hubo mucho de imitación, ya que muchos niños, al no saber que hacer o al reaccionar más tarde, no tenían tiempo para esa chispa de desarrollo creativo y le era fácil participar en el juego"*

*ya creado por los compañeros o simplemente imitar los juegos."* (Josefina, junio de 1993).

La imitación también es positiva. Se puede empezar imitando una propuesta, pero a continuación se puede ir variando y perfeccionando. En una sesión en la que se presentaron ladrillos, picas y aros, un niño se hizo un "coche" colocando en el extremo inferior de una pica un ladrillo que iba arrastrando. Los demás niños al verle empezaron a imitarle, pero de repente, a alguien se le ocurrió añadirle el "volante", colocando otro ladrillo en la parte superior. Más tarde, otro añadió la "antena", introduciendo una pica vertical por la espalda. En este caso, la cadena de imitaciones sirvió para ir perfeccionando el "coche".

Por otra parte, cuando imitan actividades que implican habilidades motrices, surgen pequeños retos que les impulsa a superar dificultades.

*"Otro elemento importante ha sido el juego imitativo. Generalmente los más osados solían ser imitados por los más limitados, surgiendo estos pequeños retos personales que contribuyen también a un enriquecimiento motriz."* (Javier, junio de 1993).

Cualquier espacio es válido para organizar un juego, aunque a lo largo de la experiencia observamos cierta evolución en su utilización. Al principio, los rincones fueron los lugares más frecuentados, sin embargo, según fueron avanzando las sesiones, el grupo fue ampliando sus horizontes llegando a jugar en cualquier parte del gimnasio.

*"Ambos grupos han evolucionado mucho en cuanto a la ocupación de los espacios. A principio de curso sus juegos se realizaban siempre en lugares muy determinados y en los que existía un material fijo (pegado a la pared) como eran los montones de colchonetas y entre la barra de equilibrio y las espalderas, y con unos desplazamientos muy limitados. Actualmente, aunque algunos niños siguen buscando estos espacios, la mayoría ocupan todo el espacio, construyen sus refugios en cualquier sitio, cambiando continuamente de lugar el material que pueden transportar y desplazándose continuamente por todo el gimnasio."* (Conchi, junio de 1993).

Otra profesora, que trabajaba con un grupo de 50 niñas y niños, también advirtió esta evolución positiva en la ocupación del espacio.

*"En un grupo tan amplio como el que yo tenía no han tenido ningún problema para poder trabajar, sin que en ningún momento hubiese quejas a ese respecto."*

*"Otro punto importante es el no quedarse en el centro o en los rincones, sino que cualquier lugar era válido para sus juegos, igual podía ser la parte de detrás de la espaldera como el escalón."* (Ana, junio de 1993).

Resumiendo este apartado, podríamos decir que en todas las sesiones, el juego simbólico ha tenido gran relevancia, sobre todo cuando se orientaban los ambientes de aprendizaje hacia el bloque de "Manejo de objetos". En estas situaciones de juego, la

154 LA UTILIZACIÓN DEL MATERIAL Y DEL ESPACIO...

---

imaginación ha sido su principal hilo conductor. Lentamente, el juego reglado también fue apareciendo, aunque todavía no está asentado.

# La Educación Física en... Reforma



## LA UTILIZACIÓN DEL MATERIAL Y DEL ESPACIO EN EDUCACIÓN FÍSICA

Propuestas y recursos didácticos

Julia Elándeiz Ángel

Elándeiz Ángel, Julia (1995). "Las diferencias observadas en la utilización del material y del espacio en educación física". *Recursos didácticos*, Barcelona, INDE (La educación física), 154-158.

#### 1.4. Las diferencias observadas entre las niñas y los niños

A lo largo de la investigación, observamos ciertas diferencias entre los comportamientos de las niñas y los niños.

Consideramos que las características de nuestro planteamiento didáctico, no solo no es discriminatorio, sino que además favorece la igualdad. Sin embargo, a los 6 años, cada sexo ya ha asumido una serie de conductas que difícilmente hemos podido variar.

En general, podemos decir que el juego está ya muy diferenciado entre niñas y niños, aunque en muchas ocasiones ambos participan conjuntamente en los mismos juegos. Hemos visto niños disfrutar jugando con un grupo de niñas a las "caustas" o a las "comiditas", y también hemos visto niñas divertirse con un grupo de niños jugando juntos a "Superman" o a dar patadas a un balón.

Posiblemente, cuando estas niñas y estos niños reciben de su entorno los primeros comentarios despectivos sobre sus preferencias lúdicas, que socialmente no encajan con lo que se considera "apropiado" para cada sexo, irán separándose de estas actividades y transformando sus conductas, si no se quieren sentir rechazados.

A través del juego simbólico reproducen actividades de los adultos y precisamente en nuestra sociedad, los roles sexuales están muy diferenciados, a pesar de los cambios que se están viviendo en los últimos tiempos en los que la mujer está luchando por la igualdad.

Las niñas reproducen en sus juegos, los roles que la sociedad identifica con la mujer, fundamentalmente el de las tareas domésticas del ama de casa (hacer comida, cuidar de la familia, ir a la compra, etc.). Las tiendas son también otro de sus centros de interés (vender telas, frutas, etc.) y de vez en cuando interpretan alguna profesión, como enfermeras y profesoras.

Por el contrario, los niños suelen imitar a sus héroes favoritos como "Superman", "Las Tortugas Ninjas", "Indiana Jones", "Tarzán", "Spiderman", "Butragueño", "Magic Jhonson", etc.

"El juego simbólico ha tenido especial relevancia sobre todo en el juego de niñas, que consistía por lo general en reproducción de actividades de la vida real: compra de ..., madres cuidando a los niños, profesor dando clase a los demás. El juego simbólico en los niños tendía a crear situaciones televisivas: Tortugas Ninjas... Menos reposado y más violento." (Javier, finales)

"Los juegos de los niños difieren generalmente de los de las niñas; mientras la mayoría de éstas juega a "mamá", construyen casas, tiendas, van de compras o

al parque, tienen hijos... los niños prefieren juegos más dinámicos e imitan a Indiana Jones, a Superman, a Spiderman..." (Conchi, junio de 1993).

A los docentes participantes en la investigación no les agradaba ver estos comportamientos sexistas, preguntándose cuál podía ser la forma de variarlas. En las clases dirigidas no se producen, porque se pueden encauzar las actividades y no se dejan aflorar estas vivencias.

Adoptar una actitud represora ante estas conductas, no las eliminaría. Los roles sexistas seguirían latentes y se manifestarían en cualquier otra situación.

En nuestro planteamiento didáctico, las niñas y los niños se muestran tal como son y su naturalidad hace que proyecten todas las influencias sociooculturales que han recibido.

"Es cierto, lo del "juego simbólico" no me agrada porque son las chicas las que juegan a mamá. A veces he pensado que a toda costa deberíamos oponernos a que jueguen determinados "roles" las chicas y los chicos, pero el ser drástico y radical no es bueno para nada." (María, enero de 1993).

"Entre lo negativo, si se puede considerar así, destacaría la impotencia ante los niños/as, que tienen una actitud un poco "marija" (no se que palabra emplear), que hay que estar todo el rato animándoles para que cambien en su comportamiento." (Ana, junio de 1993).

El camino que escogimos, para intentar variar estos comportamientos, ha sido el del análisis y reflexión conjunta con las clases, pero somos consciente que difícilmente podemos influir, ya que lo que ven y oyen en el medio ambiente no corresponde con nuestra propuesta.

En algunos casos, esas preferencias lúdicas eran tan fuertes que cualquier material que se les presentara, lo transformaban según sus intereses. Las niñas convertían las pelotas en manzanas para vender, los frisbis en platos que llenaban de arena para preparar tartas, etc., y los niños jugaban al fútbol con un envase de yogur, un tubo de cartón, un trozo de madera, una muñeca de trapo o cualquier otro objeto.

Cuando los ambientes de aprendizaje están formados por elementos fijos o semifijos, es más difícil para ellas y ellos cambiar la orientación temática de los ambientes presentados.

"A lo largo de las diferentes sesiones he podido comprobar como un mismo material, dependiendo del sexo, se le daba una actividad u otra." (Josefina, junio de 1993).

Pero, no sólo se diferencian las niñas y los niños en sus preferencias lúdicas, sino también en su comportamiento motriz. La tranquilidad de las niñas contrasta con el dinamismo de los niños. Ellas se identifican más con los ambientes de aprendizaje sobre el bloque temático de "Manejo de objetos" o el de "Percepción, control y expresión corporal", mientras que, por el contrario, ellos se sienten más atraídos por los que requieren acción, como "Desplazamientos", "Saltos", "Trepas, suspensiones y balanceos", etc.

"Seguramente por condicionamientos socioculturales, los niños son más activos que las niñas, moviéndose más y probando más las posibilidades de los materiales." (Benito, marzo de 1993).

"Los niños, especialmente 3 ó 4, tienen movimientos más amplos, bruscos y hasta violentos que las niñas. Algunos niños, para mi gusto, controlan poco su actividad o se dejan llevar por una actividad frenética que hay que cortar desde fuera ¿Es necesidad vital o es falta de control?" (Cayo, mayo de 1993).

"Las niñas en general han sido más tranquilas en sus juegos, salvo algún grupo pequeño, y han preferido materiales propicios para construcciones que den lugar a juegos de las castas, tiendas, mamá, etc. Han sido más manipulativas que los niños, por el contrario estos han sido más activos referente a grandes movimientos, desplazamientos, situaciones que exigían mayor riesgo como trepar, saltar, caídas, equilibrios, etc." (Josefina, junio de 1993).

"Cuando las actividades que se realizan tienen marcado carácter expresivo, la dirección de la actividad suele estar marcada por las niñas, mientras que cuando los juegos se inclinan más por la motricidad la voz constante está en manos de los niños. Esto no ocurre con el otro grupo en el que niños y niñas adoptan el mismo rol en grupos diferentes." (Conchi, junio de 1993).

"Generalmente los niños han jugado separados de las niñas. Esto quizá haya sido motivado por la diferencia de intereses de unos y otros. Los chicos han preferido todas aquellas actividades en las que se proponía mucho movimiento (coordinación, trepa, etc.) Las chicas aunque también han participado en todas estas actividades, por lo que he podido observar, han sido más sedentarias que los chicos, y se han visto más atraídas por actividades en las que la expresión podía desarrollarse más, aunque los chicos a su manera también la hayan desarrollado con el movimiento." (José Antonio, junio de 1993).

Como hemos comentado al principio, estas diferencias de género no están generalizadas observando algunas niñas y algunos niños, sobre todo de 1.º curso, que han jugado juntos, sin que nadie reprochara sus preferencias lúdicas o su comportamiento motriz.

Por ejemplo, en los grupos que jugaron con cintas de gimnasia rítmica, que es un elemento que procede de un deporte femenino, todo el mundo disfrutó de esa sesión, y no se oyó ni un sólo comentario, ni por parte de las niñas, ni por parte de los niños, sobre su utilización.

Aunque en estas edades, los comportamientos sexistas no están todavía muy interiorizados, se observa una lenta separación en las relaciones interpersonales entre niñas y niños. Hubo grupos en los que ambos jugaron juntos durante todo el curso, otros se fueron separando lentamente, y por último, los que desde el principio jugaron separados.

En algunas ocasiones, esta separación ha desembocado en un juego competitivo entre niñas y niños.

Posiblemente, en estas diferencias evolutivas influyan otros factores, como liderazgos, la organización del aula, etc.

"No pueda llegar a ninguna conclusión en cuanto a su comportamiento con respecto al otro sexo pues si en algún grupo, algunas niñas y niños comparten el mismo juego, otros ni lo intentan. Creo por tanto que en este comportamiento influyen más factores externos a la clase de Educación Física, que la metodología en ésta." (Conchi, junio de 1993).

"Una cosa que me ha gustado, es la organización en el juego, donde yo no he tenido que intervenir en nada, ellos solos se han organizado en grupos, de diferentes tamaños, desde la pareja, hasta el gran grupo de clase, esto último en pocas ocasiones, pero sí en actividades que implicaban grandes desplazamientos, donde toda la clase se ponía de acuerdo en el mismo juego, donde uno o dos niños lo organizaban toda y eran respetados por el resto.

Otras veces, casi siempre los grupos eran más pequeños, dependiendo de la amistad y los sexos, al igual que las actividades realizadas, aunque en ocasiones, tanto niños como niñas han compartido conjuntamente los mismos juegos." (Josefina, junio de 1993).

Cambiar estos comportamientos sexistas es muy difícil, ya que las influencias socioculturales que reciben a lo largo de todo el día son mucho más potentes que las dos o tres horas semanales de Educación Física. Sin embargo, algunos profesores, observaron algún cambio positivo. Niñas que al principio se mostraban inactivas e interesadas por juegos muy "de niñas", fueron cambiando a lo largo del curso.

En nuestras sesiones, los ambientes de aprendizaje que les presentamos no están pensados en función del sexo. Si organizamos una sesión con todos los ambientes orientados al bloque de "saltos", estamos invitando a que todo el grupo realice actividades de salto.

En muchas ocasiones también se ha organizado toda una sesión con materiales que se suelen considerar "femeninos" o "masculinos", como por ejemplo toda una sesión con cintas de gimnasia rítmica, o con cuerdas para trepar, etc. De esta forma, se da la posibilidad de que tanto las niñas como los niños prueben todo tipo de actividades.

"El nivel de aprendizaje puede ser muy desigual en unos niños y en otros y dependerá mucho de los ambientes que presentemos. Las niñas que sólo les gusta jugar a las tiendas habrá que buscar los ambientes que las impulsen a hacer otro tipo de actividades. En algunas niñas he observado un cambio en este último trimestre, juegan más con las pelotas, corren etc. y el mundillo de las escaleras lo han abandonado en parte." (Cayo, mayo de 1993).

"Esta metodología es perfecta para la coeducación, ya que cada ambiente brinda las mismas oportunidades a cada sexo." (Maribel, febrero de 1993).

A modo de resumen podemos decir, que aunque se hayan observado diferencias de género tanto en las preferencias lúdicas como en el comportamiento motriz, las niñas y los niños de estas edades todavía no han interiorizado totalmente estas conductas, encontrándonos con diversas situaciones, desde los grupos mixtos que comparten cualquier tipo de juego, hasta los que no quieren saber nada del otro sexo.

Consideramos que nuestro planteamiento didáctico favorece la coeducación, pero las influencias socioculturales son tan fuertes, que difícilmente se pueden variar totalmente estos comportamientos.

### 1.5. La integración de niñas y niños con problemas

Cuando nos referimos a niñas y niños con problemas, incluimos, no sólo a los que están oficialmente diagnosticados como "de integración" por un equipo multiprofesional, sino también a los que los docentes consideran "conflictivos", a los que no conocen el idioma porque son de otra nacionalidad, etc., es decir a todos los que presentan dificultades para integrarse en la escuela.

Tres de los colegios que participaron en la investigación eran centros de integración, en los que había un total de 8 niñas y 6 niños con necesidades especiales.

Al docente le resulta difícil integrar al alumnado con necesidades especiales en los procesos de enseñanza-aprendizaje habitualmente utilizados, debiendo realizar cambios que respondan a sus necesidades.

A veces, estas modificaciones obligan a realizar una programación específica, que, estas niñas y estos niños desarrollan individualmente, mientras el resto de la clase continúa su marcha, con lo cual se pierde la interacción entre ambas partes.

Si no se facilitan las relaciones interpersonales en el grupo, difícilmente se pueden establecer vínculos afectivos, y en consecuencia, la integración sólo será física.

Para facilitar la integración del alumnado que presenta dificultades psicomotrices es fundamental presentar ambientes de aprendizaje apropiados a su nivel. Los ambientes relacionados con el bloque temático de "Manejo de objetos" o el de "Percepción, control y expresión corporal" suelen atender al mismo tiempo a diferentes niveles, dependiendo su utilización de las capacidades manipulativas o expresivas de cada individuo. Sin embargo, cuando los ambientes implican determinadas destrezas, como "Saltos", "Trepas, suspensiones y balanceos", "Equilibrios", etc., es muy importante ofrecer diferentes niveles de complejidad, donde cada persona pueda practicar en función de sus destrezas.

Los resultados obtenidos al respecto han sido muy positivos. Por ejemplo, no olvidaremos nunca, la alegría que sintió Sandra, una de las niñas de integración del C.P. "Asturias", cuando por primera vez logró ella sola subir y bajar por la espaldera. Repitió la hazaña una y otra vez, y cada vez que terminaba y ponía los pies en el suelo, se aplaudía y nos miraba con la cara llena de satisfacción.

Otro ejemplo es el de Jorge, que presentaba al principio de curso grandes dificultades para integrarse en las actividades.

*"Muchas actividades eran un reto, y creo que la gran mayoría han podido lograr vencer ese reto. El ejemplo más claro ha sido el cambio de Jorge, que de no ser capaz al principio de curso de hacer nada, ha pasado a estar totalmente integrado en la clase." (Ana, junio 1993).*



# Recorridos didácticos en la educación inicial

Ana Malajovich  
(compiladora)

González, Lady Elba y Jorge da Silva Valer (2000). "Construyendo caminos en la educación física", en Ana Malajovich (comp.), *Recorridos didácticos en la educación inicial*, Buenos Aires, Paidós (Cuestiones de educación), pp. 115-132.



PAIDÓS CUESTIONES DE EDUCACIÓN

## CONSTRUYENDO CAMINOS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

Lady Elba González  
Jorge da Silva Valer

*Ni tu verdad ni mi verdad, ven y juntos vamos a construirla.*  
JULIÁN MARÍAS

### 1. INTRODUCCIÓN

Cuando los padres, los docentes u otros adultos ven a los niños pequeños en diferentes situaciones y espacios, observan cómo a partir de su corporeidad entablan relación con el medio, los objetos y las personas. Las diversas posibilidades que van surgiendo permiten a los niños explorar, descubrir y descubrirse jugando, adquiriendo confianza y seguridad en sí mismos. Nuestra cultura acepta en general la importancia que tiene para los niños moverse y jugar, al relacionar ambas direcciones con la salud y el desarrollo integral de la personalidad infantil.

La educación física considera a los niños en su totalidad, desde sus respuestas motrices, valorando el cuerpo y la motricidad como aspectos que conforman la personalidad y que al manifestarse revelan los conocimientos, las relaciones con los otros y, fundamentalmente, la capacidad de aprendizaje e integración activa de los niños al entorno social en el cual se desarrollan.

Desde lo disciplinar, la educación física es la encargada de orientar de forma sistematizada el desarrollo corporal y motor de los niños durante la etapa del nivel inicial, planteándose como uno de sus propósitos favorecer la adquisición de una disponibilidad corporal y motriz adaptativa, a partir de los saberes previos y los aspectos madurativos propios de cada

etapa. Este planteo permite que los alcances de la educación física no estén centrados en el hacer sino que tomen en cuenta el pensar y el sentir de los niños.

Hasta hace unos años, los docentes focalizaban la tarea de enseñanza en el hacer motor de los alumnos, considerando el movimiento eje central de la disciplina, basados en concepciones biológicas y mecanicistas. En la actualidad incorporamos en nuestra perspectiva el concepto de "conducta motriz" expuesto por Pierre Parlebàs (1968, citado en Vázquez, 1989): "Las conductas motrices presentan al individuo en una totalidad actuante: representan un modo de relación consigo mismo, con el mundo y con los otros, llenos de significación".

Entendemos que la participación activa de los niños durante las clases irá posibilitando la construcción de la capacidad motriz, no una común a todos, pero sí la propia y significativa, tanto desde lo individual como desde las posibilidades de elaborarlas y reelaborarlas en el intercambio con otros.

El clima que se genere en los encuentros de los niños con sus docentes estimulará el disfrute de las diferentes relaciones construidas en conjunto. Esto es posible cuando los niños encuentran el espacio para poder desarrollarse y expresarse y porque los docentes respetan la variedad de respuestas que surgen ante las propuestas de enseñanza.

Si este campo del saber se encuentra integrado plenamente en el proyecto educativo de las instituciones del nivel, este planteo se irá concretando. Por ello proponemos que tanto los profesores de educación física (si los hubiera), como todos los docentes del jardín desplieguen una mirada abarcativa sobre el cuerpo y la motricidad de los alumnos. Una mirada que, sin dejar de lado los tradicionales objetivos de la formación corporal y motriz, los convierta en "intermediarios entre el conocimiento y la corporeidad de los niños, en un creador de situaciones a resolver tanto durante que cuando queden a la totalidad de la estructura infantil" (Gómez, 1995).

El docente es el encargado de brindar un espacio afectivo que contenga, favoreciendo los aprendizajes infantiles. A ellos, maestras jardineras y profesores de educación física, está dirigido el presente trabajo con el objetivo de que encuentren en estas páginas sugerencias útiles para desempeñar su tarea.

1. "La palabra corporeidad intenta decirnos que somos cuerpo y que nuestros alumnos son en su cuerpo y a través de su cuerpo [...] Que actuamos como un sistema unitario en el que cada función es parte de la funcionalidad total" (Gómez, 1995).

## 2. EL SIGNIFICADO DE LA CAPACIDAD MOTRIZ

La competencia motriz se adquiere a través de la cantidad y calidad de experiencias que los niños van vivenciando en situaciones propias de vida cotidiana y aquellas que el docente elabora con intencionalidad educativa, para ser resueltas por ellos.

Al pensar y planificar las actividades de enseñanza a ser presentada el docente toma en cuenta los saberes previos, los esquemas de acción que los niños ya han adquirido, las posibilidades determinadas por la maduración de los sistemas orgánico-corporales, las características sociales y culturales y los intereses y gustos de los pequeños. Estas consideraciones hacen referencia a los aspectos cualitativo y cuantitativo en el proceso de construcción de la competencia motriz.

"El ser competente implica ser capaz de producir múltiples y variadas respuestas" (Ruiz Pérez, 1995). El ser competente está directamente relacionado con el ser capaz, con el poder de hacer, y lleva a que los niños descubran el "yo puedo". Indudablemente, el significado que toma el ser capaz motrizmente supera lo motor para impactar sobre la totalidad de la persona. Sentirse capaz motrizmente implica seguridad e sí mismo, en las propias posibilidades. Para poder construir este sentimiento, los niños necesitan ser contenidos y afirmados en sus logros por los adultos, al respetar sus tiempos particulares, su necesidad de probar y experimentar.

Relataremos una situación experimentada durante las clases de educación física en un jardín de infantes para dimensionar el significado de sentirse capaz.

*Guadalupe asistió desde los tres años hasta finalizar el nivel inicial a la misma institución. Manifestó desde su ingreso poca seguridad en sí misma y en sus capacidades. No solamente su motricidad presentaba estas características, sino que todo su ser se expresaba de esa manera.*

*Durante las clases de educación física solía participar cuando la propuesta era individual y siempre que las tareas a resolver fueran sencillas. Todo lo que la expusiese a la participación con otros en juegos grupales donde existía el contacto personal, la posibilidad de caídas y las tareas que implicaban un importante compromiso motor, por su configuración, determinaban de su parte respuestas de no querer, no saber, no poder.*

Esto llevó a los docentes a elaborar estrategias orientadas a organizar algunas acciones para ayudarla, procurando así favorecer su integración a la producción y comunicación grupales. Por ejemplo, se realizaron las actividades motrices supuestamente "peligrosas" para ella, acompañándolas con o sin contacto corporal (de acuerdo con la situación); presentando propuestas donde cada uno de los integrantes del grupo debía encontrar una respuesta corporal propia y proponiendo que cada uno de los niños contara lo que había hecho, incluida Guadalupe, para que pudiera socializar la experiencia. Éste fue un proceso en el cual, al respetar sus tiempos personales de experimentación y producción, al señalar los logros obtenidos y sus progresos en las actividades y en las destrezas que aún no podía resolver y su paulatina integración en los juegos, la ayudaron a descubrir que podía aprender y que podía participar al igual que sus compañeros, aunque a veces le costara, por ejemplo, pasar la viga en equilibrio, para lo que pedía ayuda de manera espontánea. Esto fue permitiendo la progresiva inclusión de Guadalupe en las clases de educación física y en los momentos de juego libre en el patio.

Así, pasados dos años, cuando cursaba la sala de cinco años, en una de las clases, al pasar por una trepadora, respondió, ante el acercamiento del profesor de educación física, "no necesito ayuda, puedo pasar sola". Unos días más tarde durante otra clase en la que se estaban realizando actividades de equilibración de importante complejidad por la altura y el grosor de la viga, llamó a su profesor y le comentó: "¿te acordás que antes no podía hacerlo sola? Ahora sí puedo, aprendí".

De esta manera, ella se fue afirmando en sus logros, en un proceso de aprendizaje que le permitió descubrir progresivamente el placer de probar y sentirse capaz. Juntamente con sus progresos en los aprendizajes motores y su competencia motriz, pudieron observarse cambios en todos los aspectos de su personalidad, que le permitieron convivir más placenteramente consigo misma y con los demás.

### 3. EL APRENDIZAJE MOTOR

El aprendizaje motor en esta etapa tiene características distintivas, y fundamentalmente está basado en la exploración y conquista de la habilidad motriz.

Dice Azemar, investigador del INSEP de París (1986):

Del nacimiento a los cinco años la motricidad infantil es un medio de exploración. El ensayo y error, el tanteo experimental son formas características de actuar del niño de estas edades. Es una etapa donde las holocinesias son predominantemente movimientos donde el efecto que las acciones provocan importa más que la forma de realización. Es una etapa donde los proyectos infantiles se desarrollan a través de locomociones, equilibraciones y manipulaciones globales de los objetos. A medida que el niño crece y se desarrolla, sus movimientos van refinándose progresivamente y la corrección y el control consciente de sus movimientos es posible, lo que manifiesta una motricidad más evolucionada.

Este autor, junto con otros (Moston, Le Boulch, Kratty), manifiesta la imperiosa necesidad de preservar la plasticidad de la motricidad infantil, evitando estereotiparla antes de tiempo por el deseo del adulto de que los niños dominen técnicas corporales concretas, algo cada vez más común en el deporte infantil.

Le Boulch encara el tema del aprendizaje motor partiendo de la base de que "éste debe superar la mera repetición y eslabonamiento de acciones musculares y que debe analizarse bajo la perspectiva de reorganización de todos los instantes de la ejecución y en su progreso" (Le Boulch, 1978). La consideración global de la persona basada en las premisas anteriores superará, para Le Boulch, la simple mecanización: "El aprendizaje motor es una puesta en situación del organismo ante el entorno".

A través del proceso de aprendizaje se irá conformando el acervo motor<sup>2</sup> de cada uno de los niños, el cual, si se tienen en cuenta los conceptos aquí presentados, tendrá un carácter adaptativo, que les permitirá resolver, basados en su potencial, eficiente y placenteramente diversas situaciones, pudiendo realmente interpretar el entorno, y no limitándose a responder a estímulos sino actuando sobre ellos y transformándolos.

En la educación física de esta edad las técnicas son secundarias. Se apunta al logro de "técnicas básicas" adquiridas durante el proceso de aprendizaje, en el nivel necesario para la seguridad de los niños y para conformar un aprendizaje generador de las construcciones técnicas adecuadas en la EGB.

2. Acervo motor: cantidad de experiencias de movimiento que posee una persona, elaboradas por sus aspectos cuantitativo y cualitativo y que determinan su disponibilidad motriz. Éste es un concepto dinámico que implica modificaciones ante cada nueva experiencia.

#### 4. LA CAPACIDAD MOTRIZ Y LA HABILIDAD

La capacidad motriz está integrada por las capacidades de la condición física o condicionales (condicionadas generalmente por procesos energéticos) y por las capacidades coordinativas (condicionadas por los procesos de conducción y regulación motriz).

Analizaremos las capacidades coordinativas mencionando la trascendencia que presenta la maduración del sistema nervioso para los procesos de conducción y regularización motriz, al ser la base necesaria de la coordinación y determinante también del aprendizaje motor.

Siguiendo a Meinel (1988), las capacidades coordinativas son de acople de movimiento, diferenciación motriz, transformación del movimiento, ritmización y equilibración. Agregamos la capacidad de orientación espacial y temporal y la capacidad de reacción.

##### 4.1. Las capacidades coordinativas

- *La capacidad de acople de movimiento:* determina la posibilidad de integrar de manera significativa dos o más fases de movimiento en esquemas de acción que relacionan los saberes previos (correr y saltar, correr y lanzar, saltar y lanzar, correr, saltar, lanzar). Generalmente, en el nivel inicial se logra acoplar dos y hasta tres movimientos, según la maduración y la riqueza del acervo motor.

- *La capacidad de diferenciación motriz:* se manifiesta progresivamente de forma coincidente con las fases del aprendizaje motor: la primera, el desarrollo de la coordinación global; la segunda, el desarrollo de la coordinación fina, y la tercera, la estabilización de la coordinación fina y el desarrollo de la disponibilidad variable del movimiento (en la etapa a la cual nos referimos se manifiestan fundamentalmente las dos primeras). Se observa cómo la expresión de la motricidad infantil es más eficaz, permitiéndoles manifestarse en la resolución de situaciones de aprendizajes presentadas.

- *La capacidad de transformación del movimiento:* está determinada por la posibilidad de cambiar la trayectoria de un desplazamiento, de un

cambio en la velocidad, con la reequilibración ante una pérdida del dominio del equilibrio corporal. Implica la correcta apreciación de los cambios del entorno y la posibilidad de encontrar una respuesta adecuada.

- *La capacidad de ritmización:* cada movimiento posee una estructura propia y tiene un ritmo de realización. Los niños en esta etapa podrán descubrir los ritmos propios de los movimientos que irán incorporando a su acervo motor, a través de los procesos de aprendizaje que realicen, respetando, desde el planteo docente, las posibilidades de sus propios ritmos internos y la capacidad de percibir el campo de las relaciones espaciales y temporales. De esta manera, los pequeños irán descubriendo las posibilidades personales de moverse y jugar.

- *La capacidad de equilibración:* el equilibrio es el sustento de las posibilidades motrices del ser humano. Está íntimamente asociado al tono muscular, la postura corporal y la maduración del sistema nervioso central. Es trascendental que todos los estímulos que se brinden durante el desarrollo de las clases permitan a los niños resolver las situaciones cotidianas donde se pone en juego la equilibración, entendiendo que para ello se deberá trabajar en situaciones estáticas, dinámicas, con y sin elementos, solos o en relación con otros.

- *La capacidad de orientación espacial y temporal:* es a partir del propio cuerpo que los niños se orientan en el espacio, descubriendo las relaciones que entablan con el entorno, los objetos y las personas a través de sus experiencias de exploración y adaptación. Las diversas sensaciones que experimentan los niños cuando se mueven permiten que vayan descubriendo y comprendiendo las relaciones espaciales (cerca-lejos, arriba-abajo, dentro-fuera y otras), registrando también los ritmos orgánico-corporales en cuanto a frecuencia cardíaca y respiratoria, permitiendo así la elaboración de nociones temporales de velocidad: actividad-pausa, lento-rápido y otras.

- *La capacidad de reacción:* está íntimamente relacionada con el tiempo de atención y la maduración del sistema nervioso, la cual permite registrar y percibir los estímulos provenientes del entorno y dar progresivamente respuestas adecuadas en los juegos de persecución y huida y en las actividades relacionadas con objetos en movimiento.

#### 4.2. Las capacidades condicionales

Las capacidades condicionales, como mencionamos, dependen de los procesos que se producen en el organismo para proveerle energía.

Los diferentes sistemas orgánicos (muscular, óseo, articular, cardiovascular, respiratorio, endocrino, nervioso, digestivo) están logrando su diferenciación y funcionalidad, pero no pueden ser exigidos por encima de sus posibilidades, por ejemplo:

- actividad física durante tiempo prolongado sin pausa de recuperación;
- tracciones o levantamiento de objetos pesados superiores a las posibilidades naturales de los niños;
- mantener niveles de intensidad de la actividad física que expongan a los niños a golpes, caídas, agotamiento, displacer, mal humor e irritación.

Las capacidades condicionales son:

- la fuerza;
- la resistencia;
- la velocidad;

Mencionaremos aquí de manera especial la capacidad de flexibilidad corporal, pues depende tanto de las capacidades coordinativas, de la posibilidad de control neuromuscular (en relación con la tensión y relajación muscular), como de las capacidades condicionales, por la evolución de los sistemas óseo, muscular y articular. Estas capacidades no se trabajan específicamente sino a través de las habilidades básicas.

### 5. LAS ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA CAPACIDAD MOTRIZ

#### 5.1. Situaciones problema

Las situaciones problema desde la perspectiva didáctica de la educación física son una estrategia docente que permite a los niños explorar sus propios recursos y resolver con autonomía la problemática propuesta. Re-

quiere una selección de contenidos y propuestas de actividades que signifiquen un adecuado grado de dificultad a enfrentar por los alumnos, para que encuentren la solución de manera activa, movilizandolos recursos perceptivo-motrices que poseen y sus conocimientos.

La noción de situación problema como estrategia de enseñanza surge a partir de la posibilidad de todo organismo de autoorganizarse: "los organismos tienen una capacidad de autoorganización que les permite la creación de un orden, que no existía previamente en sus estructuras, pero que han creado en sus propias actividades" (Paillard, 1974, citado en Blázquez Sánchez, 1983).

En las situaciones problema se pone en juego el grado de habilidad de los sujetos según el grado de complejidad de la tarea. "Existe una situación problema cada vez que las exigencias de la tarea (grado de complejidad) sobrepasan las capacidades inmediatas del sujeto (grado de habilidad). Cuando esto ocurre el niño debe plantearse una estrategia para superar el obstáculo" (Blázquez Sánchez, 1983). Esto implica un desafío para lograr la construcción de aprendizajes que se generen en las zonas de desarrollo potencial de los niños.

Los niños, en la vida cotidiana, realizan acciones motrices enfrentando y resolviendo distintos problemas que se les originan en su medio habitual. A través de la resolución de estos problemas motrices también aprenden, pues utilizan las experiencias que poseen y conforman esquemas motrices con los cuales operan progresivamente con mayor seguridad.

Esta capacidad de "resolver" que aparece ante la falta de respuestas disponibles y adecuadas a los problemas motrices que se les plantean es muy valiosa y, al ser tomada en cuenta por los docentes, favorece los aprendizajes. Al plantear situaciones problema que ponen en juego diferentes contenidos, se promueve que las soluciones posibles, "el cómo lograrlo", sean elaboradas por los niños desde lo individual y/o grupal.

Por ejemplo, al presentar una situación problema a resolver, donde el contenido propuesto es saltar varios obstáculos fijos con carrera de impulsos (para un grupo de niños que ya saben saltar una soga con impulso de carrera), el docente presenta el espacio acondicionado con dos sogas separadas entre sí por una distancia adecuada, permitiendo la reequilibración después de la caída del primer salto y la realización de la carrera de impulso para sortear la segunda soga, favoreciendo de este modo la construcción de una resolución motriz adecuada.

Para esta actividad, el docente puede plantear la siguiente consigna: "prueben pasar las sogas saltándolas como puedan, pero sin tocarlas". Los niños pueden explorar distintos modos de resolución que siempre implicarán respuestas personales. Se observa que algunos niños corren y saltan sin detenerse, otros se detienen parcial o totalmente en la carrera de aproximación a las sogas para luego saltarlas, y posiblemente alguno pida la mano del docente o de un compañero para saltar con él.

Estas y otras respuestas que pueden surgir tienen el valor de ser las propias de los niños, de sus posibilidades y guardan relación con sus saberes previos. Para ellos, que ya sabían saltar una soga con impulso de carrera, la nueva situación les exigió el acople de la carrera con el salto, coordinando la acción en dos saltos sucesivos en una adecuada disposición espacial.

A través de sus consignas, el docente promueve la reflexión en la acción de los niños para descubrir cómo tomar impulso para saltar sin tocar las sogas, cuál es la velocidad conveniente para poder correr-saltar, de qué manera colocar el cuerpo y los brazos para lograr equilibrarse en todo momento.

Así, la propuesta de enseñanza dada en la distribución de los materiales en relación con el espacio y la consigna del docente toma vital significado, pues obliga a los niños a movilizar sus conocimientos y su disponibilidad corporal y motriz en alcanzar el logro.

¿Qué relación existe entre las actividades de enseñanza propuestas por el docente y las estrategias que elaboran los niños al afrontar las situaciones problema presentadas? Nos dice Reid:

Los niños y las niñas preescolares pueden actuar de manera estratégica cuando el contexto de práctica es familiar, y el objetivo es claro y significativo (...). La tarea condiciona la actuación estratégica de los niños pequeños, para progresivamente ser más flexible y poseer un conocimiento más generalizable (Reid, citado en Ruiz Pérez, 1995).

Los niños ponen en juego sus saberes de manera estratégica, al organizar sus acciones de manera eficaz ante situaciones problema que deben resolver. Existe pues una relación directa entre los saberes de que disponen los niños, que conforman su disponibilidad corporal y motriz, y las actividades de aprendizaje que podemos proponerles, ya que esto determina que exista un desafío posible de ser enfrentado por los niños y los convierte en aprendizajes significativos.

La construcción de la capacidad motriz de los niños requiere del docente una actitud que promueva y acepte las distintas respuestas que los niños encuentren en su actividad. Actitud distinta de la postura tradicional de ofrecer modelos a imitar y reproducir respuestas estereotipadas. (En el punto siguiente se analizará la cuestión del modelo.)

Asimismo obliga a planificar cuidadosamente un ambiente físico que, dotado de materiales seleccionados de manera adecuada a los aprendizajes que se promueven, favorezca la exploración, en un clima de seguridad afectiva.

Para lograr este clima, el docente comprende y respeta los tiempos individuales y grupales de los niños. Puede contener su ansiedad de intervenir para resolver lo que ellos están investigando. Puede valorar los estilos personales<sup>3</sup> que se van conformando en cada una de sus manifestaciones.

La construcción de lo vincular entre los niños y sus docentes propicia que aquéllos no sean dependientes de la figura del adulto, pudiendo intentar, probar, lograr o equivocarse y adquirir una autonomía progresiva en los procesos en los que podrán decidir y optar por-cuándo, cómo, con qué y con quiénes resolver las situaciones.

## 5.2. El modelo

Hablamos en el apartado anterior de contraponer esta propuesta de presentar situaciones problema con la tradicional de presentar modelos para reproducir o imitar.

Analizaremos seguidamente si existen situaciones de enseñanza en las cuales el "modelo" puede tener valor en los aprendizajes infantiles, para poder comprender cómo se articula con la resolución de problemas.

El modelo puede tomar significado si es disparador de nuevas experiencias para el que observa y trata de reproducir lo observado desde sus posibilidades, representando en este caso un desafío al tener que resolver cómo hacerlo, lo cual implica que la respuesta (reproductora) nunca es igual al modelo observado.

3. Entendemos por estilo personal la particular forma de enfrentar y resolver las situaciones planteadas, en relación con la estructura corporal, las experiencias previas y el conocimiento del entorno y los objetos.

Los niños, al observar a otros niños y a los adultos, prueban como pueden realizar ciertas "pruebas". Tratan de reproducir lo que han visto: mantenerse parados en un pie, hacer una "vuelta carnero", pasar por la trepadora como su hermano. Esto es propio de los niños y es interesante como mediador en los procesos de aprendizaje. Se da espontáneamente en las clases cuando los niños registran su propio hacer y también cuando descubren lo que otros intentan.

Como ejemplo del significado que puede adquirir el modelo comentaremos una clase con un grupo de niños de cinco años.

*Se estaba enseñando a pasar y recibir pelotas medianas de goma. Las actividades de aprendizaje comenzaron a desarrollarse a partir de la consigna: "Cómo pueden pasarse la pelota con un compañero". Se manifestaron varias respuestas. Al observarlas, el docente decidió modificar la situación complejizándola, con una nueva consigna: "Ahora probemos el pase por sobre la soga", que él había colocado a una altura entre 1,50 a 2 m. Al variarse la consigna y colocar un obstáculo (soga), se complejizó la situación. Una de las niñas encontró como respuesta correr, saltar y pasarle la pelota a su compañero. El docente le solicitó que lo realizara nuevamente, para que los demás pudiesen ver cómo lo hacía, y ante su asombro todos comenzaron a probar y fueron lográndolo dentro de sus posibilidades y con su estilo.*

Esta respuesta involucra una capacidad coordinativa de acople de movimientos de tres fases: correr, saltar y pasar. Cadena de tres habilidades motrices que exige una coordinación compleja para esta edad (véase el apartado 4.1, "Capacidades coordinativas"). La explicación verbal de esta conducta motriz hubiera resultado difícil de comprender y hubiera limitado la actividad exploratoria. Pero la observación de la acción de la compañera produjo un impacto significativo en la percepción de los niños, que les permitió sintetizar globalmente la coordinación y el acople de la carrera, el salto y el pase que les presentaba el modelo.

Vale comentar la importancia de que el modelo haya surgido de una integrante del grupo, pues esto estimuló a los demás a buscar sus propias respuestas similares, favoreciendo de esta manera el intercambio de saberes. Esto fue posible por la intervención del docente que rescató la resolución encontrada por la alumna, proponiendo al resto del grupo que la

observara. Observación que resultó un incentivo para que los demás trataran de copiar la respuesta de la compañera.

El docente debe encontrar el equilibrio entre dos posturas extremas: la que propone sólo modelos rígidos y estereotipados que generan un clima arbitrariamente disciplinado, o las que caen en un "dejar hacer" sin propuestas claras de enseñanza, que conducen a un activismo sin objetivos educativos.

### 5.3. Los vínculos afectivos

Los pequeños tienen como motor el afecto y construyen con los adultos vínculos de seguridad y confianza que promocionan todas sus manifestaciones. El adulto es un referente de los valores que permiten elaborar la moral infantil y es ahí donde de parte del adulto debe existir una comprensión (Corkille, 1989, citado en Domínguez Chillón, 1997).

En la relación entre los niños y docentes se van conformando vínculos que, al basarse en la afectividad, favorecen la comunicación; de no ser así la limitan. Los vínculos modulan, por su resonancia afectiva, la personalidad de los niños, por lo que el compromiso docente no está dado solamente en qué enseñar y cuándo hacerlo, sino también en cómo hacerlo y qué sentimientos generan las propuestas tanto en los niños como en los propios docentes.

El sentimiento de alegría durante las clases es uno de los indicadores de la calidad y del significado que adquieren las propuestas. Este estado afectivo actúa como soporte de los proyectos de aprendizaje, promoviendo las ganas de encontrarse nuevamente para continuar jugando y descubriendo los saberes propios de la disciplina y otros que son relevantes por su trascendencia. Nos referimos a los contenidos actitudinales. Aceptar, colaborar, respetar, participar, comprender, valorar son actitudes entre otras a enseñar a través de diferentes estrategias didácticas que necesitan de momentos en los que los niños opinen, discutan, elijan entre diferentes opciones, para poder construir los valores y los vínculos que les permitan relacionarse basándose en normas acordadas. Contenidos que son transversales, ya que están referidos a los valores y éstos están presentes en toda la vida de la institución escolar y en la vida cotidiana.

Analicemos cómo una docente de educación física comenzó a trabajar con un grupo de tres años, a principio de año, a fin de establecer vínculos afectivos.

La primera clase fue dedicada a tareas no definidas<sup>4</sup> que promovieran la exploración libre de los materiales y el espacio. Se perseguía un doble objetivo: comenzar a conocer al grupo para iniciar una comunicación afectiva con él y al mismo tiempo comenzar a realizar un diagnóstico de sus conocimientos previos, observando desde lo grupal la forma en que los niños compartían el espacio y usaban los objetos y cómo resolvían las actividades que se planteaban. Y desde lo individual, cuál era el grado de participación y compromiso así como la disponibilidad motriz de cada uno.

*Se acondicionó el patio corriendo los juegos, para favorecer la atención de los niños. Utilizando como materiales disparadores de la exploración primero pelotas grandes, cambiando luego por pelotas pequeñas a fin de modificar las variables perceptivo-motrices, se logró reconocer con los niños las características de los materiales, sus diferencias y posibilidades.*

*En la segunda clase se utilizaron como recursos pelotas pequeñas y aros colocados a diferentes alturas, para que probaran embocar. Los docentes (maestra y profesora) tomaron aros, sosteniéndolos de distintas maneras; manteniéndose primero de forma estática y luego desplazándose. La respuesta fue la esperable: todos tiraban alegremente, para lograr embocar las pelotas.*

*Luego de este momento bullicioso se juntó el material con los niños, preguntándoles si habían podido embocar la pelota en las aros, contestaron que sí... "yo pude embocar una vez", otro dijo "muchas veces". María explicó "yo tiré con dos manos" y Matías señaló "yo desde lejos".*

*Se aprovechó este momento para proponer un nuevo juego. La profesora les dijo: "Estoy muy cansada, me voy a dormir". Enseguida se dirigió a una colchoneta colocada en un extremo del patio y se acostó. Los niños que no habían participado en juegos con esta estructura propusieron a la maestra acercarse a despertarla, generándose un juego de persecución y huida, cuando la profesora los corría hasta el refugio donde se encontraba la maestra.*

4. Tareas no definidas son aquellas en las que se acondicionan el medio y los objetos, para favorecer la exploración y la búsqueda de múltiples respuestas espontáneas de los niños.

*Después de repetir el juego varias veces, los niños empezaron a acosarse espontáneamente y al preguntarles por qué lo hacían, respondieron: "para que nos vengan a despertar". Se originó de esta manera una variante del juego propuesto, pues los niños se transformaron en perseguidores y los docentes en perseguidos.*

*Fue interesante observar la actitud de algunos niños que se tomaban de la mano, cuando se acercaban a la "profesora dormida", brindándose mutua seguridad a través del contacto con el compañero, y en algunos casos con la maestra, pues se había generado un "clima de incertidumbre". ¿Qué haría la profesora al despertarse?*

A lo largo de toda la clase, la actividad y la alegría fluyeron naturalmente, potenciando los vínculos intergrupales, movilizándolo a los niños a jugar placenteramente con sus maestros y favoreciendo el aprendizaje paulatino de los contenidos que los docentes se proponían enseñar: lanzar y lanzar con puntería, correr con cambios de dirección, nociones de interioridad (dentro de la colchoneta) y exterioridad (fuera de ella), compartir el espacio de juego y modificar las reglas cambiando los roles.

La variabilidad en la presentación de las situaciones de enseñanza al utilizar los aros a diferentes alturas, fijos y móviles, permitió a los niños un progresivo ajuste perceptivo-motor, que al confrontarse con situaciones cambiantes enriquecieron el aprendizaje. Por otro lado, el hecho de que estos aros estuvieran sostenidos por las docentes permitió establecer un vínculo afectivo de juego que luego fue importante para que los niños participaran con confianza en la siguiente situación de aprendizaje de un juego, y se animaran a cambiar de rol.

Lo vincular es un sustento indudable para la construcción de los aprendizajes, ya que lleva al conocimiento, la comprensión y el respeto de las posibilidades de cada uno y de todos. Esta dimensión vincular permite a los niños ir alcanzando de manera placentera su competencia motriz.

#### 5.4. Los juegos

El juego toma un significado relevante en el transcurso de la etapa del nivel inicial, sobre todo el juego espontáneo que los niños desarrollan solos o con otros y los juegos que los docentes proponen para ser jugados en

conjunto con los niños, creando situaciones de aprendizaje. Los juegos no se resuelven siempre de la misma manera; los espacios de juego pueden ser reorganizados, tomando en cuenta los intereses, las necesidades afectivas y la disponibilidad motriz, así como las relaciones espaciales y temporales que los niños elaboran en ellos.

Los grados de complejidad de los juegos están relacionados con los saberes que los niños poseen, siendo conveniente que signifiquen un desafío a las capacidades presentes y que impliquen un grado de incertidumbre sobre cómo se desarrollará y cómo será el resultado. Los juegos permiten a los niños interesarse y encontrar placer por lo que en ellos ocurre. Es por esto que en la organización se contempla su participación activa, respetando el lugar desde donde cada uno pueda hacerlo y evitando remarcar la dificultad en los logros a alcanzar. Esto acontece en los juegos de eliminación, en los que aquel o aquellos que no obtienen los logros previstos son eliminados y no pueden seguir participando.

Los juegos favorecen la integración de los niños al valorar esencialmente el derecho de todos a jugar, al presentar juegos que realcen la cooperación y no el enfrentamiento con los demás, en búsqueda del ganador o los ganadores. Lo importante es el valor del juego en sí mismo, mantener vivo el espíritu de jugar por jugar, tan dejado de lado en una sociedad que tiende a exaltar el aspecto competitivo del juego, en el que algunos ganan y otros pierden. El juego también puede utilizarse como estrategia para alcanzar determinados aprendizajes.

Presentamos a manera de ejemplo un juego de desplazamiento, orientado a desarrollar el contenido "correr con cambios de dirección", para observar cómo en este caso se privilegia la adecuada reacción motriz, que permite resolver las situaciones planteadas, respondiendo a consignas visuales y auditivas, y favoreciendo los procesos de atención y discriminación perceptiva.

El espacio de juego es una zona rectangular; se ubican los niños en un extremo del patio y el docente en el otro. Dentro de este espacio se colocan colchonetas, distanciadas entre sí lo suficiente.

Con el grupo de tres años la consigna fue que cuando se los llamara con el nombre de su grupo debían venir hasta donde se encontraba el docente sin pisar las colchonetas.

Luego de varias repeticiones el docente modificó la ubicación espacial

de las colchonetas, desplazándose hasta el otro extremo, para volver a llamarlos y reiniciar así el juego.

Con el grupo de cinco años se planteó una situación similar. Debían encontrar los caminos para llegar hasta el docente, pero la consigna era más compleja: al llamarlos con el nombre del grupo o durante el recorrido entre las colchonetas, debían detenerse sin tocarlas cuando el profesor levantaba las manos. En este caso se ponen en juego las capacidades de reacción y equilibración, creándose un clima de "alerta" y de desafío permanente sin estar presente ganar o perder sino poder compartir un espacio de juego placentero con otros. Lo importante es recorrer el camino sin pisar las colchonetas y llegar, no importa quién lo haga primero. Ésta podría ser una nueva propuesta si todos dominan la habilidad: correr y esquivar.

Los juegos brindan entorno propicio para desarrollar los vínculos afectivos y los valores, permiten que estos últimos se aprendan desde los hechos que se producen durante su desarrollo.

En clases de educación física con niños de cinco años es frecuente que se realicen juegos de "manchas fijas".<sup>5</sup> Comentaremos lo ocurrido con un grupo de esta edad que jugaba una mancha con esas características: "mancha puente".

Durante el desarrollo del juego los niños se manifestaban molestos, porque los que debían salvar a los que habían sido tocados por las manchas no lo hacían y, por lo tanto, éstos no podían volver a jugar; los que eran mancha se quejaban porque los que eran tocados no se detenían ni se colocaban en posición de puente, y otros porque los que se iban a los refugios (aros) se quedaban mucho tiempo, no permitiendo usarlos a los demás (sólo podía estar un chico a la vez en el refugio).

El profesor decidió detener el juego y reunirlos para comentar entre todos lo que estaba ocurriendo. Los niños manifestaron sus quejas, concluyendo "que así no se podía jugar". Surgieron intercambios que permitieron acordar claramente cuáles serían las reglas para poder jugar: "el que es tocado por la mancha se para con las piernas separadas", "a los manchados se los pasa entre sus piernas sin tocarlos para salvarlos", "en los refugios (aros) puede haber sólo uno y no vale quedarse mucho tiempo". Al volver

5. Manchas fijas es un juego en el que los que cumplen el rol de mancha no cambian, hasta que se produzca la pausa para la recuperación orgánica de los niños.

a jugar se pudieron llevar a la práctica los acuerdos y reglas establecidos por ellos, con el control del profesor. La participación fue entonces activa y respetuosa de las reglas.

El aprendizaje significativo estuvo no sólo centrado en la resolución de la dinámica del juego por parte de los niños sino también en las soluciones que éstos pudieran encontrar a las situaciones de esquivar, "frenar", cambiar de dirección, calcular trayectorias anticipando las de "la mancha", cambios de velocidad, encontrar los espacios para correr y detenerse. Y desde lo actitudinal, poder aceptar y respetar roles, compartir y valorar los espacios para sí y para los demás, participar y favorecer la participación de los otros (salvar a los manchados), respetar las reglas, elaborarlas y modificarlas.

El juego les exigió, además de comprender sus reglas, entender que no es el protagonista principal el que es mancha, que lo importante es no dejarse tocar (cuestión que también es objeto de aprendizaje y tiene sus facetas emocionales), poder resolver situaciones solos y, también, al mismo tiempo, en relación con los demás.

El docente los ayudó a descubrir los cambios orgánicos que se producen al correr intensamente (respiratorios y circulatorios). Este contenido se puede proyectar para su desarrollo de forma consensuada entre el maestro y el profesor de educación física, si lo hubiera (véase el apartado "Proyectando juntos maestros y profesores").

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

II

I

## Bloque II

# El desarrollo cognitivo diverso y entornos culturales



# Desarrollo cognitivo

Nejamkis, Graciela (2001), "Una resignificación histórica acerca del desarrollo cognitivo", en *0 a 5. La educación en los primeros años*, año 4, núm. 40, octubre, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 28-45.

La riqueza de un  
potencial sin límites

0 a 5

LA EDUCACIÓN EN LOS  
PRIMEROS AÑOS

Ediciones  
NOVEDADES EDUCATIVAS

107

# Una resignificación histórica acerca del desarrollo cognitivo

GRACIELA NEJAMKIS

Este trabajo propone, por un lado un recorrido histórico por ciertos marcos teóricos del modelo cognitivo y sus principales representantes. Sus descubrimientos, sus hallazgos, sus diferencias y sus semejanzas.

Por otro lado, el lugar de la Psicología Educativa como disciplina puente que potencia la enseñanza y el aprendizaje en el Nivel Inicial.

Por último constituye una invitación a seguir encontrando sentido al valor de la escuela de los más pequeños, fundamentando las prácticas a la luz de un conjunto de pensamientos que nos acerquen día a día a una educación de calidad.

## Introducción

Toda producción escrita debe perfilar su interlocutor, no alcanza con tener algo que decir, sino que se hace necesario tener a quién decirlo. Se trata, al decir de

Humberto Eco, del «lector ideal y no el ideal del lector».

A la luz de estas palabras, el sentido de este trabajo nació y se perfiló gracias a todos los maestros y maestras que me habitan.

Los **pasados**, los presentes y los futuros.

A todos los que día tras día enseñan apasionadamente para que otros aprendan a desplegar creativamente sus pensamientos y, así, acceder y disfrutar del conocimiento.

## Un poco de historia

La **psicología**, como disciplina científica, está cumpliendo sus primeros 100 años de vida.

Una de sus principales preocupaciones ha sido, y es, el estudio de los procesos de aprendizaje, generándose a partir de éstos las diferentes teorías que los subyacen

Elas suscribieron y suscriben el paradigma científico y cultural predominante en la época en que aparecen, de ahí que la historia de la psicología se presente por medio de diferentes corrientes, la **conductista primero**, y la **cognitiva después**, a través de reconocidos investigadores.

Estudiar la conducta observable y generar cambios en ella fue la esencia del conductismo y su vinculación al aprendizaje a través de un cauteloso camino recorrido desde fines del siglo XIX a mediados del XX.

Es entonces que, a partir de la década del sesenta, se produce en la

psicología la llamada **Revolución Cognitiva** y con ella el interés se centra en estudiar los procesos internos de apropiación del conocimiento, no directamente observables de la mente humana.

La concepción de aprendizaje se corre de eje, entendiéndoselo y haciendo foco en él como el cambio y los cambios en las estructuras internas del que aprende y no sólo en las conductas observables, las conductas externas.

El núcleo central del conductismo es una concepción asociacionista del conocimiento y del aprendizaje. «El conocimiento humano está constituido exclusivamente por impresiones e ideas», sostienen los conductistas. Las impresiones serían los datos primitivos recibidos a través de los sentidos; las ideas, copias que capta la mente de esas impresiones, que perdurarán una vez que caigan las percepciones.

Las sensaciones serían así el origen del conocimiento y ninguna idea podría contener información que no hubiese sido recogida antes por los sentidos.

La concepción del niño como tabla rasa, vigente en ese tiempo histórico-social, resultó un plafón potente para viabilizar este modelo teórico.

Las teorías conductistas del aprendizaje, que se desarrollaron

en la primera mitad del siglo XX, destacaban:

- **El papel del ambiente.** Si éste se estructura adecuadamente en relación con el aprendizaje, éste se va a producir inexorablemente, importando poco la voluntad de quien se espera que aprenda.
- **El proceso de discriminación de los nuevos estímulos que se presentaban.**
- **El establecimiento de relaciones o asociaciones entre los estímulos.**

Confirmaban así sus seguidores que el aprendizaje era un proceso realizado a partir de los estímulos del medio, un proceso que venía desde afuera.

Un interés suplementario fue el estudio de las diferencias individuales en cada uno de estos procesos, desde el punto de vista psicométrico. Se construyeron escalas que permitían evaluar el desarrollo intelectual de una forma empírica. Se clasificaba a cada sujeto examinado, comparando el número de elementos que había resuelto correctamente con el número promedio superado por los sujetos de distintas edades cronológicas que habían sido utilizados para estandarizar las pruebas. A partir de esta comparación, se

asignaba una puntuación correspondiente al término medio de los que resolvían el problema, puntuación que reflejaba la edad mental. Esto sólo era aplicable mientras la inteligencia se hallaba en desarrollo, pero no posteriormente. Así fue que en nuevas revisiones se introdujo una medida relacional, el cociente intelectual, que tropezó con dos dificultades básicas. La primera daba cuenta de que era una simple medida de precocidad o de retraso, y que no tenía sentido su utilización cuando la inteligencia dejaba de evolucionar, ya que entonces nos encontraríamos con que el nivel de desarrollo intelectual disminuye al aumentar la edad cronológica. La segunda apuntó a que el cociente intelectual numéricamente idéntico, perteneciente a sujetos de edades diferentes, no tenía por qué tener el mismo significado estadístico.

Esta concepción de inteligencia se traducía de un modo unívoco, rígidamente establecido, determinado por una operación matemática cuyo cociente dictaminaba el presente y futuro de todo aprendiz. No constituía un concepto de contenido evolutivo y sólo reflejaba el rendimiento intelectual del sujeto relativo al de otros sujetos del mismo nivel de edad.

A partir de 1980 y 1990 se formularon diversas teorías cognitivas del aprendizaje que dieron cuenta



de que los conocimientos no son agregados por asociación, sino que constituyen estructuras que se van reorganizando, transformando en función de la actividad constructiva del sujeto que aprende.

Esto fue una consecuencia de la necesidad de investigar los sucesos internos que se daban durante el aprendizaje y de un cambio en la concepción de alumno como procesador activo de la información. Se instalaron marcos teóricos como los de Jean Piaget y Lev Vigotski.

Es sabido que la preocupación principal y los intereses de Piaget se dirigieron sobre todo al terreno de la epistemología, ya que su meta constante, a lo largo de la vida, fue tratar de explicar cómo se generan y se incrementan los conocimientos. Piaget dedicó la mayor

parte de su trabajo científico al estudio de la manera en que se van modificando las estructuras de pensamiento del ser humano a lo largo del desarrollo, hecho que atribuía a la actividad constructiva espontánea de los niños y niñas en sus contactos con el mundo exterior.

Ese proceso de organización de las estructuras tiene lugar a través de diferentes etapas que Piaget enmarca dentro de determinados límites cronológicos, que se cumplen en forma regular según un orden de sucesión que da cuenta de cómo los niños y niñas se apropian de la realidad. A pesar de que sus investigaciones no eran de un interés educativo ni aplicacionista, hoy siguen vigentes sus aportaciones básicas a las que se añaden las revisiones y modificaciones de los neopiagetianos.

Su interés, que da cuenta de una amplia y profunda investigación psicológica, estuvo alejado de los desarrollos y de las prácticas pedagógicas. En su trabajo como científico, su atención en la educación siempre fue periférica, aunque publicó algunos escritos muy sugerentes sobre problemas educativos. Estuvo implicado en el funcionamiento de diversas instituciones educativas relacionadas con el movimiento de la Escuela Activa, que tenía una de sus sedes en Ginebra, pero su influencia en el campo educativo no puede reducirse ni a sus escritos dedicados a esa problemática ni a sus actividades prácticas. Se debe a las implicaciones que tiene su trabajo psicológico y epistemológico para fundamentar y mejorar la práctica educativa.

Se considera que Piaget construyó una teoría del Desarrollo que da cuenta de cómo evolucionan las competencias (intelectuales) (desde el nacimiento) hasta la adolescencia y cómo, a partir de esos momentos, cada uno construye el aprendizaje.

Vigotski es tradicionalmente considerado un psicólogo del desarrollo y también un psicólogo del lenguaje. Sus concepciones teóricas, desarrolladas hace más de cincuenta años, se apoyan en tres supuestos básicos:

- El estudio histórico de la conducta es un medio fundamental para comprenderla, tanto en los aspectos filogenéticos como los ontogenéticos y los microgenéticos.
- El desarrollo de los aspectos psicológicos superiores del individuo, pensamiento y lenguaje, tiene su origen en el desarrollo cultural y no biológico.
- La actividad mental humana está mediada por instrumentos, signos.

Para Vigotski, el origen del aprendizaje no está en el ambiente estimulador que rodea a quien aprende, ni en su actividad constructiva espontánea, sino hay que buscarlo en el contexto social en el que está inmerso el que aprende. Su teoría se funda en la internalización de los aspectos de la realidad que se incorporan al plano interno de la mente. El proceso de socialización e individuación humana exige la incorporación de la cultura en la que se vive, ella no está preformada en el individuo. Su interiorización exige una ruptura con la evolución biológica, para dar paso a una nueva forma de evolución, la histórica. Ésta es la novedad de la teoría de Vigotski en comparación con otras teorías del desarrollo.

La concepción de Vigotski devela el papel que la actividad externa desempeña en la construcción de la mente humana y establece un parentesco más cercano entre desarrollo y aprendizaje. Éste se da siempre en dos fases, la primera en un nivel interpsicológico, en un contexto social de interacción con otros, y por medio de instrumentos que se fueron construyendo culturalmente, para seguir luego en el nivel intrapsicológico, con la internalización de lo aprendido con la ayuda de otros.

Se fundamenta así la importancia del contexto social en el desarrollo de los conocimientos; es a través de la ayuda de otros y con otros como se avanza en el desarrollo. De este modo, Vigotski define su concepto de Zona de Desarrollo Próximo, que sería aquella que

ocupa la franja entre el nivel de desarrollo actual del pensamiento y aquel otro potencial que puede alcanzarse a partir de esa ayuda.

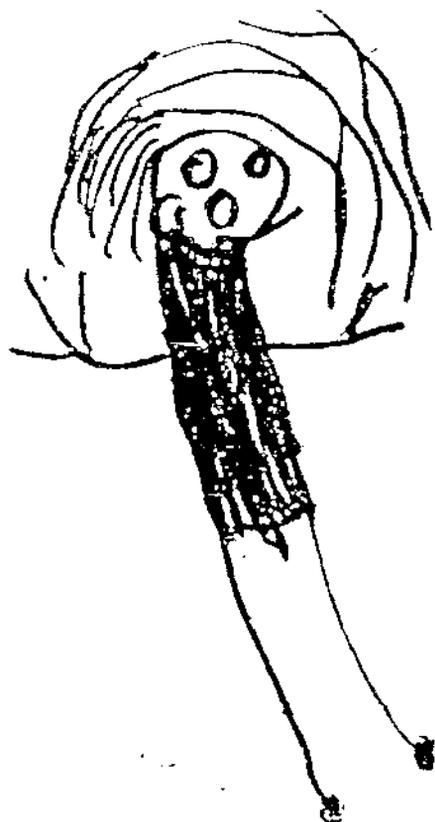
David Ausubel es un autor que participó de importantes investigaciones sobre el desarrollo cognitivo. Uno de sus conceptos nodales es el de Aprendizaje Significativo, a través del cual postula que el aprendizaje debe ser una actividad significativa para quien aprende y que dicha significatividad está relacionada con la posibilidad de establecer relaciones entre el conocimiento nuevo y los anteriores, los conocimientos previos. Para Ausubel, comprender es sinónimo de aprender, ya que significativamente se recordará mejor aquello aprendido de este modo porque quedará integrado a la estructura de conocimientos de quien aprende.



Una resignificación histórica

de. Desarrolló este concepto lejos del de interés, ya que su visión del desarrollo cognitivo y su relación con el aprendizaje se basó en los procesos internos de quien aprende y no sólo en las respuestas externas.

La teoría psicológica de Jerome Bruner postula que la percepción sería la fuente que aporta datos de la realidad a las estructuras de la mente, pero que el conocimiento no se construye por sí solo al accionar sobre los objetos, al decir de Piaget, sino que tiene raíces biológicas y en su desarrollo ocupan un lugar central la cultura y el entorno social. A partir de esta afirmación, y siendo solidario con el concepto de Zona de Desarrollo Próximo desarrollado por Vigotski,



La Educación en los primeros años N° 40

elabora el concepto de andamiaje. **El adulto andamia, sostiene, la acción que desarrolla quien aprende, para que pueda alcanzar un nivel de conocimiento mayor.**

Otro aporte importante de Bruner a la educación fue el valor que le adjudicó a los contenidos disciplinares en la educación infantil, siempre que su enseñanza tenga en cuenta tanto las posibilidades actuales como potenciales de niños y niñas pequeños.

En los últimos años, surgieron teorías del aprendizaje basadas en el procesamiento de la información. Hasta el momento, se las considera versiones sofisticadas del conductismo.

Las discusiones que produjo y que sigue produciendo la revolución cognitiva en el campo del aprendizaje determinó un cambio cuantitativo en la potencia asociacionista, pero no cambios cualitativos profundos en la forma de abordar el aprendizaje. Se esperan aún cambios mayores.

Como dice Juan Ignacio Pozo, «*la revolución cognitiva aún no ha terminado, ya que no existe una teoría cognitiva integradora que explique globalmente el aprendizaje humano y se continúa investigando para lograrla*».

Solidaria con estas concepciones, se estructura una nueva noción de

inteligencia que remite a la capacidad de comprender el mundo que rodea al sujeto que aprende y los recursos que posee para enfrentarse con sus exigencias y desafíos. Un conjunto de capacidades que permiten la adaptación a las exigencias del medio.

**Psicología educacional.  
Concepciones de aprendizaje  
y teorías de la enseñanza**

Existe una falta de adecuación, cada vez más amplia y profunda, por un lado entre los saberes disociados de las disciplinas y por otro lado entre las realidades globales y transversales que se presentan, tanto en la escuela como en el aula. La hiperespecialización impide ver lo global que fragmenta en parcelas y lo esencial que lo disuelve.

Pero los problemas esenciales nunca son fragmentarios y los problemas globales son cada vez más esenciales, la extrema parcelación de las disciplinas hace imposible aprehender lo que está tejido junto, lo complejo. ¿Cómo articular el saber académico, la comprensión de los problemas educativos en el Nivel Inicial y la formación y capacitación de los profesionales de la educación?

Una disciplina organiza el conocimiento científico, le otorga estatus propio, instituyendo la división



del trabajo y dando respuestas a una diversidad de problemas. Por más que esté inserta en un contexto más amplio, una disciplina tiene naturalmente a la autonomía, porque delimita sus fronteras por su lenguaje, por las técnicas que tiene que elaborar o usar y por sus propias teorías.

Pero las disciplinas tienen su historia (nacimiento, institucionalización, evolución) y esta historia se inscribe en la historia de lo social. Nacen no sólo de un conocimiento y una reflexión interna sobre sí mismas, sino también en un conocimiento externo.

Seguramente, esto incidió en la falta de claridad en los aportes de la psicología educacional, en la

Una resignificación histórica

crisis de identidad que acompañó a la disciplina en su accionar. Fue necesario, en los últimos tiempos, realizar investigaciones básicas que fundamentaran las prácticas, delimitar su estatuto, elaborar modelos que dieran cuenta de los procesos de cambio, desarrollar estrategias para resolver problemas educativos, diseñando acciones y evaluando su consecución.

Alcanzar y mantener la identidad disciplinar para integrarse a un trabajo interdisciplinario en el ámbito educativo, a través de intervenciones que focalicen su acción en el aprendizaje del sujeto educativo y en situaciones de enseñanza aprendizaje en sus diferentes contextos, para de este modo intervenir en el contexto escolar, institucional y áulico y así atender algunas de las necesidades sociales de este comienzo de siglo.

En la historia pueden reconocerse diferentes procedimientos que fueron, desde una postura psicologizante que redujo los fenómenos educativos a procesos psicológicos básicos, hasta la postura opuesta, que tomó las características de las situaciones educativas y analizó los procesos psicológicos en el marco de ellas. Por ejemplo: una psicología evolutiva aplicada a la educación, una psicología social aplicada a la educación, psicoanálisis aplicado a la educación etc., caracterizando a la psicología edu-

cacional como una disciplina que aporta valor a la educación.

Pero entre esos dos extremos está la concepción que concibe a la "psicología de la educación" como una disciplina puente entre la psicología y la educación, con un objeto de estudio, unos métodos y unos marcos teóricos y conceptuales propios. Participa al mismo tiempo de una y otra.

En tanto disciplina psicológica, se nutre de otras ramas de la psicología científica. De ahí la necesidad de la psicología de la educación de proceder a un tipo de investigación aplicada que tenga en cuenta los problemas, factores y variables de las situaciones educativas.

Esas relaciones tienen que ser entendidas a la luz de la interdependencia y la interacción, lo que supone integrarse, en tanto disciplina educativa, junto con la didáctica y la sociología de la educación, a los componentes específicos de la ciencia de la educación y no desligarse de las restantes disciplinas psicológicas ni reducirse a una psicología aplicada a la educación.

Constituida así, su núcleo teórico conceptual incluye por un lado conocimientos originados en las disciplinas psicológicas básicas y conocimientos referidos al ámbito de la aplicación a las prácticas educativas.

Por otro lado, como ciencia estratégica, provee a los educadores la estructura o la secuencia de sus intervenciones y todo un saber relativo a las condiciones de sus decisiones.

Se hace necesario encontrar y sostener un camino de interarticulación entre las diferentes disciplinas y marcos teóricos; comprender los propios lenguajes de cada uno y cooperar así en la resolución de aquellos problemas que aquejan a la microsociedad organizada en derredor y en el corazón de toda escuela de Nivel Inicial en un mundo complejo y global.

Se hace necesario romper con las dicotomías existentes, poniendo en la escena central de la escuela al sujeto que aprende; al alumno y a la alumna; al objeto de conocimiento; al contenido a través de las informaciones, los procedimientos y los valores; al saber y al maestro / maestra en una interacción dialéctica permanente que otorgue sentido a la tarea pedagógica y a su intencionalidad docente.

La transposición que se hizo de autores como Piaget, Vigotski y otros no deja de ser muchas



veces descontextualizada, por más que sus magníficos aportes teóricos contribuyeran a mirar al niño y a la niña y al contexto de aprendizaje que los rodea con una nueva mirada. Se produjo muchas veces un reduccionismo de la complejidad de la función de la escuela como institución y de la enseñanza como proceso socializador y no sólo de transmisión de contenidos al desarrollo de los aprendizajes y la organización de secuencias de contenidos.

## Encuentros y desencuentros

En 1993, la Unesco constituyó una Comisión Internacional sobre la educación del siglo XXI. Presidió esa comisión Jacques Delors, quien con un grupo de asesores analizó el valor de la educación y de la escuela como espacio de construcción social.

Desde diferentes ámbitos se piensa la lógica de la escuela en el Nivel Inicial buscando el sentido que

su fin social debe garantizar, pero ¿se trata sólo de resultados a lograr en el Nivel Inicial que garanticen el acceso a la escuela primaria o de

pensar y definir los procesos que favorezcan la apropiación de los conocimientos en la propia etapa como garantía de sí misma?

Hay una larga historia de las teorías del aprendizaje que, desde el punto de vista cognitivo, intentaron explicar cómo los niños se apropian de los saberes y cómo modifican sus sistemas de interpretación para comprender y aprender acerca del mundo que los rodea. Esta historia está teñida de disputas y enredos que oponen el «enfoque didáctico piagetiano» y el «enfoque didáctico vigotskiano».

Los «piagetianos» ponen en primer plano el desarrollo operativo, los «vigotskianos», en cambio, el aprendizaje. Así es cómo se escuchó decir a los primeros: «Enseñarle a un niño aquello que es incapaz de aprender es tan inútil como enseñarle a hacer lo que es capaz de realizar por sí solo», mientras que los segundos afirman: «La instrucción puede intervenir en la marcha del desarrollo e influir decisivamente en él, ya que las funciones aún no han madurado totalmente a comienzos de la edad escolar. La instrucción puede organizar en cierto modo el proceso ulterior de su desarrollo y con ello determinar su destino».

En esta confrontación, que alcanzó una amplia notoriedad en toda Latinoamérica en la última década,

los primeros minimizan la intervención docente, en tanto que los segundos consideran que esa intervención es fundamental para el aprendizaje. Para muchos profesionales de la educación se hace necesario optar entre modelos, reduccionismo que no favorece una mirada crítica que apunte a establecer relaciones de diferencia y semejanza entre marcos teóricos cuyas estructuras podrían tener algunos puntos de encuentro.

Para una buena parte de los psicólogos del desarrollo, psicólogos educacionales y aun pedagogos, las teorías de Piaget y Vigotski son dos versiones opuestas acerca del desarrollo intelectual y de los procesos de aprendizaje.

No obstante, se reconoce que ambas teorías tienen aspectos comunes: un enfoque genético compartido en cuanto a las funciones psicológicas en Vigotski y los sistemas de conocimiento en Piaget sólo puede ser estudiado en el proceso de formación y en el énfasis en la actividad del sujeto en la apropiación del conocimiento.

Las diferencias existentes entre ambas teorías resultan más contundentes a la hora de pensar las intervenciones en la escuela y en el aula. Pero, al mismo tiempo, esas diferencias deberían estar presentes para fundamentar des-

de la práctica docente la intencionalidad pedagógica del accionar cotidiano en las aulas.

*Estructura más*

#### Para Piaget:

- ◆ el desarrollo cognoscitivo es interpretado a partir de la experiencia con el medio físico;
- ◆ el proceso de desarrollo precede y pone límites a los aprendizajes. Éstos no pueden influir en él;
- ◆ el desarrollo cognoscitivo implica un proceso de construcción de estructuras lógicas, para lo cual la intervención social externa puede facilitar u obstaculizar.

#### Para Vigotski:

- ◆ la interacción social y el lenguaje son decisivos para comprender el desarrollo intelectual;
- ◆ el aprendizaje interactúa con el desarrollo produciendo su apertura en las Zonas de Desarrollo Próximo, en las cuales las interacciones sociales y el contexto sociocultural ocupan un lugar central.

La Teoría de Piaget es una teoría individualista y universalista del desarrollo que presenta un sujeto activo y abstracto, hace del aprendizaje un derivado del propio desarrollo, quedando la escuela sólo como facilitadora del encuentro de los niños y niñas con el mundo de los objetos.

Las preguntas que se formula Piaget están vinculadas a la problemática epistemológica, centralmente. ¿Cómo se pasa de un estado de menor conocimiento a otro de mayor conocimiento? Es la investigación psicológica un instrumento para comprender ese proceso de transición, ese poder hacer

con el mundo que hace que los niños y niñas se interroguen acerca de la realidad física y social. Es la actividad del propio sujeto que permite esa transformación de significados en la interacción con los objetos.

La Teoría de Vigotski es una teoría histórico-social del desarrollo que postula un sujeto no sólo activo sino interactivo. Esto otorga a la escuela de Nivel Inicial un sentido fundamental a la hora de propiciar el acceso al conocimiento desde etapas tempranas.

Otorga una explicación socio-histórica a la constitución de las funcio-

nes psíquicas superiores a partir de las inferiores, afirmando que los sistemas de signos producidos en la cultura en la que viven niñas y niños son los formadores de la actividad psicológica y no meros facilitadores. No se trata de una simple copia, sino de una transformación que es movimiento de afuera hacia adentro que incluye una reorganización individual. De este modo ocurrirá internamente lo que antes ocurrió externamente.

Las ideas de Ausubel, publicadas por primera vez a mitad de la década del setenta, sostienen una fuerte discrepancia con la idea de que la enseñanza-aprendizaje debe apoyarse en una práctica secuenciada y en una repetición mecánica. Reclama a los maestros conocer las representaciones que tienen los niños y niñas sobre aquello que han de aprender, como también el proceso de interacción entre el conocimiento nuevo y el anterior.

Los trabajos de Bruner abarcaron diferentes problemáticas referidas a la psicología de la educación que dieron base a las Tareas de Instrucción, prescripciones didácticas generales que ubicaron al adulto como mediador en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Explica de este modo el trayecto y el pasaje de competencias del adulto al niño; del maestro al sujeto que aprende, como un proceso de creación de ámbitos de significados compartidos.

## La escuela de Nivel Inicial y el desarrollo cognitivo

La educación es constitutiva de la formación de la subjetividad. Una escuela de Nivel Inicial es un espacio y un tiempo fundamental en la vida de niños y niñas, ya que en ella comienza el pasaje del *yo* al *nosotros*, del *mío* al *tuyo* y al *nuestro*, como también comienza el recorrido de lo privado a lo público. En ese espacio de construcción social, es necesario encontrar sentido a lo que se hace. Construir significados es una tarea que implica activamente a los que participan de esa experiencia: docentes, alumnos y todos aquellos integrantes de la comunidad educativa.

La función de los maestros es diferente de la de los padres. Ser maestra o maestro en el Nivel Inicial implica establecer diferencia con aquello que los niños traen, ajustando el currículo formal al grupo real, otorgando a la enseñanza una clara orientación pedagógica, ampliando el campo identificador a través de ricas experiencias que promuevan la apropiación de conocimientos como el desarrollo socioafectivo. Enseñar y posibilitar el aprender.

Esto implica mediar entre el medio cultural, social y natural y los niños y niñas, posibilitando una educación de calidad para todos.



En este sentido, los docentes deben establecer estrategias metodológicas que faciliten los aprendizajes, creando las mejores condiciones e interviniendo grupal e individualmente, de acuerdo con las circunstancias, de un modo diferente, contingente a los aciertos y obstáculos que se encuentren en el camino.

El aprendizaje es un fenómeno complejo para ser explicado desde una sola teoría. Cada una de ellas significa un aporte a la comprensión de este fenómeno y el avance permanente de la ciencia nos lleva a nuevas y más profundas comprensiones.

Es importante tener en cuenta de qué teoría se parte, cuáles

son las ideas implícitas sobre los procesos de aprendizaje y los modos de intervenir porque, según se conciban estos mecanismos, los procesos de enseñanza variarán en cuanto a:

- lugar del docente, su trabajo, formación y capacitación,
- tipos de evaluación de la propia tarea,
- lugar de los niños y niñas en la apropiación del conocimiento,
- enfoque didáctico y contenidos,
- las actividades y su implementación.

A lo largo de la historia, el rol docente en el Nivel Inicial fue acompañado por una identidad cambiante; el contexto social, político, económico y cultural de cada momento histórico y social tradujo de diferente modo la educación de los primeros años.

El rol docente debiera nutrirse de diferentes marcos teóricos, como también de sus aspectos comunes, para poder reflexionar sobre la práctica cotidiana y los desafíos que cada momento impone. La necesidad de encontrar sentido a lo que se hace en los diferentes espacios escolares conduce a revisar esas prácticas y conocer, de este modo: ¿qué se hace?, ¿por qué? y ¿de qué modo? Es ésta una buena manera de asegurar estructuralmente la tan mentada educación de calidad para todos.

No disponemos de una teoría única que dé cuenta, de forma amplia, de los fenómenos de la enseñanza y el aprendizaje, y los problemas que se nos presentan a diario en el aula son multivariados y multidimensionales. Esto nos obliga a tomar elementos de diversos marcos teóricos y confrontarlos en la práctica. Las concepciones constructivista y cognitivista del aprendizaje están ampliamente aceptadas entre los diferentes sectores profesionales y los docentes buscan denodadamente que niños y niñas se apropien del conocimiento de formas variadas y logren sostenerlo a través del tiempo.

Cada Teoría del Aprendizaje definió una forma diferente de aprender. Sabemos que no hay una sola manera de aprender y que, según el objeto de conocimiento, se nos plantean algunas más pertinentes que otras. Los diferentes autores nos aportan teorías diversas.

La teoría de Piaget despertó grandes expectativas en el Nivel Inicial debido a que sus investigaciones tomaron en parte al niño y a la niña pequeños aun cuando su intención fue claramente epistemológica y su interés psicológico.

No obstante esto, podemos extraer algunas afirmaciones fuertemente instaladas en el desarrollo y en la acción de la didáctica del Nivel Inicial:

- La actividad de los niños y niñas con y sobre los objetos.
- El valor de lo concreto en la construcción del conocimiento.
- La relación del juego con la evolución del pensamiento en los niños y niñas.
- La interpretación de las formas del pensamiento infantil y su relación con la construcción del conocimiento.
- El valor del error como expresión de las formas del pensamiento.

Hoy existe la fuerte convicción de que, por medio del intercambio simbólico con el adulto, niños y niñas pueden resolver problemas y realizar tareas que por sí solos serían incapaces de hacer y, al mismo tiempo, van creando buenas condiciones para asumir progresivamente nuevas competencias.

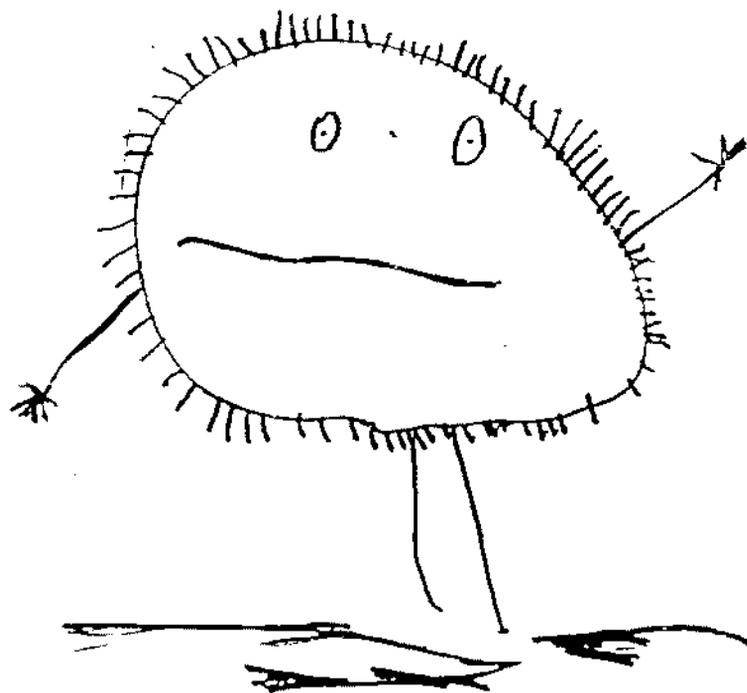
Desde esta perspectiva, se propone un modelo de *aprendizaje guiado*, apoyado por el adulto en permanente colaboración con los niños y niñas en el que sea prioritaria la interacción simbólica con personas por sobre el medio físico. De este modo, el docente actúa como modelo, organizador y monitor hasta que el niño y la niña puedan desempeñarse por sí mismos. De ahí la importancia de lo social en el desarrollo de las estructuras del conocimiento, fundamento teórico sólido desarrollado por

Vigotski y a partir del cual Bruner más adelante elabora el concepto de andamiaje.

Este modelo avanzó luego del fuerte impacto que produjo la teoría de Piaget, que había despertado grandes expectativas y se halla hoy presente en las teorías pedagógicas que orientan la didáctica del Nivel Inicial, ya que rescata el valor de la función docente y su Intencionalidad pedagógica para que los niños se apropien del conocimiento.

Esto implica la apropiación de contenidos curriculares, estableciéndose una relación entre el saber a enseñar, los procesos cognitivos de quienes se espera que aprendan y la intervención docente.

El Nivel Inicial impacta fuertemente en el desarrollo cognitivo cuando propicia el encuentro de

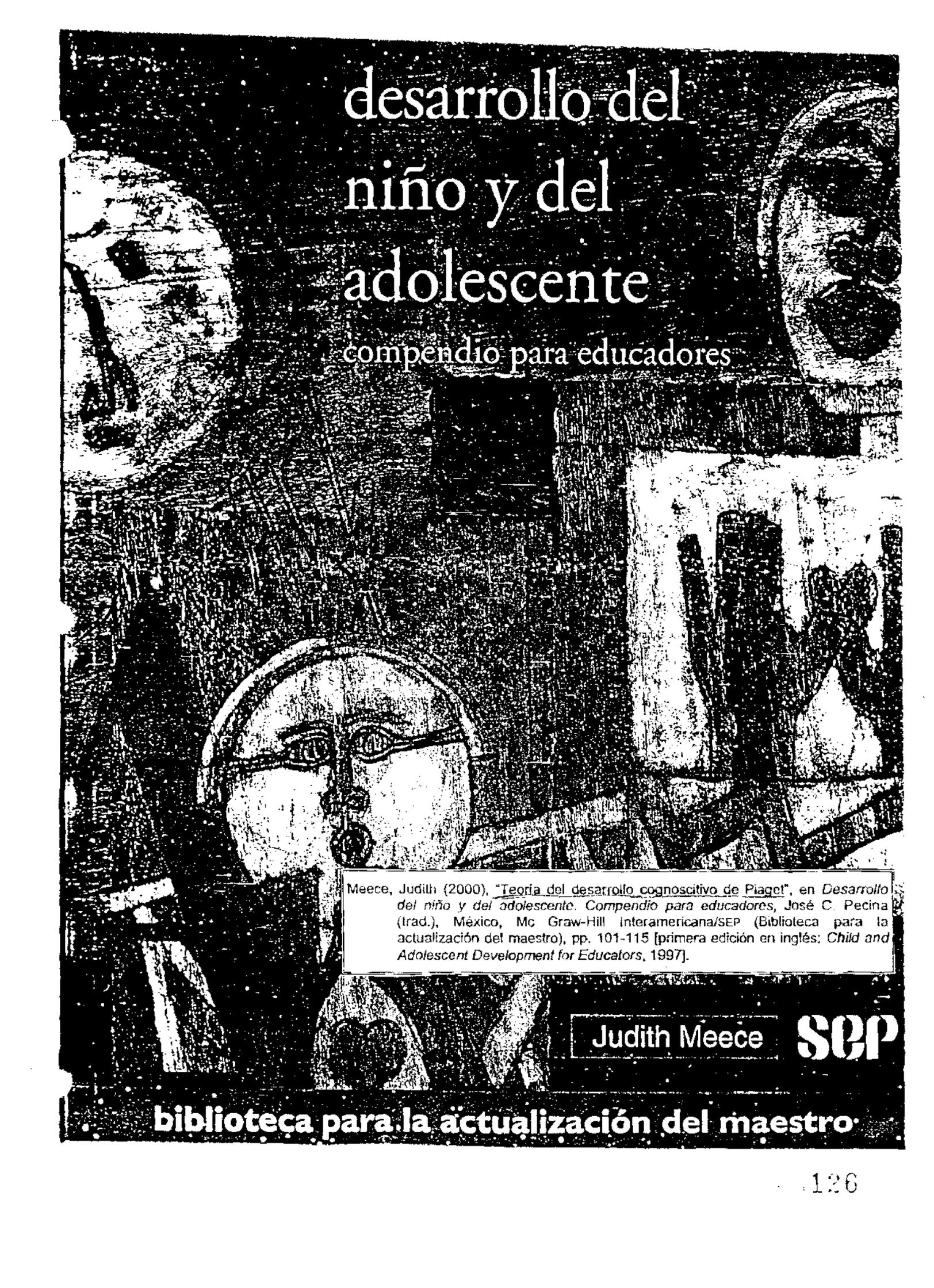


sus alumnos y alumnas con conocimientos socialmente válidos que promuevan:

- una amplia variación de actividades escolares, apuntando no sólo a la resolución y comprensión de problemas sino a la justificación y sistematización de las diferentes soluciones;
- un clima de producción que favorezca la discusión y el respeto por la diversidad en la manera de enfrentar las situaciones y la apropiación del conocimiento;
- el desarrollo del lenguaje del pensamiento como conjunto de palabras y modos de comunicación, para poder referirse a los productos y procesos del pensamiento;
- el sostenimiento de predisposiciones al pensamiento a lo largo del tiempo;
- desarrollar el espíritu estratégico como una aventura cotidiana;
- enseñar a transferir conocimientos, habilidades, valores de un contexto a otro;
- propiciar el juego simbólico y su enriquecimiento;
- desplegar la creatividad y la imaginación.

El diseño curricular del Nivel Inicial constituye un marco regulador de aquello que debería enseñarse y aprenderse. Los proyectos áulicos y las unidades didácticas son una excelente oportunidad para desplegar tanto los contenidos disciplina-





# desarrollo del niño y del adolescente

compendio para educadores

Meece, Judith (2000), "Teoría del desarrollo cognoscitivo de Piaget", en *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*, José C. Pecina (trad.), México, Mc Graw-Hill Interamericana/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), pp. 101-115 [primera edición en inglés: *Child and Adolescent Development for Educators*, 1997].

Judith Meece

SEP

biblioteca para la actualización del maestro

---

## TEORÍA DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO DE PIAGET

Piaget influyó profundamente en nuestra forma de concebir el desarrollo del niño. Antes que propusiera su teoría, se pensaba generalmente que los niños eran organismos pasivos plasmados y moldeados por el ambiente. Piaget nos enseñó que se comportan como "pequeños científicos" que tratan de interpretar el mundo. Tienen su propia lógica y formas de conocer, las cuales siguen patrones predecibles del desarrollo conforme van alcanzando la madurez e interactúan con el entorno. Se forman representaciones mentales y así operan e inciden en él, de modo que se da una interacción recíproca.

Piaget nació en Suiza en 1896. Fue un niño extremadamente brillante y lleno de curiosidad. A los 10 años de edad publicó su primer trabajo científico, donde describió un pichón albino del parque local. Y a los 15 años consiguió su primer empleo como curador de una colección de moluscos en el Museo de Ginebra. Y seis años

*Piaget nos enseñó que los niños buscan activamente el conocimiento a través de sus interacciones con el ambiente, que poseen su propia lógica y medios de conocer que evoluciona con el tiempo.*

después obtuvo el doctorado en ciencias naturales. Piaget continuó especializándose en muchas áreas, entre ellas sociología, religión y filosofía. Mientras estudiaba filosofía, se sintió fascinado por la epistemología, o sea la manera en que se logra el conocimiento. Su interés lo llevó a estudiar filosofía y psicología en la Sorbona, donde conoció a Teodoro Simon, quien por entonces estaba preparando el primer test de inteligencia para niños. Simon lo convenció de que le ayudara a elaborar las normas de edad para los reactivos. Fue en este trabajo en que Piaget comenzó a explorar los procesos de razonamiento de los niños. Le intrigó el hecho de que sus respuestas se basaban en razones muy diferentes. Por ejemplo, dos podían decir que un árbol tiene vida, pero explicar su respuesta de manera distinta. Uno decía que estaba vivo porque se movía, otro que estaba vivo porque produce semillas. Mediante una serie de procedimientos, que llegaron a ser conocidos como *método de entrevista clínica* (capítulo 1, pp. 37-38), Piaget analizó los procesos de razonamiento en que se fundan las respuestas correctas e incorrectas de los niños. La fascinación por los procesos de adquisición del conocimiento en el niño inspiraron una carrera de 60 años consagrada a investigar el desarrollo infantil. Al final de ella, Piaget había publicado más de 40 libros y 100 artículos sobre la psicología del niño.

Piaget fue uno de los primeros teóricos del constructivismo en psicología. Pensaba que los niños construyen activamente el conocimiento del ambiente usando lo que ya saben e interpretando nuevos hechos y objetos. La investigación de Piaget se centró fundamentalmente en la forma en que adquieren el conocimiento al ir desarrollándose. En otras palabras, no le interesaba tanto *lo que conoce* el niño, sino *cómo piensa* en los problemas y en las soluciones. Estaba convencido de que el desarrollo cognoscitivo supone cambios en la capacidad del niño para razonar sobre su mundo.

## Etapas cognoscitivas

*Piaget dividió el desarrollo cognoscitivo en cuatro etapas cada una de las cuales representa la transición a una forma más compleja y abstracta de pensar.*

Piaget fue un teórico de fases que dividió el desarrollo cognoscitivo en cuatro grandes etapas: etapa sensoriomotora, etapa preoperacional, etapa de las operaciones concretas y etapa de las operaciones formales. Sus principales características se resumen en la tabla 3.1. En cada etapa se supone que el pensamiento del niño es *cualitativamente* distinto al de las restantes. Según Piaget, el desarrollo cognoscitivo no sólo consiste en cambios cuantitativos de los hechos y de las habilidades, sino en transformaciones radicales de cómo se organiza el conocimiento. Una vez que el niño entra en una nueva etapa, no retrocede a una forma anterior de razonamiento ni de funcionamiento.

Piaget propuso que el desarrollo cognoscitivo sigue una secuencia invariable. Es decir, todos los niños pasan por las cuatro etapas en el mismo orden. No es posible omitir ninguna de ellas. Las etapas se relacionan generalmente con ciertos niveles de edad, pero el tiempo que dura una etapa muestra gran variación individual y cultural. En una sección posterior examinaremos las características cognoscitivas de cada una.

## El desarrollo como cambio de las estructuras del conocimiento

*Los esquemas son conjuntos de acciones físicas, de operaciones mentales, de conceptos o de teorías que usamos para obtener información sobre el mundo.*

Piaget pensaba que todos, incluso los niños, comienzan a organizar el conocimiento del mundo en lo que llamó *esquemas*. Los esquemas son conjuntos de acciones físicas, de operaciones mentales, de conceptos o teorías con los cuales organizamos y adquirimos información sobre el mundo. El niño de corta edad conoce su mundo a través de las acciones físicas que realiza, mientras que los de mayor edad pueden

**TABLA 3.1. ETAPAS DE LA TEORÍA DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO DE PIAGET**

Etapa	Edad	Características
<i>Sensoriomotora</i> El niño activo	Del nacimiento a los 2 años	Los niños aprenden la conducta <b>propositiva</b> , el pensamiento orientado a medios y fines, la permanencia de los objetos.
<i>Preoperacional</i> El niño intuitivo	De los 2 a los 7 años	El niño puede usar símbolos y palabras para pensar. Solución intuitiva de los problemas, pero el pensamiento está limitado por la rigidez, la centralización y el egocentrismo.
<i>Operaciones concretas</i> El niño práctico	De 7 a 11 años	El niño aprende las operaciones lógicas de <b>seriación</b> , de clasificación y de conservación. El pensamiento está ligado a los fenómenos y objetos del mundo real.
<i>Operaciones formales</i> El niño reflexivo	De 11 a 12 años y en adelante	El niño aprende sistemas abstractos del pensamiento que le permiten usar la lógica proposicional, el razonamiento científico y el razonamiento proporcional.

realizar operaciones mentales y usar sistemas de símbolos (el lenguaje, por ejemplo). A medida que el niño va pasando por las etapas, mejora su capacidad de emplear esquemas complejos y abstractos que le permiten organizar su conocimiento. El desarrollo cognoscitivo no consiste tan solo en construir nuevos esquemas, sino en reorganizar y diferenciar los ya existentes.

## Principios del desarrollo

### Organización y adaptación

Dos principios básicos, que Piaget llama *funciones invariables*, rigen el desarrollo intelectual del niño. El primero es la **organización** que, de acuerdo con Piaget, es una predisposición innata en todas las especies. Conforme el niño va madurando, integra los patrones físicos simples o esquemas mentales a sistemas más complejos. El segundo principio es la **adaptación**. Para Piaget, todos los organismos nacen con la capacidad de ajustar sus estructuras mentales o conducta a las exigencias del ambiente.

### Asimilación y acomodación

Piaget utilizó los términos *asimilación* y *acomodación* para describir cómo se adapta el niño al entorno. Mediante el proceso de la **asimilación** moldea la información nueva para que encaje en sus esquemas actuales. Por ejemplo, un niño de corta edad que nunca ha visto un burro lo llamará caballito con grandes orejas. La asimilación no es un proceso pasivo; a menudo requiere modificar o transformar la información nueva para incorporarla a la ya existente. Cuando es compatible con lo que ya se conoce, se alcanza un estado de equilibrio. Todas las partes de la información encajan perfectamente entre sí. Cuando no es así habrá que cambiar la forma de pensar o hacer algo para adaptarla. El proceso de modificar los esquemas actuales

*La asimilación es el proceso que consiste en moldear adecuadamente la nueva información para encajarla en los esquemas existentes; la acomodación es el proceso que consiste en modificar los esquemas existentes para encajar la nueva información dentro de ellos.*

se llama **acomodación**. En nuestro ejemplo, el niño formará otros esquemas cuando sepa que el animal no era un caballito, sino un burro. La acomodación tiende a darse cuando la información discrepa un poco con los esquemas. Si discrepa demasiado, tal vez no sea posible porque el niño no cuenta con una estructura mental que le permita interpretar esta información. De acuerdo con Piaget, los procesos de asimilación y de acomodación están estrechamente correlacionados y explican los cambios del conocimiento a lo largo de la vida.

¿Se le ocurre un caso de asimilación y acomodación tomado de sus experiencias de aprendizaje? Al leer este libro, estará utilizando lo que ya sabe del desarrollo del niño para entender la información nueva. Pero quizá habrá de modificar algunas de sus ideas a medida que vaya adquiriendo más información. Por ejemplo, quizá haya aprendido en alguna otra parte que los lactantes no pueden realizar el pensamiento simbólico. Como verá más adelante, la teoría de Piaget nos dice que durante el segundo año de vida empieza a emerger una forma de pensamiento simbólico. Por tanto, para lograr una comprensión más profunda de la infancia, habrá de modificar su conocimiento actual del desarrollo del lactante para incorporar (acomodar) la información nueva.

### *Mecanismos del desarrollo*

Si el desarrollo cognoscitivo representa cambios en la estructura cognoscitiva o esquemas del niño, ¿a qué se deben esos cambios? Piaget es un teórico interactivo para quien el desarrollo es una compleja interacción de los factores innatos y ambientales. Según él, en el desarrollo cognoscitivo intervienen los cuatro factores siguientes:

- ◆ Maduración de las estructuras físicas heredadas
- ◆ Experiencias físicas con el ambiente
- ◆ Transmisión social de información y de conocimientos
- ◆ Equilibrio

*El equilibrio es un mecanismo innato de conservación estable de las estructuras cognoscitivas aplicando para ello los procesos de asimilación y acomodación.*

El **equilibrio** es un concepto original en la teoría de Piaget y designa la tendencia innata del ser humano a mantener en equilibrio sus estructuras cognoscitivas. Piaget sostuvo que los estados de desequilibrio son tan intrínsecamente insatisfactorios que nos sentimos impulsados a modificar nuestras estructuras cognoscitivas con tal de restaurar el equilibrio. Así pues, en su teoría ésta es una forma de conservar la organización y la estabilidad del entorno. Además, a través del proceso de equilibrio alcanzamos un nivel superior de funcionamiento mental.

---

## ETAPAS DEL DESARROLLO

### *Etapa sensoriomotora (del nacimiento a los 2 años)*

Durante el periodo **sensoriomotor**, el niño aprende los esquemas de dos competencias básicas: 1) la conducta orientada a metas y 2) la permanencia de los objetos. Piaget los consideraba las estructuras básicas del pensamiento simbólico y de la inteligencia humana.

#### *Adquisición de la conducta orientada a metas*

Una característica distintiva del periodo sensoriomotor es la evidente transición del lactante de la conducta refleja a las acciones orientadas a una meta. Al momento

de nacer, su comportamiento está controlado fundamentalmente por reflejos. El niño nace con la capacidad de succionar, de asir, de llorar y de mover el cuerpo, lo cual le permite asimilar las experiencias físicas. Por ejemplo, aprende a diferenciar los objetos duros y blandos succionándolos. En los primeros meses de vida incorpora nuevas conductas a estos esquemas reflejos. Así, la succión del pulgar no pertenece a este tipo de acciones. Es un hecho fortuito que, una vez descubierto, repite una y otra vez porque le procura una sensación placentera. Lo inicia con un objeto concreto en mente. A esta clase de acciones intencionales o propositivas Piaget las llama **reacciones circulares**.

Al final del primer año, comienza a prever los eventos y para alcanzar esas metas combina las conductas ya aprendidas. En esta fase, ya no repite hechos accidentales, sino que inicia y selecciona una secuencia de acciones para conseguir determinada meta. Piaget observó por primera vez esta secuencia cuando colocó bajo una almohada el juguete favorito de su hijo de 10 meses. El niño hizo una pausa, de un golpe la arrojó a un lado. Combinó varias acciones para conseguir lo que quería. La secuencia conductual comenzó a partir de un objetivo determinado.

Al final de la etapa sensoriomotora, el niño comienza a probar otras formas de obtener sus metas cuando no logra resolver un problema con los esquemas actuales (observar, alcanzar y asir). Por ejemplo, si el juguete está fuera de su alcance debajo del sofá, posiblemente intente acercarlo con un objeto largo o gatee hasta la parte posterior del mueble. En vez de continuar aplicando los esquemas actuales, el niño ya puede construir mentalmente nuevas soluciones de los problemas. Según Piaget, la invención de nuevos métodos para resolverlos caracteriza el inicio de la conducta verdaderamente inteligente. Aunque los niños continúan resolviendo problemas por ensayo y error durante muchos más años, parte de la experimentación se realiza internamente mediante la representación mental de la secuencia de acciones y de las metas.

#### *Desarrollo de la permanencia de los objetos*

Otro logro importante que ocurre en el periodo sensoriomotor es la **permanencia de los objetos**. Es el conocimiento de que las cosas siguen existiendo aun cuando ya no las veamos ni las manipulemos. Los adultos sabemos que el zapato extraviado continúa existiendo a pesar de que no podamos verlo. Buscamos en el clóset, debajo de la cama y, finalmente, lo hallamos debajo del sofá de la sala. Los lactantes se comportan de modo distinto cuando los objetos desaparecen de su vista. Lo hacen como si hubieran dejado de existir.

Puede estudiarse en varias formas el concepto que el niño tiene de la permanencia de los objetos. Como se explica aquí, una consiste en esconder su juguete favorito debajo de una almohada o de una sábana mientras él mira. Los niños de corta edad (de 1 a 4 meses) siguen con la vista el objeto hasta el sitio donde desaparece, pero sin que tengan conciencia de él una vez que ha dejado de ser visible. Piaget explicó que, a esta edad, los objetos no tienen realidad ni existencia para el niño salvo que los perciba directamente. Sólo puede conocerlos a través de sus acciones reflejas; de ahí que no existan si no puede succionarlos, tocarlos o verlos. En otras palabras, todavía no es capaz de formarse una representación mental del objeto.

El primer vislumbre de la permanencia de los objetos aparece de los 4 a los 8 meses. Ahora el niño buscará un objeto si está parcialmente visible, pero necesita alguna pista perceptual para recordar que no ha dejado de existir. Entre los 8 y los 12 meses, su conducta indica que sabe que el objeto continúa existiendo aunque no pueda verlo. En esta edad buscará los objetos ocultos combinando en acciones propositivas varios esquemas sensoriomotores: observar, gatear y alcanzar.

*Según Piaget, durante el periodo sensoriomotor los niños adquieren las habilidades de la conducta relacionada con metas y la permanencia de los objetos*

*La permanencia de los objetos consiste en saber que los objetos siguen existiendo aunque estén fuera de la vista*

Algunos investigadores han puesto en tela de juicio los hallazgos de Piaget relativos a la permanencia de los objetos (Flavell, 1985). La evidencia reciente indica que la representación mental de los objetos puede aparecer desde los 4 meses de vida. Otros señalan que quizás el niño comprenda el principio de la permanencia, pero le faltan las habilidades de la memoria para recordar la ubicación de los objetos o las habilidades motoras para efectuar las acciones que le permitan encontrar el objeto. Sin embargo, la mayoría de los teóricos coinciden en que la capacidad de construir imágenes mentales de los objetos en el primer año del desarrollo constituye un logro trascendental. A partir de este momento, las representaciones mentales influyen más en el desarrollo intelectual que las actividades sensoriomotoras.

### *Etapa preoperacional (de 2 a 7 años)*

La capacidad de pensar en objetos, hechos o personas ausentes marca el comienzo de la etapa preoperacional. Entre los 2 y los 7 años, el niño demuestra una mayor habilidad para emplear símbolos —gestos, palabras, números e imágenes— con los cuales representar las cosas reales del entorno. Ahora puede pensar y comportarse en formas que antes no eran posibles. Puede servirse de las palabras para comunicarse, utilizar números para contar objetos, participar en juegos de fingimiento y expresar sus ideas sobre el mundo por medio de dibujos. El pensamiento preoperacional tiene varias limitaciones a pesar de la capacidad de representar con símbolos las cosas y los acontecimientos. Piaget designó este periodo con el nombre de **etapa preoperacional**, porque los preescolares carecen de la capacidad de efectuar algunas de las operaciones lógicas que observó en niños de mayor edad. Antes de comentar las limitaciones del pensamiento preoperacional vamos a examinar algunos de los progresos cognoscitivos más importantes de esta etapa.

#### *Pensamiento representacional*

Durante la etapa preoperacional, el niño puede emplear símbolos como medio para reflexionar sobre el ambiente. La capacidad de usar una palabra (*galletas, leche*, por ejemplo) para referirse a un objeto real que no está presente se denomina **funcionamiento semiótico** o **pensamiento representacional**. Piaget propuso que una de las primeras formas de él era la imitación diferida, la cual aparece por primera vez hacia el final del periodo sensoriomotor. La **imitación diferida** es la capacidad de repetir una secuencia simple de acciones o de sonidos, horas o días después que se produjeron inicialmente. Piaget (1962) observó el siguiente ejemplo de imitación diferida en su hija:

Jacqueline: (1 año, 4 meses de edad) recibe la visita de un niño de 1.5 años a quien veía de cuando en cuando y quien, durante la tarde, estalló en un terrible berrinche. Él gritó mientras intentaba salir del corral de juego, lo empujó hacia atrás y se puso a patear. Jacqueline se quedó mirándolo, desconcertada, pues nunca antes había contemplado una escena así. Al día siguiente ella se puso a gritar en el corral de juego, trató de moverlo y empezó a patear un poco (p. 62).

Durante la etapa preoperacional se observan otros ejemplos del pensamiento representacional. A menudo se considera que los años preescolares son la "edad de oro" del juego simbólico (Singer y Singer, 1976). El juego comienza con secuencias simples de conducta usando objetos reales; por ejemplo, fingir beber de una copa o comer con un objeto parecido a la cuchara. A los cuatro años de edad, el niño puede inventar su propia utilería, crear un guión y representar varios papeles sociales. Veamos cómo los personajes de 4 años de edad están aprendiendo a negociar rela-

*El pensamiento semiótico o representacional es la capacidad de utilizar las palabras para simbolizar un objeto que no está presente o representar un experimento o acontecimiento.*

*Se da el nombre de imitación diferida a la capacidad de repetir una secuencia de acciones o de sonidos horas o días después de su ocurrencia.*

ciones sociales en el siguiente ejemplo de juego simbólico tomado de *Bad Guys Don't Have Birthdays* (1988) de Vivian Gussin Paley:

- Barney:* Sigán haciendo oro. Ustedes son los guardias de la huelga. No lo olviden, yo soy el guardia que controla las armas.
- Frederick:* Pero nosotros controlamos las armas cuando duermes.
- Barney:* No. Ustedes hacen el oro y yo controlo las armas. De todos modos, no voy a dormir porque se acercan los tipos malos. ¡Atención, todos los guardias! Stuart, ven acá. ¿Quieres ser guardia? ¡Tipos malos! Ven el barco porque ya se encuentra en el sol.
- Mollie:* Nada de tipos malos, Barney, el niño está durmiendo.
- Barney:* Allí hay tipos malos, Mollie. Nosotros tenemos cañones.
- Mollie:* No puedes disparar cuando el niño está durmiendo.
- Barney:* ¿Quién es el niño? Nosotros no dijimos de un niño.
- Mollie:* Es Cristóbal. Ven, nene Estrellita. Acuéstate aquí.
- Barney:* Dije no, Cristóbal. Puede ser el hermano del Boy Scout. Di no, di no.
- Cristóbal:* Voy a dispararles un rato a los tipos malos, ¿verdad Mollie? (p. 19)

En términos generales, el juego simbólico se inspira en hechos reales de la vida del niño (por ejemplo, el patio de juego, ir a la tienda, ir de viaje), pero también los que contienen personajes de la fantasía y superhéroes son muy atractivos para él. Muchos expertos piensan que este tipo de juego favorece el desarrollo del lenguaje, así como las habilidades cognitivas y sociales. Favorece además la creatividad y la imaginación.

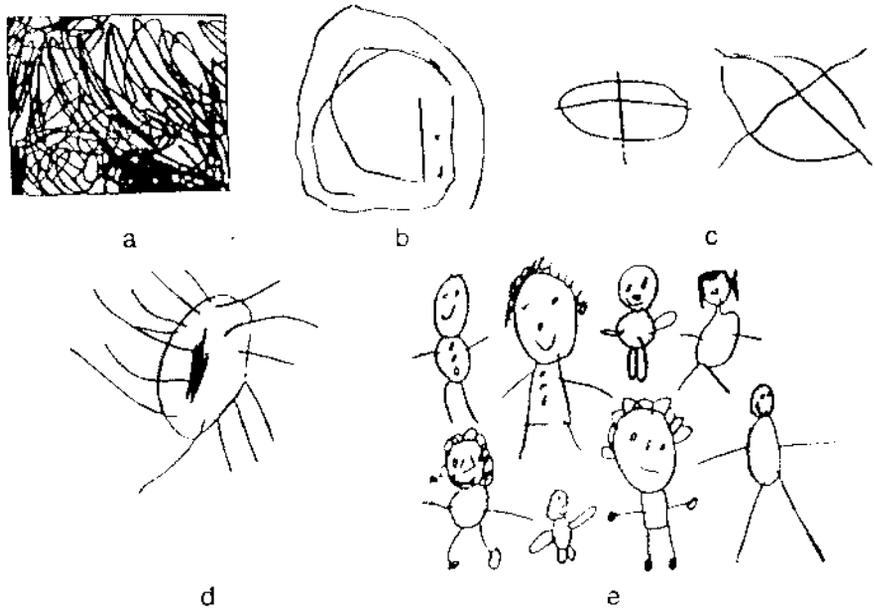
Según Piaget, el desarrollo del pensamiento representacional permite al niño adquirir el lenguaje. Los años preescolares son un periodo de desarrollo acelerado del lenguaje. La mayoría de los niños pronuncian sus primeras palabras hacia el segundo año y van aumentando su vocabulario hasta alcanzar cerca de 2 000 palabras a los 4 años. En el capítulo 5 estudiaremos a fondo el desarrollo lingüístico; por el momento, conviene entender su conexión con el pensamiento representacional. Cuando el niño comienza a hablar, utiliza palabras referentes a actividades y a eventos, lo mismo que a sus deseos actuales. Durante el periodo preoperacional empieza a emplearlas en forma verdaderamente representacional. En vez de centrarse exclusivamente en las actividades del momento o en sus deseos inmediatos, comienza a usarlas para representar objetos ausentes y acontecimientos pasados (Ginsburg y Opper, 1988). Dicho de otra manera, las usa para referirse a eventos que no experimenta de modo directo. Piaget creía que el pensamiento representacional facilita el desarrollo lingüístico rápido en el periodo preoperacional. Es decir, el pensamiento antecedería al desarrollo lingüístico.

Durante la etapa preoperacional, el niño comienza a representarse el mundo a través de pinturas o imágenes mentales, lo cual ha hecho que algunos expertos califiquen de "lenguaje silencioso" el arte infantil. Los cuadros nos revelan mucho sobre su pensamiento y sus sentimientos. Por ejemplo, cuando a los niños de 2 y 3 años de edad se les pregunta qué están dibujando o pintando, lo más probable es que respondan: "Nada más estoy dibujando". Sin embargo, entre los 3 y 4 años comienzan a combinar trazos para dibujar cuadrados, cruces, círculos y otras figuras geométricas. Inician la etapa representacional del dibujo hacia los 4 o 5 años. Dibujan casas, animales, personas, personajes de caricatura y otros objetos. Las figuras pueden representar objetos reales del entorno o personajes de la fantasía que han visto o de los cuales han oído hablar. En la figura 3.1 se muestra este avance evolutivo en los dibujos infantiles. A medida que va creciendo, el niño enriquece sus dibujos con detalles, incorporando incluso palabras que desarrollan el guión. Cuando los inscriben en el jardín de niños, algunos ya saben escribir su nombre. Ahora las palabras impresas, lo mismo que las pinturas, pueden representar un objeto real del ambiente.

*En la teoría de Piaget, el desarrollo del pensamiento representacional precede al desarrollo lingüístico.*

FIGURA 3.1

*Progresión evolutiva de los dibujos infantiles:*  
 a) Etapa de colocación-garabatea (32 meses de edad); b) formas básicas círculo (42 meses); c) etapa de diseño: diseños combinados (de 40 y 47 meses); d) etapa pictórica sol (45 meses); e) pictográfica: figuras humanas (de 48 a 60 meses)  
 Fuente: Kellogg (1970)



### Conceptos numéricos

Junto con la mayor habilidad de usar como símbolos las palabras e imágenes, los niños empiezan a utilizar los números como herramienta del pensamiento durante los años preescolares. Piaget sostuvo que los niños no adquieren un concepto verdadero del número antes de la etapa de las operaciones concretas, cuando comienzan a entender las relaciones seriales y jerárquicas. Sin embargo, la investigación reciente ha demostrado que algunos principios numéricos básicos aparecen durante la etapa preoperacional. Los trabajos de Rochel Gelman y sus colegas (Gelman y Gallistel, 1978; Gelman y Meck, 1983) señalan que algunos niños de 4 años logran entender los siguientes principios básicos del conteo: a) puede contarse cualquier arreglo de elementos; b) cada elemento deberá contarse una sola vez; c) los números se asignan en el mismo orden; d) es irrelevante el orden en que se cuenten los objetos; e) el último número pronunciado es el de los elementos que contiene el conjunto. Los niños de edad preescolar comprenden un poco las relaciones numéricas. Así, la mayoría de los niños de 3 a 4 años de edad, saben que 3 es más que 2. Además, parecen poseer un conocimiento intuitivo de la adición y de la sustracción.

Los preescolares comienzan a comprender algunos conceptos básicos de los números, pero conviene recordar que cometerán muchísimos errores de conteo. Omíten algunos números (por ejemplo, 1, 2, 3, 5), no incluyen elementos mientras cuentan, etc. Además, a la mayoría de ellos y a los niños de primaria les es difícil contar grandes grupos de objetos desorganizados (Baroody, 1987).

### Teorías intuitivas

Los niños de corta edad se caracterizan por su curiosidad y espíritu inquisitivo. En los años preescolares comienzan a hacerse teorías intuitivas sobre los fenómenos naturales. Piaget (1951) entrevistó a niños pequeños para averiguar de qué manera explicaban algunos hechos como el origen de los árboles, el movimiento de las nubes, la aparición del Sol y de la Luna, el concepto de la vida. Descubrió que sus conceptos del mundo se caracterizan por el animismo. Es decir, no distinguen entre seres animados (vivos) y objetos inanimados (mecánicos); atribuyen estados intencionales y rasgos humanos a los objetos inanimados. Por ejemplo, un niño de

3 años puede decir que el Sol está caliente, porque quiere que la gente no tenga frío o que los árboles pierden las hojas porque quieren cambiar su aspecto exterior. Creen que las rocas, los árboles, el fuego, los ríos, los automóviles y bicicletas poseen características vivas porque se mueven. El siguiente ejemplo ilustra este pensamiento animista:

*En la etapa preoperacional el niño tiene un concepto animista del mundo; no distingue entre objetos animados e inanimados.*

Zimm (7 años, 9 meses, sus respuestas se imprimieron en cursiva). ¿Tiene vida el gato? *Sí.* ¿Y un caracol? *Sí.* ¿Una mesa? *No.* ¿Por qué no? *No puede moverse.* ¿Tiene vida una bicicleta? *Sí.* ¿Por qué? *Puede caminar.* ¿Tiene vida una nube? *Sí.* ¿Por qué? *A veces se mueve.* ¿Tiene vida el agua? *Sí, se mueve.* ¿Tiene vida cuando no se mueve? *Sí.* ¿Tiene vida una bicicleta cuando no está moviéndose? *Sí, tiene vida aunque no se mueva.* ¿Tiene vida una lámpara? *Sí, brilla.* ¿Tiene vida la Luna? *Sí, a veces se oculta detrás de las montañas.* (Piaget, 1951, p. 199.)

Al construir sus creencias, los niños recurren a su experiencia y observaciones personales. Con frecuencia el calificativo intuitivo se aplica a la etapa preoperacional, porque su razonamiento se basa en experiencias inmediatas.

Las teorías intuitivas del mundo físico y biológico pueden tener una influencia duradera en el aprendizaje. Cuando se les presenta información objetiva en la escuela, a menudo la asimilan a las teorías del sentido común que se han hecho sobre el mundo. Por ejemplo, J. Eaton, C. Anderson y E. Smith (1984) descubrieron que, 6 semanas después de las lecciones sobre luz y visión, la mayoría de los alumnos de quinto grado mantienen sus concepciones elementales: vemos las cosas porque la luz las ilumina y las hace brillar. A juicio de estos investigadores, los profesores hacían lo posible por exponerles explicaciones científicas, pero no se centraban en las teorías intuitivas de la luz. La figura 3.2 contiene otros ejemplos de este tipo de teorías en la ciencia. Son esquemas que explican los hechos naturales y que pueden persistir, a menos que se aborden de modo directo.

Del mismo modo que los niños empiezan a formular teorías sobre el mundo externo en el período preoperacional, también comienzan a hacerlo respecto al mundo interno de la mente. Piaget (1963) propuso que no distinguen entre los fenómenos mentales y los reales. La confusión se manifestaba principalmente cuando se les pedía explicar los orígenes de los sueños (por ejemplo, ¿de dónde provienen?). En el caso de los pensadores preoperacionales, son eventos externos que pueden ser vistos por otras personas. Con el término **realismo** Piaget designa la tendencia del niño a confundir los hechos físicos con los psíquicos.

La investigación reciente indica que el conocimiento de la mente en el preescolar es más complejo de lo que suponía Piaget originalmente. De acuerdo con Henry

- El azúcar deja de existir cuando se pone en agua.
- Las nubes o la sombra de la Tierra causan las fases de la Luna.
- Las plantas obtienen nutrimento del suelo.
- La luz llega más lejos de noche que de día.
- Las sombras están hechas de materia.
- Los objetos más pesados caen con mayor rapidez.
- La corriente eléctrica se emplea en una lámpara.
- La Tierra es plana.
- El frío produce el moho.
- Si agregamos agua caliente a una cantidad igual de agua fría, el agua estará dos veces más caliente.

**FIGURA 3.2**  
*Concepciones primitivas del niño de primaria en el campo de la ciencia.*  
FUENTES: Driver, Guesne y Tiberghien (1983) y Hyde y Diaz (1989)

Wellman (1990), la mayoría de los niños de 3 años saben que los deseos y motivos internos pueden hacer a una persona comportarse en cierta forma. Los de 3 a 5 años saben que no es posible tocar ni comer las galletas que aparecen en los sueños, y saben que éstos pueden referirse a eventos imposibles, como el vuelo de un perro (Wellman y Estes, 1986). Cuando se les pide mencionar cosas que puede hacer la mente, los niños de 4 y 5 años de edad dicen que pueden pensar, recordar y soñar. En esta edad, también distinguen entre su conocimiento y el de otros (Wellman, 1990).

Aunque en la etapa preoperacional el niño empieza a formular una teoría de la mente, conoce muy poco los procesos del pensamiento y la memoria. Así, el preescolar cree que puede recordar todo cuanto ve y oye. Entre los 8 y 10 años, comienza a adquirir lo que se conoce como *conocimiento metacognoscitivo*. La *metacognición* es "pensar en el pensamiento"; desempeña una función importantísima en el desarrollo cognoscitivo durante los años intermedios de la niñez. Hablaremos de cómo influye en él cuando abordemos las teorías del procesamiento de información.

#### *Limitaciones del pensamiento preoperacional*

Hasta ahora hemos explicado algunos importantes progresos del pensamiento del niño durante el periodo preoperacional. Veamos ahora algunas de las limitaciones. Las tres más importantes son egocentrismo, centralización y rigidez del pensamiento.

El **egocentrismo** es la tendencia a "percibir, entender e interpretar el mundo a partir del yo" (Miller, 1993, p. 53). Esta tendencia se manifiesta sobre todo en las conversaciones de los preescolares. Como son incapaces de adoptar la perspectiva de otros, hacen poco esfuerzo por modificar su habla en favor del oyente. Los niños de tres años parecen realizar los llamados **monólogos colectivos**, en los cuales los comentarios de los interlocutores no guardan relación alguna entre sí. Entre los 4 y 5 años de edad, el niño comienza a mostrar capacidad para ajustar su comunicación a la perspectiva de los oyentes.

Piaget e Inhelder (1956) utilizaron el famoso experimento de la montaña para estudiar el **egocentrismo** en niños de corta edad. Colocaron sobre una mesa el modelo de un panorama que contenía tres montañas, con cuatro sillas dispuestas alrededor. En el experimento, un niño se sentaba en una mesa; se le pedía escoger entre un grupo de dibujos aquel que describiera mejor el aspecto que la montaña tendría para una persona sentada en otra silla. Se descubrió que la mayoría de los niños menores de 7 u 8 años seleccionaban el dibujo que mostraba el aspecto que la montaña tenía para ellos, no el que tendría para alguien sentado en otra silla.

Algunos investigadores han señalado que el experimento de la montaña no es un test culturalmente justo de la capacidad de adoptar una perspectiva no personal. Para realizarlo, los niños deben saber rotar los objetos en un arreglo espacial. Cuando se emplea una forma simplificada del experimento, los preescolares parecen ser menos egocéntricos de lo que afirmaba Piaget. Por ejemplo, la mayoría de los de 3 años de edad comprenden lo siguiente: si se sostiene verticalmente la pintura de un objeto ante su vista pueden verlo, no así alguien sentado frente a ellos, como se advierte en la figura 3.3. Esta investigación indica que, entre los 3 y 4 años se dan cuenta de que dos personas pueden tener distinta perspectiva de un mismo objeto (Flavell, 1985).

Otra limitación del pensamiento preoperacional es la **centralización**. La **centralización** significa que los niños pequeños tienden a fijar la atención en un solo aspecto del estímulo. Ignoran el resto de las características. Como veremos más adelante, la centralización explica por qué a los niños les resulta difícil efectuar tareas relacionadas con la conservación. Supongamos que a un niño de 4 años le mostramos dos vasos idénticos con la misma cantidad de agua y que luego vaciamos uno



¿Cuál de las dos niñas puede ver al gato?

FIGURA 3.3  
Tarea de la adopción de  
perspectivas

en un vaso alto y delgado. Cuando le preguntamos: "¿Cuál vaso tiene más?", el niño se concentrará en la altura del agua y escogerá el más alto. Prescindirá de otras dimensiones del vaso como el ancho.

El ejemplo anterior ilustra otra limitación del pensamiento preoperacional. El pensamiento de los niños pequeños tiende a ser muy rígido (Miller, 1993). En el ejemplo anterior, el niño se fija exclusivamente en los estados de "antes" y "después", no en el proceso de transformación. Con el tiempo, el pensamiento de los niños se torna menos rígido y comienzan a considerar cómo pueden invertir las transformaciones (vaciar el contenido de un vaso en otro). La habilidad de invertir mentalmente las operaciones es una de las características de la siguiente etapa del desarrollo cognoscitivo, la de las *operaciones concretas*.

Mientras el niño no aprenda algunas operaciones mentales, como la reversibilidad, tenderá a basar sus juicios de la cantidad en el aspecto perceptual y no en la realidad. Si un vaso da la impresión de contener más agua, supondrá que la tiene. Flavell y sus colegas (Flavell, Green y Flavell, 1986) estudiaron la comprensión de las apariencias y de la realidad en el niño. Descubrieron que la capacidad de distinguir entre la apariencia y la realidad se adquiere de los 3 a los 5 años. Cuando a los de 3 años se les muestra una esponja con el aspecto de roca, creen que es una roca. Si un pedazo de tela huele a naranja, es una naranja. Por esta tendencia a confundir la realidad y las apariencias, el Halloween es una fiesta aterradora para la mayoría de los niños de 3 años y para algunos de 4 años. Si una persona parece un monstruo, debe ser un monstruo. A los 5 años, casi todos comienzan a distinguir entre las apariencias y la realidad.

### *Etapa de las operaciones concretas (de 7 a 11 años)*

Durante los años de primaria, el niño empieza a utilizar las operaciones mentales y la lógica para reflexionar sobre los hechos y los objetos de su ambiente. Por ejemplo, si le pedimos ordenar cinco palos por su tamaño, los comparará mentalmente y luego extraerá conclusiones lógicas sobre el orden correcto sin efectuar físicamente las acciones correspondientes. Esta capacidad de aplicar la lógica y las operaciones mentales le permite abordar los problemas en forma más sistemática que un niño que se encuentre en la etapa preoperacional.

De acuerdo con Piaget, el niño ha logrado varios avances en la **etapa de las operaciones concretas**. Primero, su pensamiento muestra menor rigidez y mayor

*Gracias a la capacidad de pensar en forma lógica y de realizar las operaciones mentales, en la etapa de las operaciones concretas el niño aborda los problemas de forma más sistemática que en la fase anterior.*

flexibilidad. El niño entiende que las operaciones pueden invertirse o negarse mentalmente. Es decir, puede devolver a su estado original un estímulo como el agua vaciada en una jarra de pico, con sólo invertir la acción. Así pues, el pensamiento parece menos centralizado y egocéntrico. El niño de primaria puede fijarse simultáneamente en varias características del estímulo. En vez de concentrarse exclusivamente en los estados estáticos, ahora está en condiciones de hacer inferencias respecto a la naturaleza de las transformaciones. Finalmente, en esta etapa ya no basa sus juicios en la apariencia de las cosas.

A continuación examinaremos más a fondo los tres tipos de operaciones mentales o esquemas con que el niño organiza e interpreta el mundo durante esta etapa: seriación, clasificación y conservación.

### Seriación

*La seriación, operación mental que aparece en la etapa de las operaciones concretas, es la capacidad de ordenar objetos en una progresión lógica.*

La **seriación** es la capacidad de ordenar los objetos en progresión lógica; por ejemplo, del más pequeño al más alto. Es importante para comprender los conceptos de número, de tiempo y medición. Así, los preescolares tienen en general un concepto limitado del tiempo. En su mente, 2 minutos es igual que 20 o que 200 minutos. Por el contrario, los niños de primaria pueden ordenar los conceptos de tiempo a partir de una magnitud creciente o decreciente. Para ellos, 20 minutos son menos que 200 pero más que 2.

En uno de sus experimentos, Piaget pedía a los niños ordenar una serie de palos como los de la figura 3.4. A los 3 y 4 años de edad, los niños pueden localizar los más largos y los más cortos. Parecen entender la **regla lógica del cambio progresivo** – es decir, los objetos pueden ordenarse atendiendo a su tamaño creciente o decreciente –, pero les es difícil construir una secuencia ordenada de tres o más palos. Para ello necesitan efectuar al mismo tiempo dos operaciones mentales: deben seleccionar el palo apropiado pensando en su longitud en relación con los que ya usó y también en relación con los restantes. El preescolar no puede realizar esta tarea porque se centra en una dimensión a la vez (esto es, su pensamiento está centralizado). La capacidad de coordinar simultáneamente dos elementos de información se desarrolla gradualmente en los primeros años de primaria, cuando el pensamiento del niño comienza a orientarse menos a la centralización.

Para resolver los problemas de seriación, el niño debe aplicar además la **regla lógica de la transitividad**. Parte del problema de los niños de primaria radica en que no comprenden que los objetos en la mitad de una serie son a la vez más cortos y más largos que los otros. Los niños de mayor edad pueden construir mentalmente relaciones entre los objetos. Saben inferir la relación entre dos si conocen su relación con un tercero. Por ejemplo, si saben que el palo A es más corto que B y que éste es más corto que el palo C, el palo A deberá ser entonces más corto que C. La respuesta es una deducción lógica que se basa en la regla de transitividad ( $A < B$  y  $B < C$ ; por tanto,  $A < C$ ). Conforme a la teoría de Piaget, la transitividad se entiende entre los 7 y 11 años de edad.



FIGURA 3.4  
Tarea de seriación

¿Puedes poner en orden estos palos del más corto al más largo?

En la etapa de las operaciones concretas, el niño puede ordenar una serie de palos por su tamaño.

### Clasificación

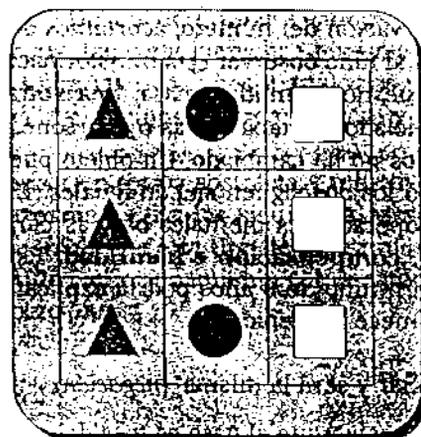
Además de la seriación, Piaget pensaba que las habilidades de clasificación son indispensables para la aparición de las operaciones concretas. La clasificación es otra manera en que el niño introduce orden en el ambiente al agrupar las cosas y las ideas a partir de elementos comunes. La clasificación es una habilidad que empieza a surgir en la niñez temprana. Los niños que comienzan a caminar y los preescolares agrupan generalmente los objetos atendiendo a una sola dimensión, como el tamaño o el color. Pero no es sino hasta el periodo de las operaciones concretas cuando clasifica los objetos según varias dimensiones o cuando comprende las relaciones entre clases de objetos. Piaget describió dos tipos de sistemas taxonómicos que surgen durante los años intermedios de la niñez: la clasificación matricial y la clasificación jerárquica.

La **clasificación matricial** consiste en clasificar los objetos a partir de dos o más atributos, como se aprecia en la figura 3.5. Ya sabemos que los preescolares pueden agrupar objetos atendiendo a dimensiones individuales. Pero, ¿qué ocurriría si le diéramos a un grupo de ellos objetos de distintas formas y colores para que los ordenaran? Piaget descubrió que en esta edad ordenan correctamente los objetos según una dimensión, ya sea la forma o el tamaño. Un preescolar un poco más avanzado podría subdividir después cada grupo de color conforme a la segunda dimensión. Su comportamiento indica que se encuentra en una fase de transición. Percibe más de una dimensión pero no puede coordinar esa información. A los 8 o 9 años de edad, demostrará la capacidad de clasificar objetos utilizando simultáneamente dos dimensiones.

Piaget creía que la centralización impone mayores restricciones a las habilidades taxonómicas de los niños pequeños que a las de los de mayor edad. Los primeros tienden a agrupar las cosas basándose en sus semejanzas; normalmente prescinden de las diferencias. Los segundos pueden considerar al mismo tiempo en qué se parecen y se diferencian los objetos. La capacidad de clasificarlos atendiendo a dos dimensiones requiere además la reversibilidad del pensamiento. Esta capacidad de invertir mentalmente una operación le permite al niño clasificar primero un objeto con una dimensión (el color) y luego reclasificarlo con otra (forma o tamaño). Los niños mayores de primaria logran resolver este problema, porque su pensamiento está adquiriendo mayor flexibilidad.

En los años subsiguientes de la primaria, el niño comienza a utilizar los sistemas de **clasificación jerárquica** para poner orden en su ambiente. Los usa para organizar la información referente a materias como geología, biología, astronomía, histo-

*Piaget pensaba que las habilidades de clasificación son indispensables para aprender las operaciones concretas*



¿Qué color y qué forma tiene el objeto faltante?

FIGURA 3.5  
Tarea de clasificación matricial

La clasificación matricial consiste en ordenar objetos atendiendo a dos o más atributos. La clasificación jerárquica consiste en comprender cómo las partes se relacionan con el todo.

ria, física y música. Por ejemplo, en el sexto grado deben saber que la materia se compone de moléculas y que cada molécula está constituida por átomos, los cuales contienen varias unidades de protones, electrones y neutrones. También deben saber razonar sobre las relaciones jerárquicas, pues sólo así podrán entender los conceptos numéricos. Así, el número 5 es parte de un conjunto que contiene además los números que lo preceden (1, 2, 3 y 4). El número 1 puede dividirse en partes diferentes (mitades, cuartos, décimas, etc.) y el número 100 está integrado por 10 decenas. El niño comienza a entender las relaciones jerárquicas en la etapa de las operaciones concretas.

La prueba indicada para evaluar la comprensión de las jerarquías en el niño es la tarea de *inclusión en una clase*. Al niño se le muestran dos flores distintas, digamos tres rosas y siete tulipanes, y luego se le pregunta: "¿Hay más tulipanes o flores?" La mayoría de los niños de 5 y 6 años dirán que hay más tulipanes. Comparan las subclases (rosas y tulipanes) y no comprenden que forman una clase más grande (flores). Para responder correctamente deberían pensar en los subconjuntos en relación con el todo. Hacia los 8 o 9 años de edad, comienzan a basar sus respuestas en la regla lógica de la inclusión en una clase. Ahora ya entienden que una colección de objetos debe ser mayor que cualquiera de sus subpartes y aplican esta operación lógica para organizar la información en los problemas relacionados con la inclusión en una clase. Les será difícil comprender las relaciones entre parte y todo antes que dominen la habilidad anterior.

### Conservación

La conservación consiste en entender que un objeto permanece idéntico a pesar de los cambios superficiales de su forma o de su aspecto físico.

De acuerdo con la teoría de Piaget, la capacidad de razonar sobre los problemas de conservación es lo que caracteriza a la etapa de las operaciones concretas. La conservación consiste en entender que un objeto permanece igual a pesar de los cambios superficiales de su forma o de su aspecto físico. Durante esta fase, el niño ya no basa su razonamiento en el aspecto físico de los objetos. Reconoce que un objeto transformado puede dar la impresión de contener menos o más de la cantidad en cuestión, pero que tal vez no la tenga. En otras palabras, las apariencias a veces resultan engañosas.

Piaget analizó el conocimiento de los cinco pasos de la conservación en el niño: número, líquido, sustancia (masa), longitud y volumen. Aunque se trata de procesos que difieren en la dimensión a conservar, el paradigma fundamental es el mismo. En términos generales, al niño se le muestran dos conjuntos idénticos de objetos: hileras idénticas de monedas, cantidades idénticas de barro o vasos idénticos de agua. Una vez que acepta que los objetos son iguales, transformamos uno de ellos de modo que cambie su aspecto pero no la dimensión básica en cuestión. Por ejemplo, en la tarea de conservación del número, acortamos o alargamos una hilera de monedas. Le permitimos al niño observar esta transformación. Después le pedimos decir si la dimensión en cuestión (cantidad, masa, área u otra) sigue siendo la misma.

Los niños que han iniciado la etapa de las operaciones concretas responderán que el conjunto de objetos no ha cambiado. Un objeto puede parecer más grande, más largo o pesado, pero los dos siguen siendo iguales. En opinión de Piaget, los niños se sirven de dos operaciones mentales básicas para efectuar las tareas de conservación: *negación*, *compensación* e *identidad*. Estas operaciones se reflejan en la forma en que un niño de 8 años podría explicar por qué la cantidad de agua en dos vasos permanece inalterada:

"Se puede volver a vaciar y será la misma" (*negación*).

"El agua sube más pero es porque el vaso es más delgado" (*compensación*).

"Tan sólo lo vaciaste, no se agregó ni se quitó nada" (*identidad*) (Miller, 1993, p. 57).

Entre los 7 y 11 años de edad, el niño aprende las operaciones mentales necesarias para reflexionar sobre las transformaciones representadas en los problemas de conservación. Estará en condiciones de realizar la **abstracción reflexiva**, cuando sepa razonar lógicamente respecto al número, a la masa y el volumen sin que lo confundan las apariencias físicas. Entonces podrá distinguir entre las características invariables de los estímulos (peso, número o volumen, por ejemplo) y la forma en que el objeto aparece ante su vista.

La adquisición de las operaciones mentales con que se efectúan las tareas de conservación no se realiza al mismo tiempo en todas las áreas. La comprensión de los problemas de conservación sigue una secuencia gradual (figura 3.6). Por lo regular, el niño adquiere la capacidad de la conservación de los números entre los 5 y 7 años. La de conservación del área y del peso aparece entre los 8 y 10 años. Entre los 10 y 11 años, casi todos los niños pueden ejecutar tareas relacionadas con la conservación del volumen. **Desfase horizontal** es el nombre que Piaget le dio a esta falta de uniformidad del pensamiento infantil dentro de una etapa.

### *Etapa de las operaciones formales (11 a 12 años y en adelante)*

Una vez lograda la capacidad de resolver problemas como los de seriación, clasificación y conservación, el niño de 11 a 12 años comienza a formarse un sistema coherente de lógica formal. Al finalizar el periodo de las operaciones concretas, ya cuenta con las herramientas cognoscitivas que le permiten solucionar muchos tipos de problemas de lógica, comprender las relaciones conceptuales entre operaciones matemáticas (por ejemplo,  $15 + 8 = 10 + 13$ ), ordenar y clasificar los conjuntos de conocimientos. Durante la adolescencia las operaciones mentales que surgieron en las etapas previas se organizan en un sistema más complejo de lógica y de ideas abstractas.

El cambio más importante en la etapa de las operaciones formales es que el pensamiento hace la transición de *lo real* a *lo posible* (Flavell, 1985). Los niños de primaria razonan lógicamente, pero sólo en lo tocante a personas, lugares y cosas tangibles y concretas. En cambio, los adolescentes piensan en cosas con que nunca han tenido contacto (por ejemplo, cuando lea usted una historia, trate de imaginar qué significa ser esclavo en la década de 1850); pueden generar ideas acerca de eventos que nunca ocurrieron (por ejemplo, ¿cómo sería Europa si Alemania hubiera ganado la Segunda Guerra Mundial?); y pueden hacer predicciones sobre hechos hipotéticos o futuros (por ejemplo, si el gobierno de un país aprobara una ley que deroga la pena de muerte, ¿qué sucedería con los índices de criminalidad?). Los adolescentes de mayor edad pueden discutir complejos problemas sociopolíticos que incluyan ideas abstractas como derechos humanos, igualdad y justicia. También pueden razonar sobre las relaciones y analogías proporcionales, resolver las ecuaciones algebraicas, realizar pruebas geométricas y analizar la validez intrínseca de un argumento.

La capacidad de pensar en forma abstracta y reflexiva se logra durante la etapa de las operaciones formales. En las siguientes secciones estudiaremos cuatro características fundamentales de este tipo de pensamiento: la lógica proposicional, el razonamiento científico, el razonamiento combinatorio y el razonamiento sobre probabilidades y proporciones.

#### *Lógica proposicional*

Las operaciones mentales del adulto corresponden a cierto tipo de operación lógica denominada **lógica proposicional**, la cual según Piaget era indispensable para el

*Cuando los niños inician la etapa de las operaciones formales, su pensamiento comienza a distinguir entre lo real (concreto) y lo posible (abstracto).*

*Se da el nombre de operaciones formales a la capacidad de pensar en forma abstracta y de razonar*



# desarrollo del niño y del adolescente

compendio para educadores

Meece, Judith (2000), "Teoría del desarrollo cognoscitivo de Vygotsky", en *Desarrollo del niño y del adolescente. Compendio para educadores*, José C. Pecina (trad.), México, Mc Graw-Hill Interamericana/SEP (Biblioteca para la actualización del maestro), pp. 127-138 [primera edición en inglés: *Child and Adolescent Development for Educators*, 1997].

Judith Meece

SEP

biblioteca para la actualización del maestro

---

## TEORÍA DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO DE VYGOTSKY

Lev Vygotsky (1896-1934) fue un destacado representante de la psicología rusa. Propuso una teoría del desarrollo del niño que refleja el enorme influjo de los acontecimientos históricos de su época. Tras el triunfo de la Revolución de Octubre de 1917, los líderes de la nueva sociedad soviética destacaron la influencia de cada individuo en la transformación de la sociedad mediante el trabajo y la educación, Vygotsky formuló una teoría psicológica que correspondía a la nueva situación de su país.

Su teoría pone de relieve las relaciones del individuo con la sociedad. Afirmó que no es posible entender el desarrollo del niño si no se conoce la cultura donde se cría. Pensaba que los patrones de pensamiento del individuo no se deben a factores innatos, sino que son producto de las instituciones culturales y de las actividades sociales. La sociedad de los adultos tiene la responsabilidad de compartir su conocimiento colectivo con los integrantes más jóvenes y menos avanzados para estimular el desarrollo intelectual. Por medio de las actividades sociales el niño aprende a incorporar a su pensamiento herramientas culturales como el lenguaje, los sistemas de conteo, la escritura, el arte y otras invenciones sociales. El desarrollo cognoscitivo se lleva a cabo a medida que internaliza los resultados de sus interacciones sociales. De acuerdo con la teoría de Vygotsky, tanto la historia de la cultura del niño como la de su experiencia personal son importantes para comprender el desarrollo cognoscitivo. Este principio de Vygotsky refleja una concepción cultural-histórica del desarrollo.

La carrera psicológica de Vygotsky fue breve, pues murió prematuramente de tuberculosis a la edad de 38 años. Sin embargo, escribió más de 100 libros durante los 10 años en que la ejerció. Su libro de mayor influencia, *Pensamiento y lenguaje*, se publicó en forma póstuma. Desde 1936 hasta 1956 su obra fue prohibida en la Unión Soviética porque contenía referencias a los psicólogos occidentales. De ahí que los investigadores no hayan tenido acceso a ella hasta la década de 1960, casi 30 años después de su fallecimiento.

### RECUADRO DE INVESTIGACIÓN 3.3 APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE LAS MATEMÁTICAS: UN ENFOQUE CONSTRUCTIVISTA

Piaget criticó mucho la enseñanza de las matemáticas. Creía que se enseñaban con un simple conjunto de reglas y fórmulas. Cuando se enseñan así, el niño no llega a conocer bien ni los conceptos ni las reglas. De ahí que no pueda explicar las soluciones de los problemas. Por ejemplo, cuando a los niños de cuarto grado se les pide que expliquen por qué realizan los pasos de un problema con una división extensa, casi todos responden: "No sé, mi maestro me indicó hacerlo de este modo".

Terry Wood, Paul Cobb y Erna Yackel (1992) diseñaron una serie de actividades matemáticas para niños de segundo grado, inspirándose en los principios constructivistas del proceso de enseñanza-aprendizaje. Las actividades se emplearon después en diez grupos de segundo grado durante todo el año lectivo. Podían resolverse en varias formas. Los niños trabajaban en el problema por pares para que pudieran compartir ideas, justificar las respuestas y solucionar los puntos de vista contradictorios. El profesor observaba y escuchaba mientras trabajaban colaborativamente. Cuando lo juzgaba conveniente, intervenía para ofrecerles sugerencias, para cuestionar las ideas y conocer su pensamiento. Al trabajo en grupos pequeños sucedía una discusión con toda la clase. Dentro de este contexto los niños explicaban y compartían la solución de los problemas. La discusión tenía por objeto construir un significado común del problema de matemáticas y su solución. En el extracto anexo se muestra cómo la clase logró un conocimiento "compartido" de la conmutatividad:

*Profesor:* Bien. ¿Pueden darme un minuto, niños? Creo que todos estamos de acuerdo en algo que deseo aclarar. ¿Coincidimos todos en que 3 veces 6 es 18?

*Niños:* Sí.

*Profesor:* ¿Y también en que 6 veces 3 es 18?

En las dos últimas décadas ha ido aumentando la influencia de Vygotsky en la psicología evolutiva. Sus ideas concernientes al contexto social del aprendizaje tienen gran influencia en las prácticas educativas modernas. En las siguientes secciones comentaremos las principales aportaciones de su teoría en el conocimiento del desarrollo cognoscitivo del niño y en el aprendizaje escolar.

## Orígenes sociales del pensamiento

Vygotsky cree que el conocimiento se construye de modo mediado, como propusiera Piaget, pero que se construye entre las personas mediante la interacción.

La internalización indica el proceso de formar una representación mental de las acciones físicas externas o de las operaciones mentales.

A Vygotsky le le considera uno de los primeros críticos de la teoría piagetiana del desarrollo cognoscitivo. En su perspectiva, el conocimiento no se construye de modo individual como propuso Piaget, sino que se *coconstruye* entre las personas a medida que interactúan. Las interacciones sociales con compañeros y adultos más conocedores constituyen el medio principal del desarrollo intelectual. Según Vygotsky, el conocimiento no se sitúa ni en el ambiente ni en el niño. Más bien, se localiza dentro de un contexto cultural o social determinado. En otras palabras, creía que los procesos mentales del individuo como recordar, resolver problemas o planear tienen un origen social (Weistch y Tulviste, 1992).

De acuerdo con Vygotsky, el niño nace con habilidades mentales elementales, entre ellas la percepción, la atención y la memoria. Gracias a la interacción con compañeros y adultos más conocedores, estas habilidades "innatas" se transforman en funciones mentales superiores. Más concretamente, Vygotsky pensaba que el desarrollo cognoscitivo consiste en internalizar funciones que ocurren antes en lo

Niños: No. No. Sí. (Los niños empiezan a hablar)

Matt: Pero contaré con los dedos. (Pasa al frente.) Miren, 6 más 6 son 12.

Profesor: Escuchemos.

Matt: Son dos (levanta dos dedos para indicar dos seises) y luego se suman 6 más. Seis (levanta el pulgar y hace una pausa para pensar) 12-13, 14, 15, 16, 17, 18 (sigue contando usando la otra mano).

Profesor: Bien. Ya nos hemos puesto de acuerdo en eso, ¿no es así?

Niños: Sí.

Profesor: Hemos coincidido en que 3 veces 6 es 18 y que 6 veces 3 es 18, ¿entonces podemos intercambiarlos y obtener la misma respuesta?

Niños: Sí.

Profesor: Creo que estamos totalmente de acuerdo en esto, ¿no es así?

Niños: Sí.

Al terminar el año lectivo, los investigadores evaluaron la eficacia con que efectuaron la prueba estandarizada de aprovechamiento los niños que participaron en el programa de matemáticas orientado a la solución de problemas (Wood, Cobb y Yackel, 1992). En comparación con los que habían recibido la enseñanza tradicional de matemáticas basada en libros, lograron el mismo desempeño que ellos en las pruebas aritméticas, pero alcanzaron calificaciones más altas en las que medían los conceptos y las aplicaciones de las matemáticas. Además, tendían más a decir que la comprensión y la colaboración favorece el éxito en matemáticas; en cambio, los que habían asistido a las clases de enseñanza tradicional dijeron que el éxito se obtenía aceptando las ideas ajenas, siendo pulcros y trabajando en silencio.

que él llamó *plano social*. La *internalización* designa el proceso de construir representaciones internas de acciones físicas externas o de operaciones mentales. James Wertsch (1985) describe en los siguientes términos las ideas de Vygotsky sobre los orígenes sociales de la cognición

Respecto a las ideas de los orígenes sociales de la cognición propuestas por Vygotsky, hay que señalar en este momento que emplea el concepto de *internalización*. No afirma simplemente que la interacción social origine la adquisición de las habilidades de solución de problemas, de memoria y otras; más bien, afirma que el niño toma *esos mismos medios* (especialmente el habla) y los internaliza. Así pues, Vygotsky se pronuncia con toda claridad por la *internalización* y los orígenes sociales de la *cognición* (p. 146; el cursivo es nuestro).

Un buen ejemplo de este proceso de internalización se observa cuando un adulto le lee a un niño pequeño. Por ejemplo, un progenitor puede señalar los objetos en una página y separar contando "uno", "dos", "tres" y así sucesivamente. La siguiente vez que los dos lean juntos el libro, el niño señalará las ilustraciones y tratará de contar los objetos sin ayuda. Un niño muy pequeño tenderá a pronunciar además las palabras. En la interpretación de Vygotsky, el niño está internalizando una forma de usar los números para darle sentido a un conjunto de objetos. Cuando comienza a separarlos contando sin la presencia ni ayuda de un padre que facilite la tarea, habrá realizado esta operación externa por su cuenta. La operación de contar se ha convertido en parte de su organización interna y la lleva a cabo sin asistencia de otros.

## Herramientas del pensamiento

Las herramientas técnicas sirven para cambiar los objetos o dominar el ambiente, las herramientas psicológicas sirven para organizar o controlar el pensamiento o la conducta

En forma parecida a la concepción de Piaget, Vygotsky definió el desarrollo cognoscitivo en función de los cambios cualitativos de los procesos del pensamiento. Sólo que los describió a partir de las herramientas técnicas y psicológicas que emplean los niños para interpretar su mundo. En general, las primeras sirven para modificar los objetos o dominar el ambiente; las segundas, para organizar o controlar el pensamiento y la conducta.

En el ejemplo anterior, el niño está aprendiendo a utilizar un sistema de conteo que le permite ordenar los objetos. Los números, las palabras y otros sistemas de símbolos son ejemplo de herramientas psicológicas. He aquí otros: los sistemas lógicos, las normas y convenciones sociales, los conceptos teóricos, los mapas, los géneros literarios y los dibujos. Algunos ejemplos de herramientas técnicas son papel y lápiz, transportadores geométricos, máquinas, reglas y martillos. Según Vygotsky, toda cultura posee sus propias herramientas técnicas y psicológicas que transmite a los niños por medio de las interacciones sociales. Y a su vez las herramientas culturales moldean la mente.

¿Cuáles son algunas de las formas en que la sociedad moldea el pensamiento del niño? A principios de la década de 1900, por ejemplo, las madres enseñaban a sus hijas a hacer mantequilla y a hilar cuando llegaban a la pubertad. Pocas jóvenes aprenden hoy esas destrezas. Antes del advenimiento de las calculadoras baratas, los estudiantes debían memorizar hechos aritméticos, como las raíces cuadradas. En la mayoría de las escuelas modernas se les permite usar calculadoras en las clases de matemáticas y de ciencias. Otra herramienta tecnológica, la computadora, cada vez tiene más aceptación en el aula y en el hogar. Educadores y maestros empiezan a preguntarse cómo afectará la computadora al desarrollo cognoscitivo y social de los niños durante la era tecnológica. Por desgracia, es un tema que se ha investigado poco (Lepper y Gurtner, 1989).

## Lenguaje y desarrollo

Vygotsky describe tres etapas en el uso del lenguaje por parte del niño: egocéntrica, egocéntrica y habla interna

Para Vygotsky, el lenguaje es la herramienta psicológica que más influye en el desarrollo cognoscitivo. Al respecto dice (1962): "El desarrollo intelectual del niño se basa en el dominio del medio social del pensamiento, es decir, el lenguaje" (p. 24). Distingue tres etapas en el uso del lenguaje: la etapa social, la egocéntrica y la del habla interna.

En la primera etapa, la del habla social, el niño se sirve del lenguaje fundamentalmente para comunicarse. El pensamiento y el lenguaje cumplen funciones independientes. El niño inicia la siguiente etapa, el habla egocéntrica, cuando comienza a usar el habla para regular su conducta y su pensamiento. Habla en voz alta consigo mismo cuando realiza algunas tareas. Como no intenta comunicarse con otros, estas autoverbalizaciones se consideran un habla privada y no un habla social. En esta fase del desarrollo, el habla comienza a desempeñar una función intelectual y comunicativa. En una escuela misionera de los Montes Apalaches, L. Berk y R. Garvin (1984) observaron los siguientes ejemplos de *habla privada* entre niños de bajos ingresos de 5 a 10 años de edad.

[Estudiante] O., se sienta en una mesa de dibujo y se dice a sí mismo: "Quiero dibujar algo. Veamos. Necesito una hoja grande de papel. Quiero dibujar un gato". [Estudiante] C., mientras trabaja en su cuaderno de aritmética dice en voz alta a nadie en particular: "Seis". Luego contando con los dedos prosigue: "Siete, ocho, nueve, diez. Es diez, es diez. La respuesta es diez" (p. 277).

Los niños internalizan el habla egocéntrica en la última etapa del desarrollo del habla, la del habla interna. La emplean para dirigir su pensamiento y su conducta. En esta fase, pueden reflexionar sobre la solución de problemas y la secuencia de las acciones manipulando el lenguaje "en su cabeza".

Una de las aportaciones más importantes de la teoría de Vygotsky a la psicología y a la educación es el concepto de *zona del desarrollo proximal*. A Vygotsky (1978) le interesaba el *potencial* del niño para el crecimiento intelectual más que su *nivel real* de desarrollo. La *zona de desarrollo proximal* incluye las funciones que están en proceso de desarrollo pero que todavía no se desarrollan plenamente.

*La zona de desarrollo proximal de Vygotsky es la brecha entre las actividades cognitivas que el niño puede realizar por su cuenta y lo que puede hacer con la ayuda de otros.*

La zona de desarrollo proximal define aquellas funciones que todavía no maduran sino que se hallan en proceso de maduración, funciones que madurarán mañana pero que actualmente están en un estado embrionario. Debe llamárseles "botones" o "flores" del desarrollo y no sus "frutos". El actual nivel del desarrollo lo caracteriza en forma retrospectiva, mientras que la zona de desarrollo proximal lo caracteriza en forma prospectiva (pp. 86-87).

En la práctica la zona del desarrollo proximal representa la brecha entre lo que el niño puede hacer por sí mismo y lo que puede hacer con ayuda, como se aprecia en la figura 3.10. Por ejemplo, a un niño de 6 años podría serle difícil armar por su cuenta un avión a escala, pero podría hacerlo con la ayuda y la supervisión de un hermano mayor de más experiencia.

En el ejemplo presentado al inicio del capítulo sobre el agua de la llave en ebullición, los estudiantes están adquiriendo un conocimiento más complejo del experimento de ciencias bajo la guía de su profesor. Nótese que no les indica lo que deben aprender. Se limita a orientar su pensamiento por medio de preguntas (¿Qué sucede cuando el agua hierve?) y les sugiere la respuesta (Piensen en la densidad). Al terminar la discusión, podrán servirse de lo que aprendieron en el experimento para formular hipótesis sobre otros líquidos. Así pues, reflexionarán sobre el experimento en un nivel que no era evidente cuando lo efectuaban solos.

Vygotsky supuso que las interacciones con los adultos y con los compañeros en la zona del desarrollo proximal le ayuda al niño a alcanzar un nivel superior de funcionamiento. Cuando analicemos la teoría educacional de Vygotsky veremos cómo los adultos pueden "construirle andamios" al niño.

## COMPARACIÓN ENTRE LA TEORÍA DE PIAGET Y LA DE VYGOTSKY

Las suposiciones básicas de la teoría de Piaget y la de Vygotsky muestran importantes diferencias. Los dos coinciden en que el niño debe construir mentalmente el conocimiento, sólo que Vygotsky concede mayor importancia al papel de las inter-

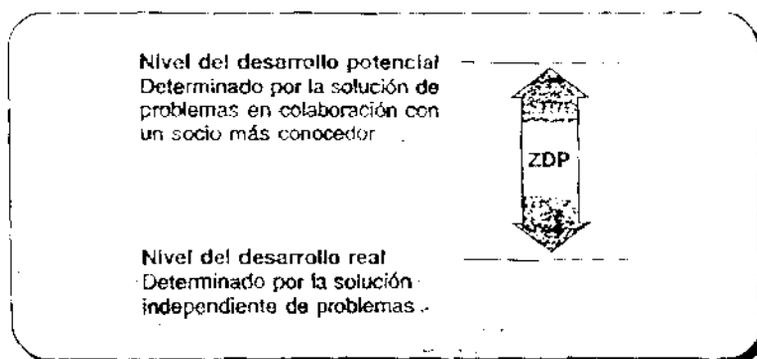


FIGURA 3.10  
Zona del desarrollo proximal (ZDP)  
Fuente: Hamilton y Ghatala (1994)

acciones sociales en este proceso. Para él, la construcción del conocimiento no es un proceso individual. Más bien se trata fundamentalmente de un proceso social en que las funciones mentales superiores son producto de una actividad mediada por la sociedad. Los principales medios del cambio cognoscitivo son el aprendizaje colaborativo y la solución de problemas.

Vygotsky piensa que la cultura contribuye de manera decisiva a moldear el desarrollo cognoscitivo. El niño al ir madurando aprende a utilizar las herramientas del pensamiento que su cultura aprecia mucho. No existen patrones universales del desarrollo, pues las culturas dan prioridad a distintas clases de herramientas, de habilidades intelectuales y de convenciones sociales. Las habilidades intelectuales necesarias para sobrevivir en una sociedad de alta tecnología serán distintas a las que se requieren en una sociedad predominantemente agraria.

Otra importante diferencia entre las ideas de Piaget y las de Vygotsky es la importancia que conceden al aprendizaje. Hemos visto que para Piaget el desarrollo cognoscitivo limita lo que los niños pueden aprender de las experiencias sociales. No es posible acelerarlo a través de experiencias de aprendizaje. Aunque Vygotsky (1978) admitió que el aprendizaje no es lo mismo que el desarrollo, sostuvo que "el aprendizaje constituye un aspecto necesario y universal del proceso de adquirir funciones psicológicas organizadas culturalmente y propias del ser humano" (p. 90). Vygotsky pensaba que la instrucción (tanto formal como informal) por parte de compañeros o adultos más conocedores es la base del desarrollo cognoscitivo. Para él, el aprendizaje antecede al desarrollo.

*Vygotsky pensaba que el aprendizaje precede al desarrollo y que es producto de las interacciones sociales mediadas por las herramientas culturales del individuo.*

Además, la zona de desarrollo proximal de Vygotsky ofrece una perspectiva muy distinta de la madurez a la de la teoría de Piaget. En esta última, la madurez para el aprendizaje se define por el nivel de competencia y de conocimiento del niño. Si un profesor intenta enseñarle un concepto u operación antes que esté mentalmente listo, se producirá lo que Piaget llama "aprendizaje vacío". Por el contrario, Vygotsky (1978) afirmó que la instrucción debe centrarse en el nivel potencial de desarrollo, o sea en la competencia que el niño demuestra con la ayuda y la supervisión de otros. Al respecto dice: "El único 'buen aprendizaje' es aquel que se anticipa al desarrollo del alumno" (p. 89).

Finalmente, Vygotsky y Piaget tenían opiniones totalmente distintas sobre el papel que el lenguaje desempeña en el desarrollo. En la teoría de Piaget, el habla egocéntrica de los niños pequeños manifiesta su incapacidad de adoptar la perspectiva de otros. No cumple una función útil en su desarrollo. Los procesos del pensamiento surgen de las acciones con que manipula los objetos, no de su habla. Por su parte, Vygotsky pensaba que el habla egocéntrica representa un fenómeno evolutivo de gran trascendencia. El habla egocéntrica ayuda a los niños a organizar y regular su pensamiento. Cuando los niños hablan consigo mismos, están tratando de resolver problemas y de pensar por su cuenta. El habla egocéntrica, o *habla privada*, sería el medio con que realizan la importante transición de ser controlados por otros (regulación por otros) a ser controlados por sus propios procesos del pensamiento (autorregulado). El habla egocéntrica cumple una función a la vez intelectual y autorreguladora en el niño de corta edad.

---

## CONTRIBUCIONES EDUCATIVAS DE LA TEORÍA DE VYGOTSKY

Vygotsky consideraba que la educación es indispensable para el desarrollo del niño (Moll, 1990). En la introducción al libro *Pensamiento y lenguaje* (1962), de Vygotsky, Jerome Bruner escribió: "La concepción de desarrollo de Vygotsky es al mismo tiem-

po una teoría de la educación\* (p. v). Aunque siete de las primeras ocho obras de Vygotsky sobre temas psicológicos (escritos entre 1922 y 1926) abordan temas pedagógicos, su trabajo empieza apenas a influir significativamente en la educación en los Estados Unidos (Moll, 1990; Newman, Griffin y Cole, 1989; Tharp y Gallimore, 1989). En esta sección vamos a examinar las consecuencias y las aplicaciones de su teoría.

## *Papel del habla privada*

En la teoría de Vygotsky el habla privada cumple una importantísima función autorreguladora. Es el medio que permite a los niños orientar su pensamiento y su conducta. Realizan el habla externa autorreguladora antes de recurrir al habla interna. Al efectuar la transición en los primeros grados, necesitan aprender las actividades que les permiten hablar en voz alta mientras resuelven problemas y realizan tareas.

*En la teoría de Vygotsky, el habla egocéntrica es el medio con que los niños realizan la transición de ser regulados por otros a regularse ellos mismos mediante su pensamiento.*

Las observaciones en el aula de los niños en salón de clases corroboran claramente la idea de que el habla privada interviene decisivamente en el aprendizaje. Así, Berk y Garvín (1984) examinaron la frecuencia y la variedad con que se da en niños de 5 a 10 años en la escuela. Observaron un promedio de 30 vocalizaciones por hora. Es interesante señalar lo siguiente: no se registraron diferencias de edad en la cantidad del habla privada y, en todos los grupos de edad, aumentaba cuando los alumnos terminaban tareas difíciles desde el punto de vista cognoscitivo sin que estuviera presente un adulto. En otro estudio, Berk (1986) observó la frecuencia del habla privada en clases de matemáticas de primer y tercer grados. Indicó que el 98 por ciento de los niños hablaban en voz alta a solas, mientras trabajaban en problemas de matemáticas. Más aún, esta habla relacionada con una tarea guardaba relación positiva con el rendimiento en matemáticas durante los primeros grados.

A medida que el niño madura, las vocalizaciones relacionadas con tareas se transforman gradualmente en susurros hasta que se internalizan como habla interna. Hacia los 10 años de edad disminuye el habla interna por medio de afirmaciones orientadoras o de la lectura en voz alta. Sin embargo, algunas investigaciones revelan que los estudiantes pueden continuar aprovechando las estrategias de autoinstrucción, especialmente cuando carecen de la habilidad para regular su conducta o su pensamiento.

El programa de modificación de la conducta cognoscitiva ideado por Donald Meichenbaum (1977) se vale del habla autorreguladora para ayudar a los niños a controlar y regular su comportamiento. Se les enseñan estrategias de autorregulación susceptibles de emplearse como herramienta verbal para inhibir los impulsos, controlar la frustración y facilitar la reflexión. El programa de instrucción generalmente comienza con un adulto que realiza una tarea mientras habla en voz alta (*modelamiento cognoscitivo*). A continuación el niño realiza la misma tarea bajo la supervisión de un adulto que lo alienta para que hable en voz alta mientras la realiza (*supervisión externa*) y lo refuerza por aplicar las estrategias modeladas. Cuando los participantes del programa llegan a dominar las estrategias cognoscitivas y las autoinstrucciones exteriores, se les alienta para que efectúen la tarea mientras guían su conducta susurrándose las instrucciones ellos mismos (*autodirección desvanecida*) y mediante el habla interna (*autoinstrucción interior*). A continuación transcribimos un ejemplo de un protocolo de entrenamiento para una tarea del dibujo de líneas que fue modelado primero por un adulto y empleado después por un niño (Meichenbaum y Goodman, 1971):

Muy bien. ¿Qué es lo que tengo que hacer? Quiero que copies el dibujo con varias líneas. Debes hacerlo con cuidado y lentitud. Bien. Trazas la línea hacia abajo, hacia abajo, bien; después a la derecha, eso es; ahora un poco más hacia abajo y hacia la izquierda. Bien.

Hasta ahora lo he hecho bien. Recuerda, baja lentamente. Ahora otra vez arriba. No, debí bajar. Eso es. Sólo borra la línea con cuidado... Bien. Aunque cometa un error, debo proceder lenta y cuidadosamente. Ahora debo bajar. Terminado. ¡Lo logré! (p. 117)

El entrenamiento en la autoinstrucción sirve para mejorar las habilidades de autodirección y autocontrol en los niños impulsivos y agresivos (Manning, 1988; Camp, Blom, Hebert y van Doornick, 1977; Neilans e Israel, 1981). Estos métodos resultan además prometedores para mejorar las habilidades de escritura de los niños, su comprensión de la lectura y su rendimiento en matemáticas (Harris y Graham, 1985; Meichenbaum y Asarno, 1978; Schunk y Cox, 1986). En resumen, muchas investigaciones indican que el habla privada es una herramienta útil del aprendizaje. Por ser además importante en la adquisición de los procesos autorreguladores, los profesores necesitan modelar las estrategias de autoinstrucción y alentar el uso de la verbalización relacionada con tareas, cuando sus alumnos tienen problemas en la escuela.

La importancia  
de la autoinstrucción

La autoinstrucción  
en la escuela

La teoría de Vygotsky recalcó que los adultos guían y apoyan el desarrollo intelectual del niño. A través de la supervisión social que le ofrecen, puede funcionar en un nivel superior del desarrollo, es decir, en la zona del desarrollo proximal. Algunos investigadores han estudiado los procesos con que el adulto guía la intervención en la zona. Analizaremos dos conceptos distintos pero estrechamente conexos de este proceso social: la participación guiada y el andamiaje (asistencia).

Barbara Rogoff (1990) utilizó la expresión participación guiada para describir la interacción del niño y de sus compañeros sociales en las actividades colectivas. La participación guiada consta de tres fases: selección y organización de las actividades para adecuarlas a las habilidades e intereses del niño, soporte y vigilancia de la participación del niño en las actividades; adaptar el soporte dado a medida que el niño comience a realizar la actividad en forma independiente. La meta de la participación guiada es transferir la responsabilidad de la tarea de un socio experto al niño.

Rogoff y sus colegas (1984) observaron muchos ejemplos de participación guiada en una investigación de madres que ayudaban a niños de 6 a 9 años a efectuar dos tareas de clasificación en el laboratorio. Las tareas se asemejaban a una actividad doméstica (por ejemplo, ordenar los comestibles en los estantes) o a una actividad escolar (por ejemplo, ordenar unas fotografías de objetos en categorías abstractas). Las madres aplicaron varias técnicas para dirigir la participación de su hijo en ellas. Por ejemplo, algunas relacionaron la tarea de ordenar los comestibles con la de guardarlos en la casa. Otras utilizaron gestos sutiles (señalar, observar, etc.) y señales verbales para ello.

Más importante aún, Rogoff y sus colegas descubrieron que las madres ajustaban su nivel a sus percepciones de la capacidad del niño para realizar la tarea. Así, las madres de niños de 6 años daban instrucciones más formales en la tarea escolar que aquellas con hijos de 8 años. Las diferencias de edad en el nivel de soporte ofrecido por ellas era menos evidente en la tarea doméstica más conocida. Además, a medida que los niños demostraban poder realizar sin ayuda una parte mayor de la tarea, las madres ofrecían menos instrucciones; pero este apoyo reaparecía cuando los niños comenzaban a cometer errores. El ajuste adaptable del apoyo es quizá el aspecto central de la participación guiada, ya que le permite al niño asumir gradualmente mayor responsabilidad en la administración de la actividad.

El concepto de participación guiada propuesto por Rogoff se relaciona estrechamente con el de *andamiaje*. Jerome Bruner y sus colegas (Wood, Bruner y Ross,

1976) acuñaron este término antes que se conociera la obra de Vygotsky en los Estados Unidos. Como la participación guiada, también el **andamiaje** designa el proceso por el que los adultos apoyan al niño que está aprendiendo a dominar una tarea o problema. Cuando dan soporte a la tarea o problema, realizan o dirigen los elementos de la tarea que superan la habilidad del niño.

El andamiaje a veces se traduce en ayuda verbal o física. Por ejemplo, un padre que está construyendo una jaula para pájaros con su hija de 7 años podría guiar sus manos, mientras ella cepilla y clava las piezas de madera. La niña todavía no puede realizar esas actividades por sí misma. Pero con ayuda de su padre, puede participar en la actividad y entenderla. Más adelante, el padre le ayudará en otra tarea de la carpintería repitiéndole recordatorios verbales ("recuerda cómo te enseñé a sostener el martillo") o suministrándole retroalimentación ("debes lijar este pedazo de madera antes de pintarlo"). Con la práctica y con el tiempo, la hija aprenderá a realizar las actividades de carpintería cada día con mayor independencia.

En un experimento clásico, D. Wood, J. Bruner y G. Ross (1976) estudiaron cómo el adulto le ayuda al niño a pasar de una solución conjunta de problemas a una solución independiente. A las tutoras, que no recibieron entrenamiento especial, se les indicó construir una pirámide con bloques de madera junto con niños de 3, 4 y 5 años de edad. Observaron esta actividad conjunta de solución de problemas y así lograron identificar seis elementos importantes del proceso de andamiaje o soporte.

1. *Reclutamiento.* El adulto capta el interés del niño para alcanzar el objetivo de la actividad. Esta función es de gran importancia para los niños que no pueden tenerlo presente.
2. *Demstración de soluciones.* El adulto presenta o modela una solución más apropiada que la que el niño realizó al inicio.
3. *Simplificación de la tarea.* El adulto divide la tarea en una serie de subrutinas que el niño puede efectuar exitosamente por su cuenta.
4. *Mantenimiento de la participación.* El adulto estimula al estudiante y lo mantiene orientado a la meta de la actividad.
5. *Suministro de retroalimentación.* El adulto ofrece retroalimentación que identifica las discrepancias entre lo que el estudiante está haciendo y lo que se necesita para terminar bien la tarea.
6. *Control de la frustración.* El adulto ayuda a controlar la frustración y el riesgo en la obtención de la solución del problema.

En resumen, los conceptos de participación guiada y de andamiaje (soporte) se inspiraron en la teoría del desarrollo de Vygotsky. Ambos procesos son eficaces herramientas de enseñanza en el hogar y en la escuela. En la escuela, pueden consistir en demostrar las habilidades; dirigir a los alumnos por los pasos de un problema complicado; dividir una tarea intrincada en subtarear; efectuar parte del problema en grupo; formular preguntas para ayudarles a los estudiantes a diagnosticar los errores; suministrar retroalimentación exhaustiva (Rosenshine y Meister, 1992). Pero no olvide que los profesores deben transferirle paulatinamente el control de la actividad al niño. De ese modo le permiten realizar un aprendizaje independiente y autorregulado.

*Tanto la participación guiada como la asistencia (soporte) suponen que los adultos ayudan al niño a efectuar alguna tarea que no podrían hacer sin asistencia y que luego le retiran gradualmente la ayuda a medida que vaya dominándola.*

## Enseñanza recíproca

Una de las mejores aplicaciones de la teoría de Vygotsky es el modelo de la **enseñanza recíproca** ideado por Annemarie Palincsar y Ann Brown (1984). En este programa, diseñado originariamente para ayudar a adquirir las habilidades de la

RECUADRO DE INVESTIGACIÓN 3.4 EJEMPLOS  
DE DIÁLOGO DE ENSEÑANZA RECÍPROCA:  
DÍAS 3 Y 13 DEL ENTRENAMIENTO

*Día 3*

TEXTO (leer en voz baja):

¿Pueden las serpientes morder con la lengua? No, su lengua es totalmente inofensiva. La usan para sentir las cosas y para afinar su sentido del olfato. Aunque las serpientes pueden oler en la forma normal, su lengua se agita en el aire y así recibe partículas diminutas de materia. Esas partículas se depositan en dos pequeñas cavidades situadas en la base de las fosas nasales y mejoran su capacidad olfativa.

1. A: ¿Muerden las lenguas de las víboras?
2. K: Algunas veces.
3. A: Correcto. Este párrafo se refiere a si las serpientes muerden con la lengua y a las formas en que la usan en el sentido del olfato.
4. P: ¿Hay alguna pregunta?
5. C: Las lenguas de las serpientes no muerden.
6. P: Excelente. Por un momento pensé que había estado leyendo demasiado rápido, pues no me había dado cuenta de eso. Bien, ¿podrías reformular tu pregunta?
7. A: ¿Las lenguas de las serpientes de veras muerden?
8. P: Ahora, como tú hiciste la pregunta, ¿podrías encontrar en el párrafo la parte donde se contesta la pregunta?
9. A: No, las lenguas de las serpientes son totalmente inofensiva.
10. P: Inténtalo otra vez. ¿Puedes darnos otra pregunta que, a tu juicio, podría formular un profesor?
11. A: ¿Para que sirve la lengua?
12. P: ¡Excelente!

comprensión de lectura, los profesores y los alumnos fungen alternativamente como moderadores de la discusión. Mediante diálogos de aprendizaje colaborativo, los niños aprenden a regular esta destreza. La enseñanza recíproca ha dado excelentes resultados con alumnos de primaria y de secundaria.

El programa empieza con los adultos y los profesores que dirigen la discusión y modelan la forma de guiarla. El líder se encarga de hacer preguntas que exigen a los alumnos resumir el material, descubrir las incongruencias y hacer predicciones sobre lo que sucederá a continuación. Los alumnos realizan los aspectos más simples de la tarea, mientras observan al adulto y aprenden de él. A medida que van adquiriendo las habilidades de comprensión de la lectura, el profesor aumenta sus exigencias y les pide participar en niveles un poco más difíciles. Finalmente los alumnos asumen la posición de líder, y el profesor funge más bien de asesor que de modelo. Durante el entrenamiento, las preguntas de los estudiantes se vuelven cada vez más complejas. En el recuadro de investigación 3.4 se compara la calidad de un diálogo de enseñanza recíproca en los días 3 y 13 del programa.

El programa educativo de Palincsar y de Brown incorpora varios aspectos de la teoría de Vygotsky. Primero, la discusión en grupo permite a los estudiantes menos hábiles desempeñarse en niveles ligeramente por arriba de su nivel actual o en su zona de desarrollo proximal. Segundo, el adulto apoya cuidadosamente la situación de aprendizaje. El profesor insiste para conseguir una comprensión más profunda y para dar apoyo docente a los alumnos menos brillantes, pero después "desaparece

**Día 13****TEXTO** (leer en voz alta)

La segunda forma más antigua de producir la sal es la extracción minera. A diferencia de los métodos primitivos que hacen extraordinariamente peligroso y difícil el trabajo, la extracción es más fácil y segura gracias a las técnicas modernas que emplean maquinaria. Ha perdido vigencia la antigua expresión "trabaja en una mina de sal".

1. L: Mencionen los párrafos que a menudo describan la extracción de sal en la antigüedad.
2. K: ¿No es eso una mina de sal?
3. L: No, ¿por qué?
4. A: Peligroso y difícil.
5. L: Corrigen el párrafo de texto y a la comparación entre la extracción de sal en la antigüedad y la extracción moderna.
6. P: Magnitud.
7. L: Tengo una objeción que hacer.
8. P: Adelante.
9. L: Creo que esa mina de sal se descubrió la sal; también podría decirles de qué se trata y cómo se usó.
10. P: Bien, ¿quién les tenía que enseñar?

L = indica al líder de grupo.

P = indica al profesor.

A, B, C, K y L son alumnos cuyos niveles de habilidad lingüística y cuyas habilidades de comprensión de lectura se encuentran 2 años por debajo del nivel de los demás.

(Fuente: Palincsar y Anderson, 1985)

en el fondo cuando se les pide que lean el texto (Brown, 1990, p. 119) y que lo lean nuevamente dentro de una semana.

Los estudios de transferencia de aprendizaje recíproca muestran que los beneficios de séptimo grado persisten por lo menos 8 semanas. Más tarde, los estudiantes que leyeron los materiales de séptimo grado en conclusión, lo que les permitió vigilar su propio aprendizaje.

El estudio de Brown y Campione (1984) muestra que los estudiantes que participaron en un programa de enseñanza de estrategias de comprensión de lectura en séptimo grado mostraron un nivel de comprensión de lectura que fue estable y generalizable a otras materias.

El estudio de Brown y Campione (1984) muestra que los estudiantes que participaron en un programa de enseñanza de estrategias de comprensión de lectura en séptimo grado mostraron un nivel de comprensión de lectura que fue estable y generalizable a otras materias.

Brown (1984) indican que con la enseñanza de estrategias de comprensión de lectura en séptimo grado el aprendizaje se generalizó a otras materias. Los estudiantes que participaron en el programa mostraron comprender mejor los materiales de lectura que leyeron en el aula. En conclusión, la enseñanza de estrategias adquiridas en el programa les permitió vigilar su comprensión en otras situaciones de aprendizaje.

Tanto Piaget como Vygotsky sostienen que el desarrollo cognitivo de los niños puede ser influenciado por la interacción social que ocurre con los compañeros de clase (acompañados).

Según Piaget (1985), el desarrollo cognitivo de los niños puede ser influenciado por la interacción social que ocurre con los compañeros de clase (acompañados).

La importancia que tienen los compañeros de clase en la teoría de Piaget, los niños pueden aprender de manera más efectiva cuando dicen o hacen algo que genera conflicto los lleva a reestructurar su pensamiento y alcanzar un nuevo nivel de estabilidad (equilibrio). Por el contrario,

Palincsar y Anderson

los investigadores que estudian las interacciones de los compañeros desde la perspectiva vygotskiana sostienen que los niños influyen mutuamente en su desarrollo a través del proceso de colaboración (Tudge y Rogoff, 1989). El siguiente ejemplo ilustra cómo un estudiante puede dirigir el pensamiento de otro, mientras trabajan en un problema de palanca mecánica durante una clase de ciencia de quinto grado.

*Hank:* ¿Listo? ¿Quieres detener la palanca?

*Lester:* Claro.

*Hank:* Bueno. Espéremos un segundo. Vamos a cerciorarnos de que todo está bien. Ahora esa regla de resorte va en el 4 y el bloque va en el 5. [Lester comienza a ajustar la regla.]

*Hank:* Te diré cuando esté nivelado. Tú sólo jala. Debes hacerlo con mucha fuerza. Bien. Un poco más, jala un poco más. Bien, basta. Lo hiciste. Excelente (Jones y Carter, 1994, pp. 613-614).

Desde el punto de vista de Vygotsky, la solución colaborativa de problemas entre compañeros ofrece algunas de las mismas experiencias del niño que la interacción con el adulto. Cuando los niños/trabajan en forma conjunta los problemas, llegan siempre a una comprensión mutua de él, de los procedimientos y de la solución. Usan el habla para guiar sus actividades, y estas interacciones sociales se internalizan gradualmente como herramienta que regula las futuras actividades independientes relacionadas con la solución.

Para estudiar los procesos por los cuales los compañeros influyen en el aprendizaje y en el desarrollo, en un problema de la viga de equilibrio Jonathan Tudge (1993) pareó a alumnos que dominaban el principio de conservación con otros que no lo dominaban. Los resultados mostraron que el compañero menos hábil mejoraba notablemente cuando colaboraba con otro que razonaba sobre el problema en un nivel más avanzado. También indican que necesitaba adaptarse al razonamiento de este último mientras efectuaba la tarea. Es decir, el mero contacto con un nivel más elevado de pensamiento no producía mejoras en su aplicación de las reglas para resolver problemas. Más importante aún fue descubrir que había circunstancias en que el pensamiento puede verse afectado negativamente por un compañero. Esto tiende a suceder cuando a los niños no se les da retroalimentación después de resolver un problema o cuando no están seguros de su razonamiento. En tales condiciones, su pensamiento mostrará el influjo negativo de las interacciones sociales que están un poco rezagadas respecto a su nivel actual del pensamiento (Tudge, 1993).

El experimento de Tudge viene a corroborar las ideas de Vygotsky sobre los beneficios cognoscitivos de las interacciones con los compañeros; pero al mismo tiempo demuestra que los profesores necesitan estructurar meticulosamente las condiciones en que los alumnos trabajen juntos. A conclusiones parecidas llegaron Gail Jones y Glenda Carter (1993) en su estudio sobre las diadas de diferentes habilidades en la clase de ciencias del quinto grado. En una reseña dedicada a las investigaciones vygotskiana sobre los efectos que las interacciones entre compañeros tienen en el desarrollo, llegaron a las siguientes conclusiones:

1. Los niños de corta edad muestran a veces pequeños beneficios cognoscitivos en las interacciones con los compañeros, por ser incapaces de intercambiar el tipo de ayuda o guía sostenida que pueden brindarles los adultos.
2. Las interacciones del niño con el adulto pueden ser más benéficas que las que tiene con sus compañeros, cuando están aprendiendo habilidades o conceptos nuevos.
3. Las interacciones con los compañeros alcanzan su máxima eficacia cuando debe lograrse una comprensión común de un tema o problema y luchar por conseguir la misma meta.



## Capítulo 3

### **La teoría de las inteligencias múltiples Una perspectiva personal**

#### ORÍGENES

Nada en mi juventud indicaba que me convertiría en un estudioso (y un teórico) de la inteligencia. De niño era un buen alumno y rendía bien en las pruebas, por lo que la cuestión de la inteligencia no me planteaba ningún problema. De hecho, puede que en otra vida me hubiera convertido en un defensor de la noción clásica de la inteligencia, como tantos de mis coetáneos masculinos de raza blanca y edad madura.<sup>1</sup>

Yo era el proverbial muchacho judío que no soportaba la visión de la sangre y que (como muchos otros de su mundo) esperaba convertirse en abogado. No fue hasta 1965, hacia el final de mis estudios en la Universidad de Harvard, que decidí dedicarme al estudio de la psicología. Como otros adolescentes, al principio me sentí fascinado por las cuestiones de la psicología que intrigan al profano: las emociones, la personalidad y la psicopatología. Mis modelos a seguir eran Sigmund Freud y mi propio maestro, el psicoanalista Erik Erikson, que había sido analizado por la hija de Freud,

Anna. Sin embargo, después de conocer a Jerome Bruner, un investigador pionero de la cognición y el desarrollo humano y después de leer las obras de Bruner y de su propio maestro, el psicólogo suizo Jean Piaget, decidí especializarme en psicología cognitiva y evolutiva.<sup>7</sup>

### EL CAMINO HACIA LA NEUROPSICOLOGÍA

Cuando ya había empezado mis estudios de psicología evolutiva, me encontré con un fenómeno que me sorprendió: casi todos los especialistas de este campo daban por sentado que el pensamiento científico y la trayectoria de la ciencia representaban las cumbres o «estados finales» del desarrollo cognitivo humano. Es decir, se suponía que una persona con sus capacidades cognitivas totalmente desarrolladas acabaría pensando como un científico: de hecho, como un científico dedicados a la psicología evolutiva o, (mejor aún!), a la física de las partículas o la biología molecular. No era esta la primera vez en la historia del mundo académico que los especialistas miraban en el espejo de las disciplinas y veían en él su propio reflejo. De hecho, es este tipo de pensamiento egocéntrico lo que llevó a la creación de los ítems de las actuales pruebas de inteligencia.

En cierto modo, yo no era diferente. Pero había una excepción: cuando era joven, el arte en general y la música en particular eran partes importantes de mi vida. En consecuencia, cuando empecé a pensar en el significado de la palabra «desarrollo», preguntándome cuál era el desarrollo humano óptimo, me fui convenciendo de que los especialistas de este campo tenían que prestar mucha más atención a las aptitudes y capacidades de los pintores, los escritores, los músicos, los bailarines y otros artistas. Estimulado (en lugar de intimidado) por la perspectiva de ampliar la definición de *engañación*, creí legítimo considerar que las capacidades de los artistas eran tan cognitivas como las que mis colegas de la psicología cognitiva atribuían a los matemáticos y los científicos.

Los inicios de mi carrera como investigador fueron una consecuencia natural de esta línea de razonamiento. Piaget y sus colegas habían esclarecido el desarrollo cognitivo de los niños estudiando el camino que seguían hasta llegar a pensar como científicos. Siguiendo una línea de razonamiento paralela, mis colegas y yo estudiamos cómo llegan los niños a pensar y actuar como artistas. Y, con este objetivo, empezamos a diseñar experimentos y estudios de observación para esclarecer las etapas y fases del desarrollo del talento artístico.

Gracias a mi colaboración con el filósofo Nelson Goodman y con otras personas interesadas en el pensamiento artístico, el desarrollo y la educación, pude entrar en contacto con una amplia muestra del pensamiento contemporáneo acerca del arte y, de una manera más general, sobre la simbolización. Gran parte de esta información la obtuve en el seno del Project Zero, un grupo de investigación de la Harvard Graduate School of Education al que he estado afiliado desde sus inicios, en 1967. Sin ningún género de duda, el acontecimiento que más ha marcado mi carrera fue la oportunidad casi fortuita que tuve, en 1969, de oír una conferencia en el Project Zero a cargo del entonces ya eminente neurólogo Norman Geschwind. Antes de esta fecha, no había dedicado mucha atención al cerebro humano: de hecho, a finales de los años sesenta pocos de mis colegas dedicados al desarrollo humano pensaban mucho en el sistema nervioso. Geschwind, sin embargo, no sólo había estudiado minuciosamente la literatura neurocientífica del último siglo, sino que también había estudiado a muchas personas afectadas de apoplejía u otros tipos de lesiones cerebrales. Junto con sus colegas, había documentado las pautas asombrosas y nada intuitivas de las capacidades que, a causa de estas lesiones, se habían conservado o perdido.

Casi de inmediato me convertí en un estudiante de neuropsicología. Hasta entonces, había estado intentando comprender cómo se desarrollan las capacidades artísticas y cómo se alcanzan unos niveles elevados de creación, actuación y crítica. Por toda una serie de razones, no estaba haciendo grandes progresos. Yo mismo no era un artista en el verdadero sentido de la palabra, muchos artistas de verdad son reacios —cosa comprensible, por otra parte— a dejar que un estudiante de psicología les diseccione la mente, y otros que sí están dispuestos a actuar como conejillos de indias, no tienen una noción muy clara del funcionamiento de su mente: en cualquier caso, las capacidades de los artistas son tan fluidas que es muy difícil diseccionarlas y analizarlas en su contexto.

Los estragos provocados por las lesiones cerebrales cambian este panorama por completo.<sup>8</sup> Una lesión cerebral es un accidente de la naturaleza del que el observador atento puede aprender mucho. Supongamos, por ejemplo, que queremos estudiar qué relación hay entre la fluidez para hablar y la fluidez para cantar. Podemos discutir eternamente sobre la dependencia o independencia entre estas facultades, pero el estudio de las lesiones cerebrales zanja por completo la cuestión. En el ser humano, cantar y hablar son facultades diferentes que se pueden dañar o conservar con total independencia. Pero, paradójicamente, hablar por *signos* y hablar a viva

voz son facultades afines. Las zonas del cerebro que están al servicio del lenguaje hablado en las personas que pueden oír son, a grandes rasgos, las mismas que actúan en las personas sordas que emplean lenguajes de signos. Así pues, nos encontramos con una facultad lingüística subyacente que abarca distintas modalidades sensoriales y motrices.

Después de aprender un poco de neuropsicología, comprendí que debía incorporarme a una unidad neurológica e investigar a fondo cómo funciona el cerebro en personas normales y qué ocurre cuando se lesiona y cuando, en ocasiones, se «recicla» después de una lesión. Gracias al apoyo de Geschwind y sus colegas, pude hacer precisamente esto: empecé a trabajar como investigador (y continué haciéndolo durante los veinte años siguientes) en el Aphasia Research Center de la Universidad de Boston, parte de la Boston University School of Medicine y del Boston Veterans Administration Medical Center. De hecho, esta actividad llegó a formar parte de mi doble trayectoria profesional. Cada mañana me desplazaba al Aphasia Research Center para trabajar con pacientes que, a causa de una lesión cerebral, padecían trastornos del lenguaje y otros tipos de problemas cognitivos y emocionales. Intentaba comprender la configuración de las capacidades de cada paciente y también llevaba a cabo experimentos con grupos. Sobre todo me interesaba averiguar qué ocurría con las capacidades artísticas en caso de lesión cerebral, pero mis investigaciones se ampliaron, de una manera totalmente natural, hasta abarcar una amplia gama de aptitudes para la resolución de problemas. A mediodía, o poco después, visitaba mi otro laboratorio, situado en el Project Zero de Harvard, donde trabajaba con niños normales y dozados en un intento de comprender el desarrollo de las capacidades cognitivas humanas. También aquí me dedicaba a las capacidades artísticas (como la narración, el dibujo y la sensibilidad al estilo artístico), aunque poco a poco fui incorporando muchas otras capacidades que se creía que formaban parte de la cognición general.

La oportunidad de trabajar cada día con niños y con adultos que padecían lesiones cerebrales me permitió constatar un hecho irrefutable de la naturaleza humana: las personas poseen una amplia gama de capacidades y la ventaja de una persona en un área de actuación no predice sin más que posea una ventaja comparable en otras áreas.

Concretando más, algunos niños parecen ser buenos en muchas cosas y otros en muy pocas. Sin embargo, en la mayoría de los casos estas características se distribuyen de una manera irregular. Por ejemplo, una persona puede tener una gran facilidad para aprender idiomas extranjeros, pero puede que sea incapaz de orientarse en un entorno poco familiar, aprender

una canción nueva o averiguar quién ocupa una posición de poder en una multitud de extraños. De la misma manera, la dificultad para aprender idiomas extranjeros no predice ni el éxito ni el fracaso en la mayoría de las restantes tareas cognitivas.

También me di cuenta de que esta desigualdad entre las capacidades aún es más manifiesta después de una lesión cerebral, especialmente en capacidades relacionadas con la zona lesionada. Por ejemplo, si una persona diestra sufre daños en las áreas centrales de la corteza izquierda, es casi seguro que padecerá afasia, es decir, que tendrá dificultades para hablar, comprender, leer y escribir (los especialistas en afasia pueden hacer unas predicciones más concretas basándose en la situación y la profundidad precisas de la lesión cortical). La mayoría de las restantes funciones seguirán prácticamente intactas. Si esa misma persona sufriera una lesión similar, pero esta vez en el hemisferio derecho, padecería pocos, o ninguno, de los problemas lingüísticos antes mencionados, aunque dependiendo del lugar concreto de la lesión, probablemente tendría dificultades para mantener la orientación espacial, cantar una melodía o relacionarse adecuadamente con otras personas. Lo extraño es que estos últimos problemas no aparecerán en la mayoría de las personas diestras ni siquiera después de una lesión importante en el hemisferio izquierdo (no es mi intención menospreciar a los zurdos: yo mismo, nací zurdo pero, como muchos otros niños de ascendencia europea, me obligaron a emplear la mano derecha).<sup>4</sup> La organización de las capacidades en las personas zurdas es menos predecible. La representación cortical de algunos zurdos es igual que la de los diestros, otros presentan una configuración contraria y algunos muestran una curiosa mezcla.

Las dos poblaciones con las que trabajaba me estaban enviando el mismo mensaje: es mejor considerar la mente humana como una serie de facultades relativamente separadas y que mantienen unas relaciones vagas e imprevisibles entre sí, que como una máquina única y de uso general que funciona continuamente con una potencia dada, independientemente del contenido y del contexto. De una manera intuitiva, ya había desarrollado por mi cuenta la noción del cerebro y de la mente que ahora se llama *modularidad*, es decir, la noción de que, durante centenares de miles de años, el cerebro/mente del ser humano ha desarrollado varios órganos o dispositivos separados para el procesamiento de información.<sup>5</sup> Había llegado a esta noción en 1974, cuando escribía un libro de neuropsicología titulado *The Shattered Mind*. De hecho, en mis archivos tengo el esquema de un libro que data de 1976 llamado *Kinds of Minds* en el que pensaba describir los diversos tipos de mentes que nos ha dado la naturaleza, cómo se desa-

rollan en los niños pequeños y cómo se ven afectadas por distintas lesiones cerebrales.

Sin embargo, nunca escribí aquel libro, probablemente porque aún no estaba convencido de saber exactamente cuáles *eran* esos tipos de mentes y cuál era la mejor manera de describirlos. La oportunidad de abordar de frente estas cuestiones se materializó en 1979, cuando un grupo de colegas y yo recibimos una generosa beca de cinco años de duración de la Fundación Bernard Van Leer, de los Países Bajos. Según los términos de la beca, teníamos que producir una síntesis académica de lo que se había establecido en las ciencias biológicas, sociales y culturales acerca de «la naturaleza y la realización del potencial humano». Dadas mis propias predilecciones, mi misión en el «Proyecto sobre el Potencial Humano» fue sencilla, aunque no por ello menos abrumadora: tenía que escribir sobre los últimos avances en la comprensión de la mente humana.

#### DEFINICIÓN Y CRITERIOS DE LAS INTELIGENCIAS MÚLTIPLES

Hicieron falta cuatro años de investigación para pasar de la invitación de Van Leer al planteamiento de la teoría esbozada en el esquema de *Kinds of Minds*. Yo sabía de una manera intuitiva que quería describir las facultades humanas, pero necesitaba un método para determinar esas facultades además de una manera de escribir sobre ellas. Siempre me habían intrigado el reto y la promesa de examinar la cognición humana desde la perspectiva de diversas disciplinas concretas. Disfrutaba investigando la psicología, la neurología, la biología, la sociología y la antropología además de las artes y las humanidades. En consecuencia, empecé a leer sistemáticamente sobre todos estos campos con el fin de obtener tanta información como fuera posible sobre la naturaleza de los diversos tipos de facultades humanas y de las relaciones entre ellas.

Al mismo tiempo, reflexionaba sobre la mejor manera de escribir acerca de mis descubrimientos. Contemplé la posibilidad de emplear la venerable expresión académica *facultades humanas*; o bien términos empleados por los psicólogos como *aptitudes* o *capacidades*; o términos populares como *dotes*, *talentos* o *habilidades*. Sin embargo, me di cuenta de que todas estas palabras presentaban dificultades. Al final opté por dar el atrevido paso de apropiarme de una palabra de la psicología y emplearla de nuevas maneras: naturalmente, esa palabra era *inteligencia*. Empecé definiendo una *inteligencia* como «la capacidad de resolver problemas o de crear productos que

son valorados en uno o más contextos culturales». Llamé la atención sobre algunos hechos fundamentales de la mayoría de las teorías de la inteligencia: concretamente, que sólo se fijaban en la resolución de problemas e ignoraban la creación de productos y que partían del supuesto de que la inteligencia sería evidente y apreciada en cualquier lugar, sin tener en cuenta lo que era y no era valorado en unas culturas determinadas y en unas épocas concretas. Ésta es la definición que empleé en el libro que publiqué en 1983 como resultado del proyecto Van Leer: *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*.

Casi dos décadas después, puedo ofrecer una definición más refinada. Ahora defino una inteligencia como «un potencial biopsicológico para procesar información que se puede activar en un marco cultural para resolver problemas o crear productos que tienen valor para una cultura». Este modesto cambio en la formulación es importante porque indica que las inteligencias no son algo que se pueda ver o contar: son potenciales —es de suponer que neurales— que se activan o no en función de los valores de una cultura determinada, de las oportunidades disponibles en esa cultura y de las decisiones tomadas por cada persona y/o su familia, sus enseñantes y otras personas.

He pensado en lo que podría haber ocurrido si hubiera escrito un libro titulado *Los siete dones del ser humano* o *Las siete facultades de la mente humana*. No creo que hubiera despertado mucho interés. Da bastante que pensar el hecho de que las etiquetas puedan tener tanta influencia en el mundo académico, pero tengo muy pocas dudas de que mi decisión de escribir sobre «las inteligencias humanas» fuera profética. En lugar de presentar una teoría (y un libro) que simplemente catalogara cosas donde las personas podían sobresalir, estaba proponiendo que se ampliara el término *inteligencia* para abarcar muchas capacidades que se consideraban fuera de su alcance. Además, al argumentar que estas facultades eran relativamente independientes entre sí, estaba desafiando la creencia muy extendida —sostenida por muchos psicólogos y consolidada en multitud de lenguajes— de que la inteligencia es una sola facultad y que una persona o bien es «lista» o bien es «tonta», sin más.

Pero no he sido el primer psicólogo que ha postulado unas facultades humanas relativamente independientes, aunque puede que haya sido uno de los primeros en violar las reglas del inglés (y de otras lenguas indoeuropeas) al pluralizar el término *inteligencia*. De hecho, se podría escribir una historia completa (aunque breve) de la psicología centrada en las taxonomías de las facultades humanas, como se explica en el capítulo 2 y como se discute ampliamente en el manual *Intelligence: Multiple Perspectives*.

Con todo, sí que he sido el primero en proponer métodos para encontrar pruebas que apoyen mi lista de inteligencias humanas. Las otras explicaciones de las inteligencias procedían, principalmente, de la tradición *psicométrica*. Los psicólogos administraban pruebas o ítems de pruebas a personas y examinaban la correlación entre las puntuaciones resultantes. Si las puntuaciones mantenían una correlación elevada entre sí, los psicólogos suponían que reflejaban el funcionamiento de una sola inteligencia general subyacente (la legendaria «G»). Sin embargo, si la matriz de correlaciones parecía ser el producto de una variedad de factores, los psicólogos consideraban la posibilidad de que hubiera varias facultades separadas. En cualquier caso, el enfoque *psicométrico* a la pluralidad intelectual estaba (y sigue estando) limitado a las facultades que se pueden evaluar mediante preguntas orales breves o mediante instrumentos basados en lápiz y papel. Además, como destacaba Stephen Jay Gould, las conclusiones de los *psicómetros* reflejaban sus propios supuestos estadísticos, su manera de manejar los datos y su manera de interpretar los resultados.

Mi enfoque era totalmente diferente. En lugar de basarme en los resultados de unos instrumentos *psicométricos*, propuse un conjunto de ocho criterios separados. Repasé de arriba abajo la literatura científica pertinente en busca de pruebas de la existencia de distintas facultades. De hecho, y al igual que Galton y Binet, empecé con unas facultades estrechamente relacionadas con unas modalidades sensoriales concretas (por ejemplo, en una lista preliminar había una «inteligencia visual» y una «inteligencia táctil»). Naturalmente, encontré distintos niveles de calidad en las investigaciones de las diversas facultades candidatas (por ejemplo, los científicos saben mucho más sobre el lenguaje que sobre el autoconocimiento). Sin embargo, y aun aceptando las pruebas disponibles, me preguntaba si una facultad dada cumplía satisfactoriamente el conjunto de criterios que había estipulado. Si era así, la consideraba una inteligencia humana; si no, o bien buscaba otra manera de conceptualizarla o bien la descartaba.

#### *Raíces y significado de los criterios*

Una manera de presentar los criterios para definir una inteligencia es agruparlos en función de sus raíces disciplinarias.

Hay dos criterios que proceden de las ciencias biológicas:

1. *La posibilidad de que una inteligencia se pueda aislar en casos de lesiones cerebrales.* Como neuropsicólogo, estaba especialmente interesa-

do en las pruebas que indicaran que una posible inteligencia se pudiera disociar de las demás. Si hay pacientes que tienen una facultad intacta a pesar de tener otras facultades dañadas o que tienen esa facultad dañada pero tienen intactas las demás, aumentan las probabilidades de que esa facultad sea una inteligencia. Por ejemplo, la separación entre el lenguaje y otras facultades y la similitud básica de sus formas orales, auditivas, escritas y por signos, indican la existencia de una inteligencia lingüística separada.

2. *Que tenga una historia evolutiva plausible.* A pesar de todas sus lagunas, las pruebas sobre la evolución de nuestra especie son fundamentales para cualquier discusión de la mente y el cerebro del ser humano contemporáneo. Cuando escribí *Frames of Mind*, la mayoría de estas pruebas procedían de inferencias sobre *Homo sapiens* y sus antecesores o de información sobre otras especies contemporáneas. Por ejemplo, podemos inferir que los homínidos primitivos tenían una buena aptitud espacial para orientarse en diversos terrenos y hoy en día podemos estudiar la capacidad espacial muy desarrollada de otras especies de mamíferos, como las ratas. Últimamente, el campo incipiente de la psicología evolucionista ha brindado nuevos instrumentos a los estudiosos de la cognición humana.<sup>7</sup> Los psicólogos de la evolución llevan a cabo una especie de «ingeniería inversa»: partiendo del funcionamiento actual de las capacidades humanas, intentan inferir las presiones selectivas que condujeron, después de miles de años, al desarrollo de una facultad particular. Estos estudios ofrecen más verosimilitud a las explicaciones evolucionistas de facultades como la inteligencia para explorar el mundo de las plantas y los animales o la inteligencia para calcular las motivaciones de otros miembros de la especie.

Hay otros dos criterios que proceden del análisis lógico:

3. *La existencia de una o más operaciones identificables que desempeñen una función esencial o central.* En el mundo real, cada inteligencia concreta opera en un entorno rico y abundante, normalmente en conjunción con otras inteligencias. Sin embargo, desde un punto de vista analítico, es importante aislar las capacidades que parecen desempeñar una función básica, esencial o «central» en una inteligencia. Es probable que estas capacidades estén mediadas por unos mecanismos neurales específicos y que se activen ante unos tipos concretos de información de origen interno o externo. El análisis indica, por ejemplo, que la inteligencia lingüística tiene como ope-

raciones centrales las discriminaciones fonemáticas, el dominio de la sintaxis, la sensibilidad a los usos pragmáticos del idioma y la adquisición de significados para las palabras. Otras inteligencias también tienen sus propias operaciones o procesos componentes, como la sensibilidad a los espacios grandes, pequeños, tridimensionales y bidimensionales (inteligencia espacial) o aspectos del procesamiento musical que incluyen el tono, el ritmo, el timbre y la armonía (inteligencia musical).

La existencia de lo que he denominado «núcleos intelectuales» o «subinteligencias» plantea una importante cuestión: ¿Están estos «núcleos» —en ocasiones llamados «subinteligencias»— suficientemente vinculados entre sí como para justificar que se agrupen en siete u ocho etiquetas genéricas? Mi opinión es que, si bien estos «núcleos» o subinteligencias en realidad están separados entre sí, tienden a entrar en acción conjuntamente y, en consecuencia, su agrupamiento está justificado. En otras palabras, aunque hubiera alguna justificación científica para desagregar estos «núcleos», todo parece indicar que la cantidad de inteligencias no debe ser muy grande.

4. *Possibilidad de codificación en un sistema de símbolos.* Dedicamos gran parte de nuestro tiempo a dominar y manipular varios sistemas de símbolos —lenguaje hablado y escrito, sistemas matemáticos, gráficos, dibujos, ecuaciones lógicas, etc.— especialmente en el trabajo y en la escuela. En lugar de ocurrir de una manera natural, estos sistemas han sido —y están siendo— desarrollados por el ser humano para transmitir de una manera sistemática y precisa información culturalmente significativa.<sup>8</sup> Históricamente, los sistemas de símbolos parecen haber surgido precisamente para codificar los significados ante los que las inteligencias humanas son más sensibles. De hecho, para cada inteligencia humana, hay sistemas de símbolos sociales y personales que permiten a las personas intercambiar ciertos tipos de significados. Y como los seres humanos aíslan acontecimientos y hacen inferencias sobre ellos, han desarrollado símbolos lingüísticos y pictóricos que permiten expresar con facilidad los significados de esos acontecimientos. El cerebro humano parece haber evolucionado para procesar con eficacia determinados tipos de símbolos. Dicho de otra manera, los sistemas de símbolos se pueden haber desarrollado precisamente porque encajan con facilidad con la inteligencia o inteligencias pertinentes.<sup>9</sup>

Hay otros dos criterios que proceden de la psicología evolutiva:

5. *Un desarrollo bien diferenciado y un conjunto definible de actuaciones que indiquen un «estado final».* Las personas no manifiestan sus inteligencias «porque sí»; lo hacen en el desempeño de ciertas funciones relevantes en su sociedad para las que se deben preparar siguiendo un proceso de desarrollo que suele ser largo. En cierto sentido, cada inteligencia tiene su propio historial de desarrollo. Por ejemplo, las personas que se quieren dedicar a la matemática deben desarrollar su capacidad lógico-matemática de una manera concreta. Otras personas deben seguir unas vías de desarrollo distintas: por ejemplo, los médicos, psiquiatras o psicólogos clínicos deben tener una inteligencia interpersonal bien desarrollada y lo mismo ocurre con los músicos, que deben desarrollar a fondo su inteligencia musical.

Como expondré en el capítulo 6, existe una desafortunada tendencia a confundir o relacionar una inteligencia con un ámbito social. Por ejemplo, lo ideal sería hablar del desarrollo de un matemático en el ámbito social que se conoce con el nombre de «matemática», en lugar de hablar del desarrollo de una inteligencia matemática. Si hoy en día tuviera que revisar este criterio, hablaría del desarrollo de unos estados finales que hacen uso de unas inteligencias concretas. Además, subrayaría la importancia de adoptar una *perspectiva intercultural*, porque una misma inteligencia se puede emplear en diferentes culturas con unos sistemas de roles y valores muy distintos. Por ejemplo, tanto el médico de una cultura occidental como el chamán de una cultura tribal emplean su inteligencia interpersonal, si bien de maneras distintas y para unos fines algo diferentes.

6. *La existencia de idiot savants, prodigios y otras personas excepcionales.* Como he dicho antes, en la vida cotidiana las inteligencias se combinan con total libertad, casi con desenfreno. Por lo tanto, es especialmente importante que los investigadores aprovechen ciertos accidentes naturales, como los traumas o las apoplejías, para observar con claridad la identidad y el funcionamiento de una inteligencia concreta. Pero la naturaleza también brinda otras oportunidades para el estudio de las inteligencias múltiples en forma de personas que, sin ningún indicio documentado de lesión cerebral, tienen unos perfiles de inteligencia inusitados. Un ejemplo es el *savant*, que presenta una capacidad excepcional en un ámbito dado, pero cuyo rendimiento en otros ámbitos es normal o incluso inferior a lo normal. Las personas autistas son un ejemplo aun más patente: muchos niños autistas se

destacan en el cálculo numérico, en la interpretación musical, en la reproducción de melodías o en el dibujo, pero al mismo tiempo manifiestan unos problemas característicos —y acusados— de comunicación, lenguaje y sensibilidad hacia los demás.<sup>10</sup> De hecho, algunos investigadores han propuesto recientemente que las personas autistas —al igual que las personas que sufren lesiones importantes en el hemisferio derecho— pueden tener dañada la zona del cerebro que gobierna la capacidad de comprender las intenciones de las otras personas.

Más afortunados son los prodigios, personas cuyo rendimiento es extraordinario en un ámbito concreto y que también tienen talento, o por lo menos un rendimiento normal, en otros ámbitos.<sup>11</sup> Al igual que la persona autista, el prodigio tiende a destacarse en ámbitos que están regidos por reglas y que no requieren de mucha experiencia en la vida, como el ajedrez, la matemática, el arte figurativo y otras formas de reconocimiento y creación de pautas. Con frecuencia, la especial capacidad de los prodigios está acompañada de alguna desventaja: pueden que sean capaces de trabajar con eficacia con personas de mucha más edad, pero también pueden tener dificultades para relacionarse con sus coetáneos. Contrariamente al parecer popular, la mayoría de los prodigios no llegan a ser grandes creadores ni acaban malográndose; lo normal es que lleguen a ser expertos en un ámbito que haga uso de una o más inteligencias y es poco probable que dejen una huella indeleble en el mundo.

Los últimos dos criterios proceden de la investigación psicológica tradicional:

7. *Contar con el respaldo de la psicología experimental.* Los psicólogos pueden averiguar la relación entre dos operaciones observando hasta qué punto se pueden llevar a cabo dos actividades simultáneamente.<sup>12</sup> Si una actividad no interfiere con la otra, los investigadores pueden suponer que las dos se basan en capacidades mentales y cerebrales distintas. Por ejemplo, la mayoría de nosotros no tenemos ningún problema en caminar u orientarnos al tiempo que conversamos; las inteligencias implicadas están separadas. En cambio, solemos encontrar muy difícil conversar mientras intentamos resolver un crucigrama o escuchamos la letra de una canción; en estos casos, tenemos dos manifestaciones de la inteligencia lingüística que compiten entre sí. Los estudios sobre la transferencia (normalmente algo bueno) o la interferencia no justificada (normalmente algo malo) nos pueden ayudar a identificar inteligencias separadas.

8. *Contar con el apoyo de datos psicométricos.* Puesto que la teoría de las inteligencias múltiples nació como una reacción contra la psicometría, puede parecer extraño que en esta discusión de los criterios de apoyo se hable del respaldo de los datos psicométricos. Y, de hecho, gran parte de los datos psicométricos se pueden interpretar en contra de las inteligencias múltiples porque indican la presencia de una «variedad positiva», es decir, de una correlación entre las puntuaciones obtenidas en tareas diversas.

A pesar de todo, es conveniente tener en cuenta los datos psicométricos. Por ejemplo, los estudios de la inteligencia espacial y la inteligencia lingüística han aportado pruebas convincentes de que entre estas dos facultades existe, como mucho, una correlación débil. Además, a medida que los psicólogos han ido ampliando sus definiciones de la inteligencia y han mejorado los instrumentos para medirla, las pruebas psicométricas a favor de las inteligencias múltiples han aumentado. Así, por ejemplo, los estudios sobre la inteligencia social han revelado un conjunto de capacidades distintas de las asociadas a la inteligencia lingüística y la inteligencia lógica.<sup>13</sup> De manera similar, las investigaciones del nuevo constructo de la inteligencia emocional —más o menos una combinación de mis dos inteligencias personales— han indicado que puede ser independiente de las puntuaciones que se obtienen en las pruebas de inteligencia tradicionales.

Los criterios que presenté en 1983 no constituyen la última palabra para identificar las inteligencias. Hoy podría presentarlos de otra manera y destacaría mucho más la relevancia de los datos interculturales. Aun así, tomados en su conjunto, constituyen un conjunto razonable de factores a tener en cuenta en el estudio de la cognición humana. De hecho, considero que el establecimiento de estos criterios es una de las principales contribuciones de la teoría de las inteligencias múltiples. Por esta razón me ha sorprendido que los comentaristas —independientemente de que su actitud hacia la teoría sea favorable o no— rara vez hayan llamado la atención sobre ellos. Quizá el hecho de que estos criterios se basen expresamente en diversas disciplinas hace que no encajen con los intereses y la experiencia de muchos críticos.

#### LAS SIETE INTELIGENCIAS ORIGINALES

En *Frames of Mind* propuse la existencia de siete inteligencias separadas en el ser humano. Las dos primeras —lingüística y lógico-matemática— son las

que normalmente se han valorado en la escuela tradicional. La *inteligencia lingüística* supone una sensibilidad especial hacia el lenguaje hablado y escrito, la capacidad para aprender idiomas y de emplear el lenguaje para lograr determinados objetivos. Entre las personas que tienen una gran inteligencia lingüística se encuentran los abogados, los oradores, los escritores y los poetas.

La *inteligencia lógico-matemática* supone la capacidad de analizar problemas de una manera lógica, de llevar a cabo operaciones matemáticas y de realizar investigaciones de una manera científica. Los matemáticos, los lógicos y los científicos emplean la inteligencia lógico-matemática (y, aunque Piaget decía que estudiaba toda la inteligencia, yo creo que, en realidad, se centraba en la inteligencia lógico-matemática). Sin duda, una combinación adecuada de inteligencia lingüística y lógico-matemática es una bendición para los estudiantes y para quienquiera que deba pasar pruebas con frecuencia. En realidad, el hecho de que la mayoría de los psicólogos y la mayor parte de los restantes académicos posean una combinación aceptable de inteligencia lingüística y lógica ha hecho casi inevitable que estas facultades predominen en las pruebas de inteligencia. Con frecuencia, me pregunto si se habría aislado un conjunto distinto de facultades en el caso de que los diseñadores de pruebas hubieran sido empresarios, políticos, artistas o militares.

Las tres inteligencias siguientes destacan especialmente en las bellas artes, aunque cada una de ellas se puede emplear de muchas otras maneras. La *inteligencia musical* supone la capacidad de interpretar, componer y apreciar pautas musicales. En mi opinión, la inteligencia musical es prácticamente análoga, estructuralmente hablando, a la inteligencia lingüística y carece de sentido, tanto desde el punto de vista científico como lógico, llamar «inteligencia» a una de las dos (normalmente la lingüística) y llamar «talento» a la otra (normalmente la musical). La *inteligencia corporal-cinestésica* supone la capacidad de emplear partes del propio cuerpo (como la mano o la boca) o su totalidad para resolver problemas o crear productos. Evidentemente, los bailarines, los actores y los deportistas destacan por su inteligencia corporal-cinestésica. Sin embargo, esta forma de inteligencia también es importante para los artesanos, los cirujanos, los científicos de laboratorio, los mecánicos y muchos otros profesionales de orientación técnica. La *inteligencia espacial* supone la capacidad de reconocer y manipular pautas en espacios grandes (como hacen, por ejemplo, los navegantes y los pilotos) y en espacios más reducidos (como hacen los escultores, los cirujanos, los jugadores de ajedrez, los artistas gráficos o los arquitectos). Las distintas utilizaciones de la inteligencia espacial en diferentes culturas mues-

tran claramente que un potencial biopsicológico se puede utilizar en ámbitos que han evolucionado con distintos fines.

Las dos últimas inteligencias de mi lista original, a las que llamo inteligencias personales, son las que más sorpresa causaron en su día. La *inteligencia interpersonal* denota la capacidad de una persona para entender las intenciones, las motivaciones y los deseos ajenos y, en consecuencia, su capacidad para trabajar eficazmente con otras personas. Los vendedores, los enseñantes, los médicos, los líderes religiosos y políticos, y los actores, necesitan una gran inteligencia interpersonal. Por último, la *inteligencia intrapersonal* supone la capacidad de comprenderse uno mismo, de tener un modelo útil y eficaz de uno mismo —que incluya los propios deseos, miedos y capacidades— y de emplear esta información con eficacia en la regulación de la propia vida.

En *Frames of Mind*, dediqué un capítulo separado a cada una de las cinco primeras inteligencias, pero traté las inteligencias personales en un solo capítulo, como si estuvieran cortadas por el mismo patrón. Sigo creyendo que es mejor hablar de dos formas de inteligencia personal y, de hecho, recientes trabajos en los campos de la evolución y la psicología han destacado la larga historia de la inteligencia interpersonal (en comparación con la aparición relativamente reciente de la inteligencia intrapersonal, quizás en conjunción con la conciencia humana). En mi discusión inicial de la inteligencia intrapersonal, también destacué sus orígenes en la vida emocional y su fuerte vínculo con factores afectivos. Sigo pensando que la vida emocional es un ingrediente fundamental de la inteligencia intrapersonal, pero ahora destaco más el papel esencial que desempeña esta inteligencia en las decisiones que toma una persona a lo largo de su vida. Además, hoy creo que es necesario tener en cuenta las facetas emocionales de cada inteligencia en lugar de limitar las emociones a una o dos inteligencias personales. En los capítulos 11 y 12, abordaré con más detalle la creciente importancia de la inteligencia intrapersonal a medida que nos acercamos al nuevo milenio.

Desde el principio, he destacado que esta lista de inteligencias es provisional, que cada una de ellas contiene sus propias subinteligencias y que la autonomía relativa de cada una y sus interacciones con las demás requieren un estudio más detallado. Desde la aparición de *Frames of Mind* he examinado cuidadosamente muchos trabajos que, a la larga, podrían influir en la cartografía de las diversas inteligencias; de hecho, el capítulo 4 se centra en la cuestión de la posible existencia de otras inteligencias.

## DOS AFIRMACIONES ESENCIALES

No deja de sorprenderme el hecho de que, aunque propuse esta teoría a principios de los años ochenta y desde entonces he hablado de ella centenares de veces, no llegara a apreciar totalmente la naturaleza exacta de mis dos afirmaciones esenciales sobre las inteligencias múltiples hasta 1997. La teoría de las inteligencias múltiples supone dos afirmaciones complementarias. En primer lugar, la teoría es una explicación completa de la cognición humana: presenta las inteligencias como una nueva definición de la naturaleza del ser humano desde el punto de vista cognitivo. Mientras que Sócrates veía al hombre como un animal racional y Freud destacaba la irracionalidad del ser humano, yo (con la debida cautela) he descrito al ser humano como un organismo que posee un conjunto básico de siete, ocho o una docena de inteligencias. Gracias a la evolución, cada ser humano está equipado con estos potenciales intelectuales que puede movilizar y conectar en función de sus propias inclinaciones y de las preferencias de su cultura.

Desde esta perspectiva, es instructivo comparar las inteligencias de otras especies con las nuestras. Las ratas, por ejemplo, nos podrían superar en las inteligencias espacial y corporal-cinestésica, aunque sería arriesgado atribuirles una inteligencia intrapersonal. Los perfiles de otros primates —especialmente los chimpancés— se acercan mucho más a los nuestros. Este ejercicio también se puede aplicar a la inteligencia artificial. Aunque es indudable que los programas de inteligencia artificial nos pueden derrotar de una manera aplastante en el plano de la lógica —y puede que pronto nos superen en muchas capacidades espaciales y lingüísticas—, creo que aplicar la noción de inteligencia interpersonal a una máquina sería un «error de categoría».

Así pues, una de mis afirmaciones esenciales sobre las inteligencias del ser humano es esta definición que abarca a toda la especie. La otra afirmación destaca la existencia de diferencias individuales en el perfil de las inteligencias. Aunque todos nacemos con estas inteligencias, no hay dos personas que tengan exactamente las mismas y en las mismas combinaciones. Después de todo, las inteligencias surgen de la combinación de la herencia genética de la persona y de sus condiciones de vida en una cultura y una época dadas. Aunque es evidente que dos gemelos idénticos gestados en el mismo útero y criados en el mismo hogar comparten la mayor parte de su entorno, siguen difiriendo entre sí a causa de los detalles de sus vidas, que garantizan que ni sus psiques ni sus cerebros sean idénticos. De hecho, muchos gemelos idénticos se esfuerzan tenazmente por diferenciarse entre sí. Y si algún día aparecen clones humanos, tendrán unas inteligencias algo distin-

tas de las de sus donantes, aunque sólo sea porque se van a desarrollar en entornos distintos.

La segunda afirmación —que todos tenemos una combinación exclusiva de inteligencias— conduce a la consecuencia más importante de esta teoría para el próximo milenio. Podemos elegir entre ignorar esta singularidad, empeñarnos en minimizarla o disfrutar de ella. Sin ninguna connotación de egocentrismo o narcisismo, considero que el gran reto que plantea el despliegue de los recursos humanos es encontrar la mejor manera de aprovechar la singularidad que se nos ha otorgado como especie: la de disponer de varias inteligencias.

Hay una cuestión final a la que volveré varias veces: es tentador pensar que unas inteligencias concretas son buenas o malas y, sin duda, es mejor tener ciertas inteligencias en abundancia que carecer total o parcialmente de ellas. Sin embargo, una vez dicho esto, debo destacar que ninguna inteligencia es «buena» o «mala» en sí misma. Las inteligencias son totalmente amoriales y cualquiera de ellas se puede emplear de una manera constructiva o destructiva. Tanto el poeta Johann Wolfgang von Goethe como el propagandista Josef Goebbels eran maestros de la lengua alemana; sin embargo, Goethe empleaba el lenguaje para crear grandes obras de arte, mientras que Goebbels lo empleaba para generar odio. Otro ejemplo: tanto el Mahatma Gandhi como Nicolás Maquiavelo destacaban la importancia de comprender a los demás; sin embargo, Gandhi pregonaba la empatía, mientras que Maquiavelo empleaba su ingenio para manipular a los demás. Está claro que nos debemos esforzar por cultivar tanto las inteligencias como la moralidad y, en la medida de lo posible, combinarlas en forma de virtudes. Pero es un grave error confundirlas entre sí. Los usos constructivos y positivos de las inteligencias no se producen por accidente. Decidir cómo hacer uso de las propias inteligencias es una cuestión de valores, no de mera capacidad.

## NOTAS

1. Para más detalles de la vida del autor véase H. Gardner, *To Open Minds: Chinese Clues to the Dilemma of Contemporary Education*, Nueva York, Basic Books, 1989.

2. El trabajo de estos psicólogos, que ejercieron una gran influencia durante los inicios de la carrera del autor como investigador, se describen en J. S. Bruner, *The Process of Education*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1960; H. Gruber y J. Voneche, *The Essential Piaget*, Nueva York, Basic Books, 1978; N.

Goodman, *Languages of Art*, Indianápolis, Hackett, 1976; y N. Geschwind, *Selected Papers*, Boston, Reidel, 1974.

3. Los estragos que causan las lesiones cerebrales se describen en H. Gardner, *The Shattered Mind: The Person After Brain Damage*, Nueva York, Vintage, 1976.

4. Para más información sobre la organización de las capacidades cerebrales en los zurdos, véase M. Annett, *Left, Right, Hand and Brain: The Right Shift Theory*, Hillsdale, N.J., Erlbaum, 1985; y S. Coren (comp.), *Left-handedness: Behavioral Indications and Anomalies*, Amsterdam, North Holland Publishing, 1990.

5. La perspectiva «modular» del cerebro humano se describe en J. Barkow, L. Cosmides y J. Tooby, *The Adapted Mind: Evolutionary Psychology and the Generation of Culture*, Nueva York, Oxford University Press, 1992; N. Chomsky, *Rules and Representation*, Nueva York, Columbia University Press, 1980; J. A. Fodor, *The Modularity of Mind*, Cambridge, Mass., MIT Press, 1983 (trad. cast.: *La modularidad de la mente*, Madrid, Morata, 1986); y S. Pinker, *How the Mind Works*, Nueva York, Norton, 1997.

6. El Project on Human Potential se describe en H. Gardner, nota preliminar, *Frames of Mind*, y Gardner, *To Open Minds*, *op. cit.*, capítulo 5.

7. El campo incipiente de la psicología evolucionista se examina en J. Barkow y otros, *The Adapted Mind*; S. Mithen, *The Prehistory of the Mind*, Londres, Thames & Hudson, 1996; S. Pinker, *How the Mind Works*, Nueva York, Norton, 1997; y E. O. Wilson, *Sociobiology*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1975.

8. La noción de sistemas de símbolos se examina en H. Gardner, «Extraordinary cognitive achievements: a symbol systems approach», en *Theoretical Models of Human Development*, volumen 1 de *The Handbook of Child Psychology*, 5ª ed., R. M. Lerner (comp.), Nueva York, Wiley, 1997.

9. La relación entre los sistemas de símbolos y el cerebro humano se examina en T. Deacon, *The Symbolic Species*, Nueva York, Norton, 1997.

10. Para más información sobre las capacidades de las personas autistas, véase F. Happe, *Autism: An Introduction to Psychological Theory*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1995.

11. Las características de los prodigios se examinan en D. Feldman, *Nature's Gambit*, Nueva York, Basic Books, 1986, y E. Winner, *Gifted Children*, Nueva York, Basic Books, 1996.

12. Véase una discusión de que las actividades se pueden basar en capacidades cerebrales y mentales separadas en M. Kinsbourne, «The control of attention by interaction between the cerebral hemispheres», en *Attention and Performance*, Nueva York, Academic Press, 1983, págs. 239-256.

13. La inteligencia social y emocional se examinan en R. Rosnow y otros, «Intelligence and the epistemics of interpersonal assessment: Testing some implications of Gardner's theories», *Intelligence* 19, 1994, págs. 93-116; y P. Salovey y J. Mayer, «Emotional intelligence», *Imagination, Cognition and Personality* 9, 1990, págs. 185-211.

# Desarrollo cognitivo

Alonso, .Claudia y Lidia Susana Maquieira (2001), "Comunicación, lenguaje y desarrollo cognitivo en los primeros años de vida", en *0 a 5. La educación en los primeros años*, año 4, núm. 40, octubre, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, pp. 12-27.

La riqueza de un  
potencial sin límites

0 a 5 LA EDUCACIÓN EN LOS  
PRIMEROS AÑOS

Ediciones  
NOVEDADES EDUCATIVAS

# Comunicación, lenguaje y desarrollo cognitivo en los primeros años de vida

*CLAUDIA ALONSO Y  
LIDIA SUSANA MAQUIEIRA*

Homo Sapiens, Homo Ludens, Homo Faber, animal que ríe... son algunas de las expresiones que intentan distinguir al hombre de otros habitantes de este mundo. Pero, para otros interesados en la naturaleza humana, el rasgo distintivo es su capacidad para el lenguaje. Sin ánimo de mostrarnos tan categóricas, lo cierto es que el lenguaje constituye un elemento crucial para pensar el desarrollo humano. Las palabras que siguen a continuación presentan una serie de ideas acerca de la relación existente entre el desarrollo cognitivo y el lenguaje, destacando lo específico de estos fenómenos durante los primeros dos años de vida, a la vez que se explicita la importancia de considerar dicha relación en el contexto de los vínculos humanos. «Palabras» que portan «ideas», «ideas» que necesitan «palabras», «palabras» que nos permiten comunicar. De esto se trata nuestro trabajo.

## Hablemos del pasado para pensar el presente...

*El mundo entra por la puerta  
con mil sabores que no puedo recordar.  
Cómo ha crecido lo que miro:  
los viejos ruidos ya no sirven para hablar.<sup>1</sup>*

Silvio Rodríguez con su bella poesía nos permite introducir el tema. Y así como los viejos ruidos (los de la primera infancia) ya no nos sirven para hablar (hoy que somos adultos), las viejas teorías no nos alcanzan para explicar ciertas vinculaciones entre los aspectos comunicativos, la adquisición del lenguaje y el desarrollo de las estructuras cognitivas. Sin embargo, así como esos «viejos ruidos» conforman los primeros peldaños de la escalera, a lo largo de la historia se han elaborado explicaciones que han servido como base para nuevas interpretaciones de los fenómenos en cuestión. A continuación presentamos, de manera más que sintética, algunas de esas explicaciones, teniendo en cuenta que sus mentores (filósofos, psicólogos, lingüistas, pedagogos, entre otros) no siempre han partido de los mismos interrogantes. En algunos casos abordaron la relación entre el lenguaje y el pensamiento, entre el lenguaje y la cultura, o bien cómo se aprende a hablar, etcétera.

Entre los planteos de índole filosófica, nos interesa mencionar algunos postulados de San

Agustín, quien en su obra «Confesiones» hacía referencias al aprendizaje de la lengua nativa. Apelando a los recuerdos de su infancia, explicaba que por el hecho de escuchar a los adultos, mirar hacia lo que mencionaban, conservar esos sonidos que nombraban lo que un niño desea nombrar, se adquiere el lenguaje. En el pensamiento de San Agustín se advierten algunas buenas intenciones; sin embargo, con escuchar palabras no se garantiza que éstas afloren y sean utilizadas de manera eficaz.

Resulta significativo señalar que esta perspectiva prevaleció durante mucho tiempo, quizás por la falta de estudios sistemáticos que refutaran estas ideas.

En los albores de la psicología como ciencia independiente, se realizaron trabajos sobre el desarrollo infantil, consistentes en largas sesiones de observación del comportamiento de los niños, entre los cuales se señalaban las conductas verbales. Estos primeros estudios psicológicos resultan meramente descriptivos, taxonómicos, con pocas interpretaciones de conjunto sobre la adquisición del lenguaje. Los temas que preocupaban eran, por ejemplo, los primeros balbuceos, la edad de aparición de la primera palabra, la longitud media de las frases en una determinada edad, la adquisición de los rasgos fonológicos, la evolución de los sonidos, etcétera,

Con ciertas reminiscencias de las ideas propuestas por San Agustín, pero unos cuantos siglos después, Skinner (uno de los principales psicólogos conductistas) proponía un modelo empirista, basado en el asociacionismo, por el cual la conducta lingüística se explica como un conjunto de respuestas a diferentes estímulos. Esta teoría enfatiza el carácter pasivo del niño y su condición de «libro en blanco», capaz de aprender un conjunto de reglas fonológicas, sintácticas y semánticas, como se aprende cualquier otra conducta, o sea, siguiendo el esquema  $E \rightarrow R$ . El niño puede imitar la actuación del modelo y se refuerzan sus actuaciones correctas, reduciendo el proceso a mecanismos similares a los que emplea una paloma que aprende a picotear una placa para conseguir su comida.

Transcurrían los finales de los años 50 cuando se instala una polémica contundente entre el sistema propuesto por Skinner y la teoría innatista de N. Chomsky, quien no sólo refutó las ideas del conductismo norteamericano, sino que revolucionó la lingüística al considerar la existencia de una capacidad innata para dominar el lenguaje como sistema simbólico. Este mecanismo biológico programado (al que denominó Mecanismo de Adquisición del Lenguaje) le permite al infante reconocer el conjunto de principios universales que subyacen al habla que se utiliza en su entorno

y, sobre esa base, recrear las reglas de su lengua. Esta perspectiva enfatiza el carácter creativo del empleo del lenguaje por parte de los hablantes, al afirmar que el sujeto puede producir y entender un sin fin de oraciones que no oyó antes, haciendo un uso infinito de medios finitos.

Chomsky pone el acento en la competencia para la adquisición del lenguaje y no en las actuaciones particulares; en los mecanismos que permiten producir oraciones y no en las oraciones concretas. Desde esta posición, no es necesario contar con conocimientos previos -no lingüísticos- del mundo ni la comunicación privilegiada con otro hablante. El medio es el escenario en el que se despliegan las capacidades innatas, una mínima exposición al lenguaje es condición suficiente.

Hasta entonces, la mirada se había puesto principalmente en los aspectos fonológicos o sintácticos-gramaticales. Pero a la hora de las comprobaciones experimentales, estos cimientos teóricos no pudieron sostenerse... Y en medio del desmoronamiento volvieron a aparecer planteos acerca de la relación entre el pensamiento y el lenguaje, «rescatando» los aspectos semánticos y pragmáticos de este último.

El hecho de incorporar la semántica para explicar cómo aparece el lenguaje temprano ha llevado a

considerar los prerrequisitos cognitivos implicados en la adquisición de aquél.

Con el auge de la psicología cognitiva, se revitalizaron algunas de las ideas piagetianas. Jean Piaget sostenía que tanto el pensamiento como el lenguaje se originan en las acciones sensorio-motoras. Entre las posibilidades humanas de representación simbólica, el lenguaje constituye sólo una de las manifestaciones de la denominada «función semiótica» (junto con el dibujo, las imágenes mentales, el juego simbólico y la imitación diferida). Siguiendo esta línea, la aparición del lenguaje es posible una vez que se ha logrado cierto nivel de desarrollo cognitivo -como consecuencia de la aparición de la función simbólica, el alcance de la noción de objeto permanente y la consecución de la

causalidad-. De modo que los progresos lingüísticos van siguiendo los progresos en el plano intelectual.

El descubrimiento de L. S. Vygotski marca nuevas orientaciones a los intentos de develar estas cuestiones. Para este autor, el lenguaje es, ante todo, comunicación. Destaca su carácter funcional como sistema mediatizador necesario para la transmisión intencional y racional de la cultura, que, a su vez, permite regular y controlar los intercambios sociales. Para Vygotski y parte de sus seguidores, el lenguaje y el pensamiento tienen raíces genéticas diferentes y se desarrollan con relativa independencia hasta que se produce una fusión entre ambos. A partir de ese momento, las estructuras del lenguaje se convierten en estructuras básicas del pensamiento. El desarrollo de este



Comunicación, lenguaje y desarrollo cognitivo

último dependerá de las herramientas lingüísticas de las que se ha apropiado el sujeto (con las que concretamente «piensa») y de sus experiencias socioculturales.

Hasta aquí, una conclusión interesante es el hecho de que, para la apropiación del lenguaje, se requieren ciertas condiciones de base de carácter cognitivo, al tiempo que resultan indispensables las experiencias comunicativas que se establecen con otros seres humanos, desde los primeros días de vida.

### La comunicación afectiva

Nadie interesado en esta temática dudaría en afirmar que la mamá y el bebé se comunican ya desde antes del nacimiento. De hecho, en los últimos tiempos han aumentado notablemente las revistas y libros de divulgación con temáticas acerca del embarazo, parto, puerperio y los primeros años del niño, que enfatizan las capacidades del bebé y sugieren a los padres diversos modos de participación para "optimizar" la estimulación, la comunicación y desarrollo de esas capacidades.

No obstante esto, pensamos que las relaciones humanas son complejas, razón por la cual, a la hora de vincularse emocionalmente con el otro, son muchas las cuestiones

que se ponen en juego, y no siempre lo que se necesita es información acerca de "qué hacer", ya que lo importante en el vínculo es "cómo se hace".

*Parafraseando al poeta, es en ese "camino que se hace al andar"<sup>2</sup> donde se ponen de manifiesto las diferencias individuales.*

Desde esta postura, nos interesa transmitirles que, para hablar de la temática de la adquisición del lenguaje como un aspecto del desarrollo cognitivo en los primeros años de vida, es fundamental pensar en la comunicación afectiva. Esto nos remite a examinar algunas cuestiones vinculares tempranas, enfatizando que la construcción de la mente es precisamente eso, una «construcción», y como tal requiere de muchos y variados elementos.

### Los humanos, seres de lenguaje

*"...un hombre de la viña habló  
en agonía, al oído de Marcela.  
Antes de morir le reveló su secreto:  
la uva, le susurró, está hecha de vino.  
Marcela Pérez Pinto me lo contó  
y yo pensé  
si la uva está hecha de vino,  
quizás nosotros  
somos las palabras  
que cuentan lo que somos."<sup>3</sup>*

Nuestro mundo está hecho de palabras. Palabras que tempranamente nos dicen quiénes somos,



qué se espera de nosotros, qué nos pasa, qué sentimos; palabras con mucho peso, ya que inscriben afectos, sensaciones y emociones y provienen de quienes dependemos afectivamente.

Un bebé se gesta como proyecto de una pareja, de su deseo de hijo, de lo que la cultura les demanda, de lo que las familias de origen ofrecen como posibilidad de filiación.

Es así que este bebé imaginado empieza a corporizarse como "feto/bebé" en el momento en que se recibe la noticia, pero ya tiene, mucho antes, un lugar en la cabeza de sus padres.

Los avances tecnológicos nos permiten, hoy, "ver" tempranamente a ese interlocutor imaginado, ya que las ecografías ofrecen una

imagen "fuera" de la panza. Además, si los padres lo desean, se pueden llevar el video y la ¡¡fotito!!- que devela, de alguna manera, esa trama que ellos están tratando de armar en sus cabezas, como ubicando el inicio del vínculo en un lugar concreto, sería algo así como... tratar de pasar del "proyecto" al "boceto".

Pero para que la comunicación de la díada<sup>4</sup> se instale, no hace falta ver al bebé, ya que los padres le imaginarán un rostro, le hablarán, le pensarán un nombre, acariciarán la panza, le cantarán canciones, le tejerán una mantita o le comprarán una camiseta de fútbol, a ese hijo que desearon, que está en sus cabezas y en su corazón.

En el último tramo del embarazo, la madre construirá un estado

transitorio del psiquismo llamada "preocupación materna primaria" (D. W. Winnicott), por el cual la díada estará íntimamente unida en un vínculo particular que se extenderá durante los primeros tiempos de vida del bebé. Así, la mamá decodificará, a través de **palabras, gestos y otros canales de comunicación**, los mensajes que recibe de su bebé, ofreciendo una envoltura, una piel psíquica construida de olores, sensaciones, sonidos, contactos, tonos, voces, que el bebé conservará como experiencia vivida, y revivida luego, en el desarrollo de su vida, en circunstancias emocionales profundas, ya que son vivencias imposibles de apresar en palabras.

Quando nos emocionamos hasta las lágrimas viendo una película, decimos que nos hemos puesto "en la piel" de los protagonistas... Cuando miramos alguna pintura, escuchamos un poema o una canción, "se nos pone piel de gallina"... Cuando pintamos, actuamos, o escribimos "entramos en otro mundo", sensible, cenestésico, propio, único y difícil de nombrar.

*«Hay, recuerdos que no voy a borrar,  
personas que no voy a olvidar.  
Hay, aromas que me quiero llevar  
silencios que prefiero callar.  
Son dos, las caras de la luna  
son dos...»<sup>5</sup>*

## La comunicación preverbal

Desde el enfoque de la psicología evolutiva, Ignasi Vila nos dirá que los bebés reaccionan específicamente a la voz humana, comportándose "como si hubieran venido equipados para analizar la pauta sonora del lenguaje». Sostiene que, desde el nacimiento del niño, el adulto busca acomodar su conducta a esas pautas innatas "sincronizando sus movimientos, gestos y vocalizaciones en una especie de toma-y-daca... El adulto trata al recién nacido como si fuera ya un ser humano con intenciones, deseos y sentimientos semejantes a los suyos".<sup>6</sup>

Hace poco tiempo pudimos ver, en la Argentina, una publicidad de una compañía telefónica, en la que un bebé lloraba desconsolado en brazos de su abuela (a cargo de él mientras su hija trabajaba). La abuela llama por teléfono a la madre del bebé, quien le pide que ponga el bebé al teléfono, y le habla: "¿Qué pasa?, vos lo estás haciendo llo a la abuela, aaa, aaa..." El bebé escucha, mira de costado el teléfono de donde proviene la voz, se calma y sonríe.

Las posturas evolutivas, Interaccionistas, y psicoanalíticas nos proporcionan diversos aportes, dado que rescatan y fundamentan lo que sucede entre ambos participantes de la díada desde distintos marcos teóricos.

Desde el pensamiento de W. Bion, psicoanalista, podemos decir que existen elementos de diferente calidad energética que circularán en este vínculo. Llama capacidad de reverie a la capacidad de la madre para transformar elementos que provienen de la mente del bebé.

Llamaré elementos "beta" a esos que el bebé evacua de su mente como un contenido que necesita un continente, y que, para ser transformados en elementos "alfa", necesitan de la función continente materna. Llama a esa función: "alfa" y destaca que, a través de ella, la madre transforma los elementos beta antes mencionados para crear el "aparato para pensar pensamientos" del bebé.

En la mente del bebé, los elementos beta desorganizan, desestabilizan, contaminan. Por eso son evacuados, en tanto que la

mamá, con su función alfa, metaboliza, da sentido, devuelve modos de organizar. Ambas cabezas trabajando, emocionalmente unidas, con elementos que circulan y se transforman.

En el caso del bebé de la publicidad mencionada, podemos pensar que, al escuchar en el teléfono la voz, el tono y el modo de hablar de su mamá, se activó en su mente una inscripción pre-simbólica (ya que estimamos que ese bebé tiene 8 o 9 meses y por lo tanto todavía no alcanzó la función simbólica), que oficia como el "recuerdo" de su mamá aunque ella no esté presente, y que en ese momento le sirvió para organizar su estado temporario de desorganización; éste es un modo de armar "un aparato para pensar" del que nos habla W. Bion.

Los bebés aprenden a pensar de acuerdo a cómo se piensa en ellos.

"En el cuidado físico, en el modo de ocuparse de él, la madre está expresando sus sentimientos hacia el niño y esto constituye una experiencia psicológica para él..."

La madre se comunica por el tacto, la mirada y la voz.

Las madres tienden instintivamente a hablar con sus bebés, no sólo

porque ése es el modo habitual de comunicarse los adultos, sino también porque su voz salva la distancia."<sup>7</sup>

Voz que salva la distancia, distancia que debe construirse para que surja un sujeto.

Palabra que inscribe la presencia del entorno humano necesario para el bebé.<sup>8</sup>

## El "ajó": entre el gesto y el llamado

En todas las épocas, en nuestra cultura, el "ajó" es lo que podríamos llamar la primera palabra con sentido de comunicación para el vínculo mamá-bebé.

Surge en un momento íntimo. Generalmente en la cambiada o luego del baño del bebé, cuando éste se encuentra acostado boca arriba, de frente y cerca de su mamá, quien lo toca, lo acaricia y tiernamente lo incita.

¿A qué? A "unir" la "a" surgida de la boca sonriente con que ambos se encuentran en el diálogo, con la "j" (a veces "g" o «q») que surge del bebé, en parte por una cuestión fisiológica dada por la postura y la saliva acumulada en la garganta, y en parte por el "esfuerzo de comunicación" que éste realiza surgiendo un sonido hacia fuera, hacia el otro que lo convoca.

¿Y la "o"? Surge del cerrar la "a", en el intento de apresar con la boca a su mamá, como en el acto de mamar, donde ella es él y a la vez empieza a ser chupada.

"A ver como dice el bebé: ajó... ajó..."

Es la invitación que los adultos involucrados en la crianza reciben

y transmiten, como dijimos antes, como propuesta de diálogo con sentido para la díada.

¿Cuál sería el sentido? Poner "palabra humana", nombrar de alguna manera el encuentro, el vínculo, ya que pensamos que "ajó" no es una palabra con significado, pero sí con sentido comunicativo emocional.

Vila sostiene que el recién nacido es un ser activo que busca estímulos y organiza gradualmente la información adquirida, que aprende progresivamente "la microestructura básica del comportamiento con otro ser humano, o al menos las características distintivas de los sucesos animados". Denomina "intersubjetividad primaria" (Trevarthen, 1977, 79, 80) a la acomodación que los niños hacen de su control subjetivo a la subjetividad de los otros, entendiendo por subjetividad a los rudimentos de conciencia e intencionalidad individual.<sup>9</sup>

Describirá la relación que establecen la madre y el bebé, diferenciando las respuestas del tipo conductistas a las de investigadores del tipo interaccionistas, como Beebe o D. Stern, quienes sostienen que "niños y adultos solapan significativamente sus conductas antes que alternarlas", y agrega que el dúo madre-niño arma un conjunto de expectativas respecto



de la interacción, "gracias a la estabilidad del contexto producida por el adulto y a la rítmica, casi invariable, de su conducta, que les permite anticipar, tras el reconocimiento de una señal inicial, la conducta total que un participante realiza en su turno, adelantando el otro su respuesta" (es una postura similar a la de los formatos de Bruner). Trevarthen señala el carácter simétrico de la interacción, pero señala el papel asimétrico de los participantes, ya que el niño está limitado neurológicamente, siendo el adulto el principal responsable de la acomodación mutua.

### Una "interesante especulación"<sup>10</sup>

En sus desarrollos teóricos, D. Stern incluye lo que dio en llamar una interesante especulación

de un autor llamado Dore, quien considera que "el lenguaje actúa al principio como una forma de 'fenómeno transicional' (...), la palabra, es en cierto sentido, 'descubierta' o 'creada' por el infante, en cuanto el pensamiento o conocimiento ya está en la mente, listo para vincularse con aquella".

La teoría de D. Winnicott sustenta la idea de que el espacio, los fenómenos y los objetos transicionales constituyen para el psiquismo del bebé una zona intermedia, que no es de adentro ni de afuera, y que, al ser facilitada y respetada por el adulto permitirá la creación subjetiva del lactante. Dore agrega que "la palabra le es dada al infante desde fuera, por la madre, pero para ella ya hay un pensamiento. En este sentido, la palabra, como fenómeno transicional, no pertenece verdadera-

mente al sí-mismo, ni tampoco al otro. Ocupa una posición intermedia entre la subjetividad del infante y la objetividad de la madre... El lenguaje es una experiencia de unión, que permite un nuevo nivel de relacionamiento mental a través del significado compartido".

El lenguaje ofrece un modo de estar relacionado con otros, presentes o ausentes, compartiendo con ellos un conocimiento personal del mundo. Dore dice que, en última instancia, la llegada del lenguaje genera la capacidad de narrar su propia vida.

**Usted preguntará porque cantamos...**

Un equipo de psicoanalistas uruguayos realizó una investigación acerca de la canción de cuna y su importancia en la constitución del vínculo temprano. Ellos se centraron en la díada mamá bebé, y tomaron como referente teórico los fenómenos transicionales. Nos parece un valioso aporte que permite pensar "por qué les cantamos a los bebés" en casa, en el Jardín Maternal, ya que esto es un acto cotidiano, que resulta significativo para el bebé.

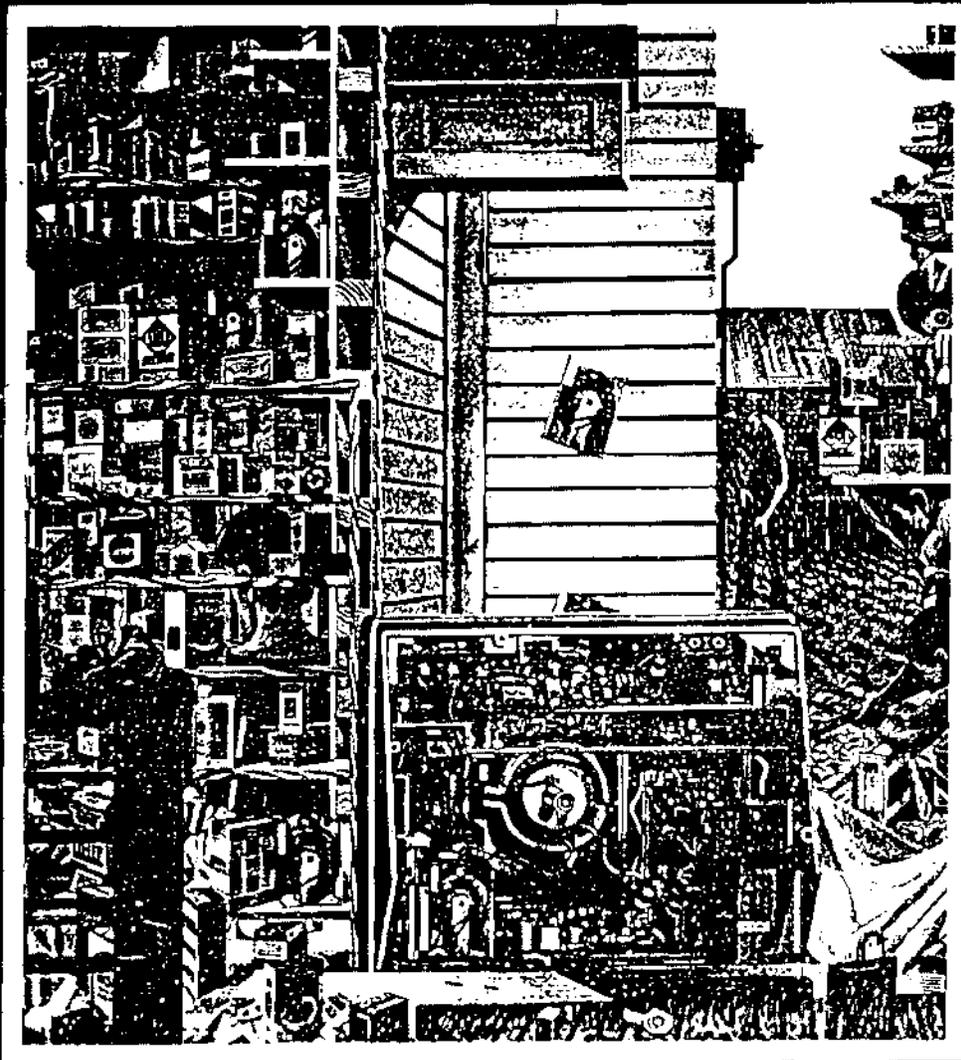
dicen los autores de la investigación citada, "juegos de amor y magia entre la mamá y el bebé", están hechos de palabras cargadas de significación.

*Recordemos las Nanas de la cebolla de Miguel Hernández, o el Duerme Negrito que canta Mercedes Sosa, o el Arroró que nos cantaban para irnos a dormir y ahora cantamos a nuestros hijos.*

"... y no te olvides de algo que se adivina en la vida, y es que la vida misma es un milagro de amor..."

Michael Cole

Psicología cultural



Cole, Michael (1999), "El habla de los preescolares", en *Psicología cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*, Madrid, Morata (Psicología, Manuales), pp. 209-214 [primera edición en inglés: *Cultural Psychology. A Once and Future Discipline*, 1996]



### *El habla de los preescolares*

Mi ejemplo siguiente se basa en la observación común de que los niños parecen hablar de manera más elaborada y realizar tareas intelectuales más complejas en el curso de las interacciones espontáneas que cuando son interrogados por los adultos. Esta cuestión es de especial interés cuando se trata de evaluar las capacidades psicolingüísticas de los niños pertenecientes a grupos de minorías con el objetivo de su colocación e instrucción académica. En una famosa demostración de la variabilidad situacional en la elaboración del uso del lenguaje infantil, LABOV (1972) afirmó que las bajas puntuaciones de los niños que no hablan el inglés correcto (negro) en las pruebas estandarizadas de competencia del lenguaje se derivan de las insuficiencias de la medición, no de los niños. Para demostrar su opinión de que los factores sociolingüísticos controlan el habla, LABOV dispuso una comparación del lenguaje utilizado por León, un niño de 8 años, en tres entornos.

En el entorno de prueba formal, se lleva a León a una sala en la que un entrevistador blanco, corpulento y amistoso pone un juguete sobre la mesa delante de él y le dice: "Dime todo lo que sepas sobre esto". Sigue una lamentable secuencia de incentivos verbales del entrevistador y mínimas producciones verbales del niño, que hace pausas de hasta veinte segundos entre las preguntas y sus respuestas monosilábicas. La interpretación habitual de esta conducta es que León no ha adquirido competencia gramatical; la interpretación de LABOV es que el niño está intentando activamente evitar decir nada en una situación en que "cualquier cosa que diga puede literalmente ser utilizada en su contra" (páginas 205-206).

En una comprobación de su creencia de que cambios apropiados en las circunstancias sociales y el contenido de la charla revelarían la competencia de León, LABOV dispuso que un entrevistador negro, Clarence ROBBINS, nativo de Harlem, entrevistara al niño en su casa. Esta vez, el tema de conversación era la violencia callejera. Aunque los cambios en el entrevistador, el entorno y el tema se diseñaron para ser más evocadores, los resultados fueron similares a los obtenidos en la situación de prueba: el adulto hacía preguntas y León, cuando respondía algo, lo hacía con una sola palabra.

En la tercera situación, ROBBINS llevaba consigo una provisión de patatas fritas y al mejor amigo de León, un muchacho de 8 años llamado Gregory. ROBBINS se sentó en el suelo con los niños e introdujo palabras y temas tabú; acumulativamente, estos cambios crearon una situación más informal, casi de fiesta, en la que las relaciones de poder entre el adulto y los niños se transformaron. El efecto de estos cambios sobre el comportamiento de León fue espectacular. No sólo fue más allá de las respuestas de una palabra a las preguntas, sino que compitió activamente por conversar, hablando entusiasmado tanto con su amigo como con ROBBINS sobre la violencia callejera, entre otras cosas. Basándose en estas observaciones, LABOV concluye que León no tenía dificultades en el uso de la lengua inglesa y mostraba una rica variedad de formas gramaticales típicas del inglés vernáculo negro.

LABOV extrajo dos conclusiones principales de estas observaciones. *En primer lugar*, afirmó que lo que era aplicable a esta situación de prueba (derivada del Test de Capacidades Psicolingüísticas de Illinois) lo era también a los tests de inteligencia y de lectura: subestimaban las capacidades verbales de estos niños. *En segundo lugar*, LABOV insistió en que la situación social es el determinante más importante de la conducta verbal, y que los adultos que deseen evaluar las capacidades de los niños deben entablar el tipo de relación social adecuada para comprender lo que éstos son capaces de hacer.

Indudablemente, LABOV consiguió debilitar las afirmaciones basadas en los tests estandarizados, de que los niños negros pobres están retrasados respecto al desarrollo lingüístico e intelectual. Sin embargo, la implicación de que la medición formal uno a uno y la conversación individual a tres bandas sobre temas tabú son equivalentes o de que el rendimiento pobre de León en la interacción uno a uno se derivaba de su actitud defensiva no están bien fundadas. Para sostener estas conclusiones sería necesario mostrar que, en cierto sentido formal, las tareas a la que se enfrentaba León en las situaciones de prueba y de fiesta eran equivalentes con respecto a su estructura, función y exigencias cognitivas.

Varios investigadores han señalado que las situaciones de prueba presentan dificultades especiales para las personas examinadas, aunque estén interesadas en el tema, no sientan temor y hablen la misma lengua que el examinador (BLANK, 1973; CICOUREL y cols., 1974; MEHAN, 1979). Estas dificultades se reducen al hecho de que las respuestas aceptables a las preguntas de examen o a las preguntas de los profesores en una clase son muy limitadas; se sabe que el que hace las preguntas conoce las respuestas y que se debe responder a ellas en sus términos, que no se hacen explícitos. Por contraste, las conversaciones entre iguales o entre personas de posición diferente en otros entornos es más probable que permitan un control compartido del tema, los criterios para valorar una respuesta aceptable, etc.

La dificultad relativa de responder a preguntas en situaciones de prueba recibe apoyo de las observaciones con niños muy pequeños, que no podían repetir una oración dicha por un adulto incluso cuando ellos mismos habían pronunciado esa misma oración diez minutos antes (SLOBIN y WELCH, 1973). Estos fallos en la demostración de una *competencia ya manifestada* indican que el habla espontánea codifica una "intención de decir tal y tal cosa", mientras que el habla provocada requiere que el niño procese y produzca oraciones únicamente en términos lingüísticos, quitando al habla sus apoyos intencionales y contextuales (BLOOM, ROCISSANO y HOOD, 1976).

En la década de los setenta, mis colegas y yo intentamos replicar el resultado básico de LABOV y ROBBINS. Realizamos una prueba en la que un experimentador que había pasado varias semanas en el aula como ayudante del profesor llevó por parejas a 24 niños de edades entre 3;2 y 4;10 al supermercado (véase COLE y cols., 1978). Se comparó entonces el lenguaje en el supermercado con el usado en el aula. De la escuela al supermercado, los niños iban montados en un carrito de compra que también llevaba un grabador. Tenían permiso para tocar las mercancías pero no para hacer un uso indebido de ellas, y se permitía a cada niño que adquiriera un chicle. Al volver a la escuela, su profesor les preguntaba sobre lo que habían visto y lo que habían hecho en el supermercado. Esta conversación también se grabó.

Los viajes al supermercado duraban entre 30 y 45 minutos. A su vuelta, los debates con el profesor duraban unos 10 minutos. Escogimos como muestras del lenguaje secciones de 3 minutos a mitad de cada conversación para un análisis comparativo.

En algunos ejemplos, obtuvimos una confirmación espectacular del fenómeno comunicado por LABOV: niños que en el aula hablaban rara vez y lo hacían sobre todo en monosílabos hablaban más a menudo y con periodos más largos en el supermercado. Se observó que un niño que era relativamente hablador en el supermercado dijo sólo 15 palabras durante el resto de la mañana en el aula de preescolar. Esas 15 palabras fueron respondiendo a 9 de las 63 preguntas que se le dirigieron; en las 54 restantes, permaneció en silencio.

Nuestros análisis iniciales se centraron en categorías de conducta como el número de emisiones espontáneas por minuto, la longitud media de las emisiones y el número de estructuras gramaticales que los niños utilizaban en los dos entornos. En todos los casos, las conversaciones en el supermercado produjeron puntuaciones más altas que las conversaciones en el aula (por ejemplo, 5,8 frente a 2,4 emisiones por minuto, 6,9 frente a 3,8 estructuras gramaticales diferentes, y 3,4 frente a 2,9 palabras por emisión). Las diferencias fueron especialmente notables para los niños más pequeños.

Aunque estos resultados proporcionan una interesante confirmación del trabajo pionero de LABOV en condiciones más restringidas y cuantificables, nuestro esquema de puntuación adolece de las mismas limitaciones que el suyo: no hemos mostrado que las restricciones sobre el habla en los dos entornos sean equivalentes, de manera que los niños se estén enfrentando en realidad a la misma tarea en el supermercado que en el aula. Por la misma razón, no tenemos aparato analítico para identificar cómo difieren las restricciones sobre el habla en los dos entornos.

Para superar estas limitaciones, y para proporcionar una prueba ordenada de la influencia del contexto social sobre la complejidad del habla infantil, mis cola-

boradores y yo aprovechamos el formalismo proporcionado por una teoría de los actos comunicativos desarrollada por DORE (1978), que elaboraba un trabajo anterior de AUSTIN (1962) y SEARLE (1975). El sistema descriptivo de DORE clasificaba las emisiones adultas e infantiles en categorías basadas en el contenido proposicional, la estructura gramatical y la función en la conversación. Las categorías siguientes resultaron útiles al comparar el habla infantil en la escuela y en un entorno no escolar:

- PT: Peticiones (solicitar información).
- R: Respuestas (proporcionar información que complementa directamente peticiones anteriores). Las respuestas se subdividen en R-WH (respuestas a preguntas "wh"\*), RSN (respuestas a preguntas sí-no) y R (respuestas a todos los demás tipos de preguntas).
- DES: Descripciones y aseveraciones (de acontecimientos, propiedades, lugares, hechos, creencias, actitudes, etc.), por ejemplo, "El gato trepó sobre la mesa" o "Tienes que compartir tus juguetes con otros".
- ID: Identificaciones.
- P: Preguntas.
- CAL: Calificaciones (que proporcionan información no solicitada en relación con una pregunta), por ejemplo, "Yo no lo hice."
- AS: Aseveraciones.

Un par de transcripciones de ejemplo, la primera del supermercado y la segunda de una conversación después de la vuelta al aula preescolar, transmite la cualidad particular de nuestro modo de puntuar y categorizar los patrones de conversación:

#### *Supermercado*

- Niño: Mm, ¿comen los elefantes, mm, comen espaguetis los elefantes? (PT)
- Adulto: ¿Comen espaguetis los elefantes? (PT) No. (R). ¿Sabes tú lo que comen? (PT)
- Niño: Sí (R) ¿Qué? (PT)
- Adulto: Cacahuetes (R)
- Niño: ¿Un el... un el, y espagueti? (PT)
- Adulto: No, los elefantes no comen espaguetis. (R)
- Niño: Yo vi a un elefante en el zoo comer espaguetis y comió unas palomitas de maíz y algo de esto. (DES)

#### *Aula*

- Adulto: ¡Ven aquí! (PT) Quiero preguntarte algo. (AS) Siéntate. (PT) Déjame preguntarte algo. (PT) ¿Dónde fuiste? (PT)

---

\* Wh: Preguntas que utilizan los pronombres que, en inglés, comienzan por "wh", por ej., *what* (qué), *when* (cuándo), *who* (quién), *where* (dónde). (N. del T.)

Niño: Tienda. (R)  
 Adulto: ¿Fuiste adónde? (PT)  
 Niño: A la tienda. (PT)

La Tabla 8.2 muestra los resultados de agrupar el habla de los niños más pequeños según los actos conversacionales. Estas presentaciones tabulares son un poco difíciles de manejar, pero compensa examinarlas atentamente. *La primera diferencia* sorprendente entre los dos entornos es que hay muchos más turnos en el habla en el supermercado (282 frente a 161 emisiones totales en la muestra de 3 minutos, que representan 23,5 frente a 13,4 emisiones por niño). *En segundo lugar*, cuando se examina la frecuencia relativa de las diferentes clases de actos conversacionales, es evidente que en el aula los alumnos tienen muchas posibilidades de estar ocupados respondiendo a las preguntas de los profesores. Los niños también ocupan la "cajilla de responder" en las conversaciones en el supermercado, pero es mucho más probable que inicien el intercambio (como indica la frecuencia relativamente alta de preguntas, peticiones, identificaciones y descripciones). *En tercer lugar*, y lo más revelador de todo respecto a la cuestión de utilizar formalismos lingüísticos con miras a comparar la conducta a través de los entornos, la longitud media de las emisiones *dentro de las categorías de actos conversacionales* es muy similar: en realidad, hay varios casos en que la longitud media de la emisión para una categoría dada de habla es mayor en el aula que en el supermercado (aunque el número de casos es suficientemente pequeño para hacer ineficaz el tratamiento estadístico).

Tabla 8.2.

Actos comunicativos	Supermercado		Aula	
	Frecuencia	LME	Frecuencia	LME
R-WH	28	1,92	72	2,57
RSN	32	1,68	41	1,45
Otras R (respuestas)	37	1,98	11	2,12
Calificaciones	11	2,46	6	5,25
Preguntas	24	3,37	4	2,66
Peticiones	36	2,87	16	2,21
Identificaciones	31	1,90	—	—
Descripciones	83	4,30	11	5,75
Media de la LME		2,82		2,14

Estos resultados indican que es realmente productivo utilizar el formalismo proporcionado por la teoría de actos de habla de DORE para categorizar el lenguaje infantil. En la medida en que las restricciones sobre el habla, que los diferentes actos de habla sirven para indicar, se asocian con demandas cognitivas particulares, estos resultados proporcionan datos de la *similitud* en la conducta en diferentes entornos, porque *no hay diferencias* asociadas con la participación en tareas particulares como responder a preguntas u ofrecer descripciones. Más

bien, la influencia del contexto social es para cambiar la frecuencia relativa de los diferentes actos de habla, cada uno de los cuales produce emisiones de longitud característica para los dos contextos sociales comparados en este estudio.

**Colección**  
**La Educación Física en... Reforma**

FUNDAMENTOS  
DE  
EDUCACIÓN FÍSICA  
PARA  
ENSEÑANZA PRIMARIA

Navarro Adelantado, Vicente (1998), "El juego y el desarrollo cognoscitivo", en *Fundamentos de educación física para enseñanza primaria*, vol. II, 2ª ed., Barcelona, INDE (La educación física en... reforma), pp. 668-671.

INDE

Vol. II



#### 4. EL JUEGO Y EL DESARROLLO COGNOSCITIVO

##### 4.1. Juego y construcción del conocimiento

Mediante el juego se ha de canalizar la didáctica hacia una formación integral del individuo. Por esta razón, la Educación Física resultaría muy pobre si no integrara en sus programas el resto de los ámbitos que conforman el núcleo del aprendizaje. Es decir, no hay educación sin atender a todas las facetas del individuo, tanto las propias del Área, las aptitudes físicas y motriz, como las colaboradoras, como son los ámbitos del conocimiento y afectivo-social.

De los estudios de Piaget podemos extraer la conclusión de que la formación del pensamiento sigue un proceso evolutivo, a base de estadios, que muestra distintos comportamientos de juego. Y también podemos inferir que la dedicación a un tipo de juego o a otro guarda una estrecha dependencia con el nivel de desarrollo del pensamiento, porque es éste el que, junto con las propias circunstancias adaptativas, condiciona el comportamiento lúdico. Por consiguiente, el niño desarrollará su pensamiento utilizando el juego como vehículo de "entrenamiento" de la mente. Recordemos que el desarrollo del pensamiento constituía una serie de estadios vinculados a

tres fases: la de la inteligencia sensomotriz (juego sensoriomotor), que comprende desde el nacimiento hasta los dos años; la de la inteligencia preoperatoria —entre los dos y los cuatro años— y prelógica —desde los cuatro hasta ocho años— (juego simbólico, juego de fantasía); y la de inteligencia operativa concreta —entre los ocho y los doce años— y operativa formal —entre los once y los catorce años— (juego de reglas).

El juego puede educar muy variadas operaciones del pensamiento: la creatividad, la reversibilidad, las capacidades de asociar, transferir y discriminar, el análisis y la síntesis, la abstracción... En un primer momento es el método global el que impregna todo aprendizaje. Decroly [1914], el padre del método "analítico-sintético" o global, vio en el juego una pedagogía ideal basada en la iniciativa, la libertad y la motivación, y por eso destacó el "juego educativo" como una forma de iniciación a la actividad intelectual y motriz. Decroly entiende que las manipulaciones efectuadas con el material didáctico permiten al niño poner en juego los grandes esquemas del pensamiento, que podrá transferir más tarde a lo simbólico. A este mismo autor se le reconoce la introducción, mediante juegos de relaciones espaciales, de las ideas pedagógicas relativas al esquema corporal, la lateralización, la orientación, las situaciones recíprocas y el análisis temporal.

Muchos investigadores (Piaget, Freud, Caillois, Elkonin...) coinciden en el carácter ficticio, de fantasía, de ilusión que poseen los juegos, producto de la libertad de acción de las ideas. Esta ficción se genera por medio de un proceso inteligente, denominado creatividad y que desempeña también un papel muy importante en los juegos de reglas.

Para analizar el fenómeno de la creatividad en el juego, hemos de distinguir entre realidad cognoscitiva, pensamiento divergente y expresión.

##### — Realidad cognoscitiva

El juego es un vehículo de conocimiento de la realidad, tanto del propio cuerpo (juego sensoriomotor) como externo al mismo. Los juegos estimulan las actividades intelectivas, contenidos ideativos y las operaciones formales.

Los mejores indicadores de la creatividad son la fluidez, la originalidad y la flexibilidad. Las preguntas que por consiguiente debemos formularnos para comprobar si un juego puede fomentar la creatividad, son las siguientes: ¿se trata de un juego que contiene situaciones constantes y numerosas?, ¿plantea situaciones novedosas?, ¿permite variar situaciones? En el juego de fantasía, se estimula la creatividad mediante la imaginación. Este estadio de juego construye progresivamente el puente entre la irrealidad y la realidad por medio de simulaciones, sobre todo con papeles del otro, o de los otros, que conducen a comprender las cosas desde un punto de vista externo.

### - Pensamiento divergente

El planteamiento de situaciones de juego no dirigidas son ya, de por sí, divergentes. Es decir, las futuras acciones no se conducen hacia modelos determinados. En el juego, la situación ideal de desarrollo de la creatividad consistiría en plantear actividades con problemas concretos y en las que los jugadores puedan adoptar soluciones de tanteo, aunque siempre teniendo en cuenta que, en un primer momento, todas las respuestas serían válidas y que en juegos posteriores, cuya presentación entrañe un aprendizaje, las respuestas deberán ser reconducidas sin alterar el proceso de juego.

La riqueza motriz del juego permite alcanzar muchos objetivos sin incidir directamente sobre el mismo. Bastará con seleccionar cuidadosamente las reglas del juego para conducir a éste dentro de su propia naturaleza.

### - Expresión

La expresión supone otro de los caminos asociados a la creatividad que puede, en forma de juego simbólico, estimular el desarrollo intelectual, por medio de la imitación, libre o sugerida; de la representación de papeles con los que vivir otras situaciones; y del juguete, creado por el jugador o ya confeccionado. La fantasía y el símbolo siempre entrañan búsqueda.

## 4.2. Juego y pensamiento estratégico

Existen opiniones encontradas acerca de la legitimidad de utilizar el juego con objetivos de iniciación deportiva, pues se argumenta que en determinadas etapas (entre los siete y los diez años) los niños deben disfrutar el juego como algo recreativo o integral, sin imposiciones, sin alteraciones del proceso, según sus intereses y no los de un programa que le es ajeno... Estos argumentos, si bien son lo suficientemente sólidos desde un punto de vista teórico, se tambalean un tanto al enfrentarnos con la práctica: es evidente que un juego motor de capturas, por ejemplo, puede ser el mismo, tanto para "entretener" y "divertir", como para "aprender" los principios del deporte (orientaciones, cruces, agrupaciones, dispersiones, permutas, ayudas, etc). Por lo tanto, por lo que a la motricidad se refiere, no podemos evitar que se alcancen -al tiempo que los niños juegan libremente- determinados objetivos, a pesar de que éstos no se persigan. ¿Qué sentido tiene, para un profesor, dejar pasar una actividad que, sin variar su proceso, le permite controlar el currículo oculto? Lo cierto es que el planteamiento del juego como recreación define preferentemente un estilo de profesor,

un talante pedagógico, mientras que el planteamiento del juego didáctico es, ante todo, pragmático.

Por supuesto, hemos de entender que un programa exclusivamente elaborado por y para la iniciación deportiva supone un error pedagógico, si es presentado en las edades antes mencionadas. El programa debe atender a la formación integral, por encima de cualquier otro planteamiento exclusivo.

Por otra parte, el pensamiento estratégico constituye una parcela algo olvidada en los programas escolares destinados a las edades comprendidas entre los ocho y los diez años, aun siendo una realidad derivada del juego. Hemos de reivindicar este apartado de la inteligencia, ya que nos permite proporcionar respuestas motrices de calidad ante situaciones y problemas, y que permite también crear a partir de ellos. Resulta contradictorio incorporar el juego educativo -como propugnó la vanguardia de la moderna pedagogía- y, en cambio, rechazar un vehículo ideal para la continuación de los mismos procesos del pensamiento en niveles superiores.

F. Mahlo (1969), un teórico incomprendido fuera de los círculos de la Educación Física, estableció tres fases para analizar la acción táctica en el juego: en primer lugar, la percepción y el análisis de la situación; en segundo lugar, la solución mental del problema; y, por último, la solución motriz del problema. Una de las conclusiones a las que llegó este autor es que el pensamiento táctico depende de los conocimientos previos de esta índole. Como vemos, es del todo inútil desaprovechar el enorme bagaje de juegos que en la actualidad se lleva a cabo en los centros escolares.



El juego posee un componente innegable de estrategia. Es un error pedagógico desaprovecharlo.

# Adquisición y Desenvolvimiento del Lenguaje II

Licenciatura en  
Educación  
Preescolar

Programa para  
la Transformación  
y el Fortalecimiento  
Académicos de las  
Escuelas Normales

Richard, Ely y Jean Berko Gleason (1997), "La socialización a través de diversos contextos" ["Socialization across contexts"], en Paul Fletcher y Brian MacWhinney (eds.), *The Handbook of Child Language*, Blackwell Publishers, pp. 1-19.

Secretaría de Educación Pública

su venta  
2000-2001

Programa y materiales  
de apoyo para el estudio

3<sup>er</sup>  
semestre

SEP

204

# BLOQUE I

## El significado de las experiencias de los niños en relación con el lenguaje durante la educación preescolar

La socialización a través de diversos contextos\*

*Ely Richard y Jean Berko Gleason*

Por medio del proceso de socialización, los niños absorben las creencias, los sentimientos y las conductas apropiadas a su papel particular en su propia cultura. Mucha socialización se efectúa explícitamente, por medio del lenguaje, en las instrucciones verbales que los padres dan a sus hijos durante las actividades cotidianas así como mediante cuentos y aforismos que expresan los valores culturales. Además, los niños se socializan en el empleo del lenguaje mismo: los padres y otros dan instrucciones explícitas a los niños acerca de lo que deben decir, y cómo y cuándo deben decirlo. Por último, los niños se socializan indirectamente por medio de su participación en interacciones verbales que están sutilmente marcadas por el papel, la categoría y otros aspectos de la estructura de su sociedad.

En este capítulo analizaremos algunos de los contextos de la socialización que son parte de la experiencia común de los niños de habla inglesa en el mundo occidental.

---

\* "Socialization across contexts", en Paul Fletcher y Brian MacWhinney (eds.), *The Handbook of Child Language*, Blackwell Publishers, 1997. [El manual del lenguaje infantil, traducción de la SEP con fines didácticos, no de lucro, para los alumnos de las escuelas normales.]

Empezamos con un breve examen general de la naturaleza de la socialización y del concepto de *contexto*. Pasamos entonces a unos estudios empíricos de socialización lingüística en toda una variedad de contextos, agrupados, en general, por el entorno: el hogar, la escuela y el mundo más amplio. En cada uno de estos medios, los niños experimentan un pequeño número de típicas experiencias de socialización. Concluimos haciendo ciertas inferencias que se pueden desprender de esos estudios, comentarios acerca de sus limitaciones y recomendaciones para la futura investigación.

### Los procesos de socialización: unas teorías

¿Cómo se define y se efectúa la socialización, en su sentido más general? Tal es causa de ciertas disputas entre los investigadores. Hablando de la historia, los enfoques conductistas o psicodinámicos dominaron las primeras obras sobre la socialización (Maccoby, 1992). Los conductistas consideraron a los padres como activos y al niño como pasivo (Skinner, 1957). Según la teoría conductista, los adultos forjan la conducta infantil mediante refuerzos selectivos: recompensando las respuestas deseadas, y determinando así gradualmente la conducta de los niños. Los teóricos del aprendizaje social (Bandura, 1977) añadieron la modulación y la imitación al repertorio de medios que, según creíase, influían sobre la socialización. De este modo, los adultos refuerzan selectivamente la conducta del niño, y le ofrecen modelos para que los imite, como se muestra en el ejemplo siguiente (tomado de Gleason, Perlmann y Greif, 1984: 500-1), en que uno de los padres pone un modelo explícito a lo que se espera que el niño diga:

Niño: —Mamá, quiero más leche.

Madre: —¿Es así como se pide?

Niño: —Por favor.

Madre: —Por favor, ¿qué?

Niño: —Por favor, dame leche.

Madre: —No.

Niño: —Por favor dame leche.

Madre: —No.

Niño: —Por favor...

Madre: —Por favor, ¿puedes darme más leche?

Niño: —Por favor, ¿puedes darme más leche?

En contraste con la teoría conductista, el modelo psicodinámico de socialización subraya el conflicto (Freud, 1924/1952). De acuerdo con la teoría psicoanalítica, el niño tiene motivaciones intrínsecas y disposiciones conductuales (impulsos) que son opuestos a los de los padres y de la sociedad. Los padres y los adultos son los encargados de contener las tendencias naturales del niño, y al mismo tiempo le infunden insensiblemente conductas y valores que son compatibles con los de la comunidad. Por ejemplo, en el caso antes citado, el niño puede verse impulsado por su deseo inmediato de leche;

la conducta de la madre puede interpretarse en el sentido de que dirige al niño para que exprese su necesidad de una manera que sea socialmente aceptable. Los aspectos básicos de la socialización se completan cuando el niño resuelve su conflicto edípico y se identifica con aquel de sus padres que es de su mismo sexo. El niño internaliza el sistema de valores de su padre o de su madre adoptando un papel apropiado para su género y un sistema moral. La "madre o el padre interno" se convierte en el superego del niño, lo que en adelante asegura que se desarrolle la conducta socializada, o bien castiga al niño con sentimientos de culpa.

En años recientes, las teorías socioculturales de la socialización han desafiado las tradicionales suposiciones conductuales y psicodinámicas. En contraste con los enfoques psicodinámico y conductista, los cuales se centran en procesos psicológicos universales que se encuentran en todas las familias, estos enfoques subrayan las fuerzas sociales, culturales e históricas y sus diversos efectos sobre el desarrollo individual (Vygotsky, 1978, 1986; Rogoff, 1990; Wertsch, 1985, 1991). Según el enfoque vygotkiano sociocultural, el hincapié se hace en el intercambio social: todas las funciones mentales superiores, como pensar, hablar y la conciencia se convierten en fenómenos intrapsíquicos sólo después de que han ocurrido entre el niño y los adultos. Los procesos mentales del niño se forman bajo la influencia de los adultos que los rodean (Wertsch, 1991). Vygotsky (1986) consideró el lenguaje como una herramienta social, tomada del medio social del niño. Por ejemplo, en su explicación del uso del "habla privada" (hablar solo en voz alta) afirmó que los niños se valen del habla privada no como manifestación de egocentrismo (Piaget, 1959) sino como medio para comprender, planear y guiar su propia conducta. Como hemos anotado en otro lugar (Gleason, 1988), parte del lenguaje que el niño emplea en su habla privada es, en realidad, una repetición de lo que han dicho sus padres. Por ejemplo, en el estudio hecho por Ruth Weir (1962) del habla de su hijo Anthony en la cuna (monólogo del niño antes de dormirse) notó muchas locuciones como "No te sientes en el escritorio", y "No tomes las gafas de papá", que claramente se habían originado en uno de sus padres. Según la teoría vygotkiana, al crecer los niños el habla privada se convierte en habla internalizada, o en pensamiento verbal. Una regla social inicialmente expuesta por uno de los padres (por ejemplo, "No tomes las gafas de papá") se vuelve, después, algo que el niño dice en voz alta en su habla privada y que, a la postre, se convierte en algo que piensa para sí, silenciosamente.

En este capítulo, enfocaremos la sociabilización lingüística desde una perspectiva social interaccionista (Bruner, 1983; Snow, 1986). Esta perspectiva reconoce tanto las aportaciones de la teoría del aprendizaje como del modelo sociocultural antes descritos. Al mismo tiempo, subraya que el desarrollo individual evoluciona por medio de interacciones; adultos y niños calibran un lenguaje y otras conductas como respuesta a claves sutiles que se dan mutuamente. Papeles recíprocos son desempeñados por niños y adultos en el proceso de socialización (Trevarthen, 1988). Los niños buscan activamente intercambios sociales, y los padres son unos asociados sociales sensibles. Por

ejemplo, a partir del periodo prelingüístico, madres e infantes emplean un sutil repertorio de **habilidades sociales y procesos comunicativos**, incluyendo el tomar turnos, hacer referencias sociales y armonización del afecto (Bruner, 1983; Campos y Sternberg, 1981; Kaye, 1982; Sorce, Emde, Campos y Klinnert, 1985; Stern, 1985).

## El lenguaje y la socialización

Aunque el proceso de socialización sea universal, el contenido de la socialización varía grandemente, y de manera sistemática, en todas las culturas. Cada sociedad desarrolla un enfoque de la cría del niño que refleja sus valores culturales autóctonos (LeVine, 1988). En este capítulo, enfocaremos la socialización lingüística en la sociedad occidental y, más específicamente, la variación de socialización lingüística que aparece en diferentes contextos en la sociedad occidental. Sin embargo, cualquiera que sea el contexto particular, la meta de la socialización lingüística siempre es promover la eficiencia comunicativa (Hymes, 1972): la capacidad de usar apropiadamente el lenguaje en la comunidad.

El lenguaje se vincula con la socialización en tres dominios distintos (Gleason, 1988). Primero, los padres y otros cuidadores emplean el lenguaje para instruir al niño sobre lo que debe hacer, sentir y pensar: esencialmente, las "órdenes de marcha" del niño. Aquí, las reglas sociales y morales de conducta son el tema, y el lenguaje es el medio. Para transmitir estas reglas sociales y morales puede emplearse toda una variedad de formas lingüísticas, entre ellas órdenes, explicaciones y anécdotas (Shweder y Much, 1987). Por ejemplo, una maestra define las reglas sociales para toda su aula explicando a un niño que "todos los niños son amigos en la escuela", y orientando al niño a "hacer que ellos [los niños hostiles] sean tus amigos" (Shweder y Much, 1987). En la mesa, en los Estados Unidos, los padres dicen explícitamente a los niños cómo sentarse y qué comer (Blum-Kulka, 1990). Aunque los padres y otros cuidadores dicten unilateralmente los temas y la forma de socialización, también ocurre una socialización directa mediante el lenguaje como respuesta a las iniciaciones de los niños, por medio de preguntas acerca de las reglas y normas de conducta, o de los desafíos a ellas.

El segundo ámbito en que ocurre la socialización es explícitamente lingüístico; los padres enseñan a los niños lo que deben decir (o no decir) en diversas ocasiones. Desde temprana edad se instruye a los niños a producir formas particulares de habla, incluyendo frases de cortesía, saludos y rituales religiosos y festivos (por ejemplo, a decir "gracias", a decir "hola", y a dar gracias). Estas instrucciones suelen tomar toda una variedad de formas. Se puede pedir a los niños que digan una cosa, provocarlos a que digan otra, o prohibirles hablar en absoluto.

El tercer y último ámbito en que ocurre la socialización lingüística es en los aspectos sutiles e indirectos de la propia interacción lingüística. Ciertos rasgos de interacción varían sistemáticamente y están correlacionados con variables individuales o de grupo. Un notable ejemplo de esto fue citado en un reciente informe intitulado "How schools

shortchange girls" [Cómo las escuelas engañan a las niñas] (American Association of University Women, 1992). El informe resumía un estudio (Sadker, Sadker y Thomas, 1981, citado en American Association of University Women, 1992), en el que se descubrió que los niños varones en la escuela primaria y la intermedia daban respuestas ocho veces más a menudo que las niñas. Además, las observaciones de los niños eran consideradas legítimas y apropiadas, mientras que las niñas eran regañadas por hablar sin permiso. En otro estudio de los mismos investigadores (Sadker y Sadker, 1984), se observó que los maestros comentaban más frecuentemente las aportaciones de los niños que las de las niñas. Los maestros también daban a los varones una retroalimentación más pedagógicamente útil (por ejemplo, elogio, crítica y remedio) que la respuesta de "simple aceptación" que recibían las niñas, en alta proporción. De este modo, la socialización de los papeles del habla específica de cada género se logra, al menos en parte, por medio de interacciones verbales diferenciales con niños y niñas.

En el hogar ocurren fenómenos similares. Por ejemplo, los padres interrumpen más a las niñas que a los niños (Greif, 1980), pero les dirigen más diminutivos y palabras cariñosas (Gleason, Perlmann, Ely y Evans, 1994; Warren-Leubecker, 1982). Por medio de interacciones como éstas, los padres expresan y perpetúan normas culturales específicas y basadas en el género. Tales normas no son comúnmente reconocibles para los participantes o los investigadores en una sola observación, sino que se hacen manifiestas únicamente con el transcurso del tiempo y sólo cuando se nota que las conductas particulares (por ejemplo, interrumpir o elogiar) varían de acuerdo con el género del niño. Reglas sociales implícitas para el uso del lenguaje subyacen en muchas diferencias observadas que tienen relación con el género, la edad y la clase social.

### Contextos comunes en la sociedad occidental

Habiendo explicado nuestro empleo del término socialización, es importante analizar brevemente nuestra definición del término contexto. El contexto es un concepto complejo y a veces elusivo que incluye una vasta gama de elementos (Duranti y Goodwin, 1992). En su sentido más general, el contexto se refiere a los antecedentes o al marco (Goffman, 1974) en que ocurre un hecho particular. Keller-Cohen (1978) ha identificado cierto número de distintos aspectos del contexto, pertinentes al uso del lenguaje. Por ejemplo, el contexto social abarca varios subcomponentes: el medio (por ejemplo, en casa, en la escuela), la relación entre el que habla y a quien se dirige (por ejemplo, padre-hijo, estudiante-maestro) y las reglas interaccionales que gobiernan una conversación en particular. En la sociedad occidental, los niños aprenden a emplear el lenguaje en un número pequeño de típicos contextos situacionales e interpersonales.

En la sección siguiente revisamos algunos de los procesos de socialización lingüística que se han descrito en la bibliografía y en nuestra propia obra. Dada la compleja naturaleza del tema, nuestro enfoque será más ilustrativo que comprensivo. Hemos organizado

nuestra presentación de acuerdo con dos rubros generales basados en un aspecto del contexto: el entorno. Así, contemplaremos primero las prácticas de socialización que se dan en el hogar en interacciones con padres y hermanos. Dentro de este medio, hay toda una variedad de contextos que hemos considerado. El segundo gran medio que incluimos abarca toda una gama de entornos fuera de casa; prestamos especial atención al medio escolar. En esta sección también veremos las influencias socializadoras de la televisión.

No se puede considerar cada aspecto de la socialización lingüística, ni hemos incluido sistemáticamente todo contexto (Keller-Cohen, 1978). Antes bien, nuestra selección de material fue guiada por el deseo de demostrar los procesos y contextos más sobresalientes y significativos.

### Los contextos del hogar

#### *La socialización conductual y cognitiva en el hogar*

Todas las teorías de adquisición del lenguaje reconocen la necesidad del *insumo*. Cuando el enfoque de la teoría llega más allá de la adquisición de los aspectos estructurales del nivel de locución, y del sistema lingüístico, los teóricos se apresuran a reconocer que los niños están adquiriendo el conocimiento social autóctono de su cultura cuando adquieren el lenguaje de su comunidad (Dunn, 1988; Ochs, 1988; Schieffelin y Ochs, 1986b). Como ha escrito Judy Dunn (Dunn, 1988: 4-5):

Las personas no sólo se dan la clave unas a otras en intercambios proposicionales: se comunican su humor y sus deseos, su sentido de lo absurdo y de lo divertido, su desaprobación, orgullo o vergüenza. Comunican creencias compartidas acerca de cómo se debe vivir la vida y acerca de las relaciones entre los miembros de su mundo, en toda una variedad de modos sutiles o no tan sutiles.

Como lo sugiere Dunn, el orden social de la comunidad se puede transmitir de muy diversas maneras. Cualquiera que sea su forma de transmisión, gran parte de las tempranas experiencias de socialización del niño ocurre en el hogar y por medio del lenguaje.

En muchas sociedades occidentales los padres, y especialmente las madres, son los principales cuidadores de los niños pequeños. Pese al aumento del cuidado fuera de casa, la familia nuclear sigue siendo la unidad social común de la mayoría de las comunidades. Aunque un niño pueda recibir cuidado externo de día, por lo general se conceptualiza ese cuidado como complementario del cuidado en el hogar. El acceso sistemático al cuidado por los hermanos mayores u otros parientes, rasgo común de la crianza de los niños fuera del Occidente (Whiting y Edwards, 1988), es relativamente poco común en los hogares occidentales. Dado que los padres en estos hogares son la principal fuente de cuidado y alimentación, el insumo parental a través de toda una variedad de ámbitos tiene una influencia particularmente privilegiada.

Existe un gran corpus de investigaciones que describe los efectos que el insumo parental, especialmente maternal, tiene sobre el desarrollo del lenguaje en los niños (Rice, 1984;

Snow, 1986; Snow y Ferguson, 1977). Aunque se ha notado que esta influencia varía en relación con rasgos del lenguaje (Hoff-Ginsberg, 1985; Shatz, 1982), algunos sólidos hallazgos siguen siendo indiscutibles. Por ejemplo, las madres que hablan más a sus hijos tienen hijos con mayor vocabulario (Hoff-Ginsberg, 1991; Hutterlocher, Haight, Bryk, Seltzer y Lyons, 1991) y una estructura de frases más compleja (Barnes, Gutfreund, Satterly y Wells, 1983). De este modo, los efectos de aspectos específicos del ambiente hogareño sobre aspectos básicos del desarrollo del lenguaje se encuentran bien sustentados.

Los padres también se valen del idioma para hablar a los niños acerca de normas sociales, de conocimientos y cultura, y los pequeños probablemente absorberán gran parte de este conocimiento tal cual. Buen número de investigadores ha creado explicaciones completas del desarrollo de este proceso general de socialización (Dunn, 1988; Rogoff, 1990). Y dado que una revisión de esta bibliografía está más allá de los límites de este capítulo, ilustraremos brevemente el proceso de socialización por medio del lenguaje examinando dos procesos: 1) cómo los padres dirigen la conducta actual de sus hijos mediante el uso de prohibitivos, y 2) cómo los padres emplean y comentan el lenguaje "abstracto" o descontextualizado.

Los prohibitivos. Un aspecto importante de la socialización por medio del lenguaje es su uso penetrante para mediar la actividad progresiva del niño. Antes de que el niño adquiriera el lenguaje, padres e hijos parecen sintonizados por ciertos aspectos prosódicos del lenguaje. Las madres usan variaciones de tono para elogiar y prohibir conductas cuando hablan a niños desde dos meses de edad, y los infantes responden a estos rasgos paralingüísticos (Fernald, 1984). Al avanzar el desarrollo del lenguaje de los niños, los padres controlan su conducta con explícitas directivas lingüísticas como prohibitivos (por ejemplo, *no, no lo hagas*). En un estudio de 32 madres e hijos en sesiones de juegos semiestructurados de laboratorio, con niños de dos edades: de 14 y de 20 meses, Perlmann y Gleason (1990) descubrieron que los prohibitivos eran continuos y comunes, con más de 500 apariciones en el habla materna a niños de sólo 14 meses. Se dirigían más prohibitivos a los niños que a las niñas, y había una tendencia a una diferencia de clase social en las niñas: las niñas de clase media baja recibían más prohibitivos que las de clase media y clase media alta. Un examen de la forma de prohibitivos reveló toda una vasta gama de variación; algunos prohibitivos eran mitigados por el uso de preguntas simuladas (por ejemplo: "No toques, ¿eh?") o diminutivos (por ejemplo, "No toques, chiquita"). Además, observando una parte de la sesión de laboratorio en que se dijo a las madres que prohibieran a sus hijos tocar un bonito juguete, descubrimos cierto número de locuciones destinadas a desviar la atención, empleadas por algunas madres en casos en que otras madres sólo empleaban prohibitivos. Las madres que evitaban las prohibiciones explícitas solían valerse de comentarios o de preguntas que se centraban en aspectos característicos o en lo bonito del juguete prohibido (por ejemplo, "¿Es bonito?", "¿Te gusta?"). De este modo, las madres pueden alcanzar las mismas metas conductuales por medios cualitativamente distintos, algunos de los cuales pueden dar más conocimiento que otros.

El lenguaje descontextualizado. Una forma más compleja de socialización mediante el lenguaje se encuentra en el uso de lenguaje descontextualizado, que anima así al niño a emplearlo. Dos ejemplos distintos mostrarán este fenómeno: el empleo de lenguaje abstracto y metafórico por los padres, y su participación en la nascente alfabetización de los niños. En un estudio de variaciones en estilos de socialización, Perlmann (1984) analizó las conversaciones, en la mesa, de 16 familias de clase media. Una categoría del código de socialización, llamada *mundo*, definió las locuciones que provocaban o que transmitían conocimiento sobre cómo funciona el mundo. Aunque a menudo estas locuciones fuesen precedidas por otras que enfocaban el contexto inmediato, las locuciones clasificadas como *mundo* hacían referencia a fenómenos que estaban más allá del contexto inmediato (Perlmann, 1984).

Niño: —¿De quién es esa cuchara?

Padre: —Es la cuchara de salsa. Todo el jugo de la carne entra en ese agujerito, y de allí lo tomas.

Niño: —¿No está cayendo allí?

Padre: —Bueno, estaba cayendo allí. Mira todos esos agujeritos allí abajo.

Niño: —Sí.

Padre: —Al cortar la carne, el jugo cae de ella a ese pequeño canal. Corre hasta llegar al agujero. ¡Blup! La llena hasta aquí. [Pausa] Así es como funcionan los ríos y los lagos.

En este ejemplo, el padre ha aprovechado las preguntas del niño como oportunidades de impartirle un conocimiento sobre el mundo: cómo fluye el jugo de la carne cocida, y cómo este proceso puede interpretarse metafóricamente, cual representación de procesos geológicos (por ejemplo, la formación de ríos y lagos).

En este estudio, las locuciones cifradas como *mundo* representaron 7% de todas las locuciones entre familias (Perlmann, 1984). Sin embargo, en cinco de las 16 familias fue más frecuente el uso de esta categoría abstracta de lenguaje, sumando más de una cuarta parte de todas las locuciones en la familia. Además, hubo una relación inversa entre las locuciones de los padres destinadas a controlar la conducta inmediata y las locuciones que impartían un conocimiento. Por cualesquiera razones, las familias que podían hablar acerca de hechos alejados del contexto inmediato eran las familias en que había menos directivas verbales, en su definición más general. La atención a la conducta inmediata pareció hacerse a expensas de la conversación descontextualizada. Este descubrimiento aumenta nuestra comprensión de la dinámica de la relación entre las experiencias del hogar y el rendimiento académico de los niños. Por ejemplo, en un estudio (Anderson, Wilson y Fielding, 1988) se descubrió que la duración de las comidas entre familias predecía positivamente las calificaciones de aprendizaje de los niños: se consideró que esta asociación reflejaba la exposición de los niños al lenguaje descontextualizado. En conjunto, estos estudios sugieren que las familias que pasan más tiempo unidas ante la mesa están dando a sus hijos pequeños más oportunidades de hablar fuera del aquí y el ahora.

El empleo del lenguaje descontextualizado por los padres, y el animar a sus hijos a emplearlo también, puede notarse viendo cómo algunos padres alientan a la lectura temprana. Existe una numerosa y creciente bibliografía que examina los procesos de la alfabetización naciente que ocurren en el hogar. Hoy sabemos algo sobre cómo la conducta de los padres puede influir en las tempranas capacidades de los niños para descifrar y emplear el lenguaje impreso (Chall, Jacobs y Baldwin, 1990; Heath, 1983; Snow, Barnes, Chandler, Goodman y Hemphill, 1991; Teale y Sulzby, 1986). Jim Gee (1992: 120) ha descrito con elocuencia cómo algunos padres de clase media se han vuelto los "mejores maestros de alfabetización con base en la escuela" (cursivas en el original) sin haber recibido preparación formal en prácticas educativas:

Ellos [los padres] traban conversaciones con sus hijos y las mantienen sobre un solo tema aun cuando los niños casi no puedan hablar. Juegan juegos de alfabeto, recitan rimas infantiles y leen libros con gran afecto. Preguntan a sus hijos: "¿Qué es eso?", y "¿Qué quiere decir eso?" mostrándoles láminas en un libro que han visto cien veces. Alientan a los niños a simular que pueden leer cuando aún no pueden hacerlo; luego les dejan manipular letras magnéticas en un refrigerador, y los ponen a ver "Plaza Sésamo" durante horas interminables. Los envían a la preprimaria y constantemente relacionan lo que los niños han visto u oído en libros con la diaria experiencia que tienen del mundo (Gee, 1992: 123).

De este modo, los padres que a su vez han estado expuestos a la alfabetización de otras formas de lenguaje descontextualizado, y saben apreciarlo, transmiten estas prácticas a sus hijos. En palabras de Gee (1992: 123), los padres hacen de mentores y los niños de aprendices en los discursos del alfabetismo. Aunque la creación de mentores prealfabetización abarque una vasta gama de procesos de socialización lingüística, el enfoque selectivo de los padres de clase media en las prácticas culturales muestra explícitamente que la capacidad de leer, escribir y la charla descontextualizada son actividades social y culturalmente apreciadas. Los niños que crecen en estas familias se encuentran con una clara ventaja al llegar a la escuela, donde hay una continuidad entre el enfoque en la charla descontextualizada del hogar y el discurso descontextualizado, dominante y valorado en el aula (Gee, 1992). Y a la inversa, los niños que no están en contacto con estas experiencias prealfabetizadoras se encuentran a menudo en marcada desventaja (Heath, 1983; Michaels, 1991). Estos ejemplos de socialización conductual y cognitiva por medio del lenguaje nos ofrecen una pequeña ventana hacia un campo más amplio de socialización que está más allá del alcance de este capítulo.

#### La socialización lingüística explícita: qué decir

Hagamos ahora un examen de la asociación lingüística explícita: ejemplos en que los padres y otros adultos ofrecen específicamente instrucción en el uso del lenguaje. Nosotros, junto con otros, hemos observado que los padres empiezan a pedir a los niños que desde muy temprana edad empleen formas designadas (Gleason y Weintraub, 1976; Greif y Gleason, 1980). Los infantes preverbales son iniciados en juegos de cué

(Bruner y Sherwood, 1976), alentados a hacer sonidos similares a *Lo que dice el pajarito*, y se les pide decir adiós. En otras palabras, la socialización lingüística explícita comienza antes de que el niño haya empezado a hablar.

Cuando los niños van adquiriendo un dominio rudimentario del lenguaje, los padres empiezan a prestar atención particular a ciertas capacidades pragmáticas (Becker, 1990). La buena realización de toda una variedad de rutinas, en particular las de cortesía, adquiere un significado particular (Snow, Perlmann, Gleason y Hooshyar, 1990). En algunos casos, los padres hacen prolongados esfuerzos por obtener un habla pragmáticamente apropiada, como lo muestra el siguiente ejemplo de nuestros datos "de mesa" (Gleason, 1980):

Niño: —¡Quiero más catsup!

Madre: —No se pide así.

Niño: —Por favor.

Padre: —Di: "Por favor, ¿podrían darme más catsup?"

Niño: —Por favor.

Padre: —Di toda la frase, para variar.

Niño: —Por favor.

Padre: —No. Vamos a esperar a que digas: "Por favor, ¿podrían darme más catsup?"

Niño: —Por favor, ¿podrían darme el catsup?

La adquisición de habilidades pragmáticas es tarea engañosamente compleja (Becker, 1990; Gleason y Weintraub, 1976; Snow et al., 1990). En el caso de muchas expresiones de desempeño, directivas y expresivas (por ejemplo, saludos, peticiones, agradecimientos), los niños deben aprender a emplear toda una variedad de términos (por ejemplo, *hola, por favor, gracias*) que no tienen un referente específico en un punto particular dentro de una interacción. La gran frecuencia con que ocurren algunas rutinas facilita indudablemente su adquisición; por ejemplo, los niños hacen frecuentes peticiones y por ello tienen muchas oportunidades de aprender las formas de cortesía que son parte de solicitudes pragmáticamente correctas. Sin embargo, en el caso de las expresiones propias de festejos (por ejemplo, *Muchos días de éstos o Feliz año nuevo*), la exposición es temporalmente limitada y circunscrita por las situaciones (Gleason y Weintraub, 1976).

Judith Becker (1990) ha examinado las conductas del habla de niños que son socializados por padres de clase media. Cuando los padres se concentraron en el contenido del habla de los niños, las palabras para dirigirse a otros y el caló recibieron la mayor atención en las cinco familias que ella estudió. La conducta más frecuentemente socializada fue de la categoría Cómo decirlo, e incluyó el volumen, con instrucciones a los niños de bajar la voz. Un análisis de las técnicas de enseñanza empleadas por los padres indicó que éstos dependían, en proporción abrumadora, de pullas, habitualmente en forma de comentarios directos a errores (por ejemplo, "¿Quién se fue?" como respuesta a un niño que indebidamente dijo "Adiós") o a omisiones (por ejemplo, un padre que dice "De nada" cuando el niño no dice las gracias) (Becker 1990).

Más recientemente, hemos estado viendo cómo los padres emplean los verbos del habla (por ejemplo, *decir, hablar*) al dirigir la conducta del habla de sus hijos (Gleason, Ely y Perlmann, 1992). En nuestra anterior obra sobre las rutinas de cortesía (Greif y Gleason, 1980) hemos notado que 95% de las pullas de los padres para rutinas de cortesía empleaban el verbo *decir* en fórmulas como "Di gracias", "¿No puedes decir gracias?" o "¿Qué dices?". En nuestra investigación reciente, examinamos las conversaciones en la mesa de 22 padres de clase media con niños que tenían entre dos años y medio y cinco años. La categoría más frecuente de pullas de habla dirigidas por los padres a sus hijos fue pedirles que hicieran un relato, o bien información proposicional:

Madre: —¿Dijiste a papá lo que hicimos hoy?

Madre: —¿Puedes hablarle a papá sobre la muñeca que tiene Denise?

La segunda categoría más frecuente de pullas que empleó un verbo del habla fue la petición de términos de cortesía (por ejemplo, "Di 'por favor, ¿podrían darme más catsup?'" y otras rutinas específicas, como el mover a los niños a decir "Feliz cumpleaños" o decir sus propios nombres. En esta categoría, las madres alentaron a los niños con bastante más frecuencia que los padres. Las otras categorías de pullas que emplearon verbos, incluyendo peticiones de aclaración y control del habla misma, y diciendo a los niños *cuándo* debían hablar, ocurrieron con mucho menos frecuencia.

Esos estudios han mostrado que los padres desempeñan un papel activo en la socialización lingüística de sus hijos, particularmente en la socialización en casos pragmáticos: los niños reciben instrucción explícita en rutinas de cortesía y otras conductas lingüísticas relacionadas con el discurso interpersonal apropiado.

#### *La socialización indirecta en el hogar: claves sutiles*

En el estudio del empleo de los verbos usados en el habla de los padres descrito antes (Gleason, Ely y Perlmann, 1992), el uso más frecuente que no dirigió explícitamente la conducta del habla de los niños consistió en informar o hacer comentarios sobre su habla. Los padres señalaron lo que el niño había dicho o, en algunos casos, lo que se esperaba que dijera en algún momento futuro. Estas locuciones parentales ejemplifican nuestra tercer categoría de socialización lingüística: la socialización indirecta. Al llamar selectivamente la atención hacia el lenguaje del niño, mediante informes y comentarios, los padres explican y clasifican toda una gama de conductas del habla:

Madre: —Creo que *Nanette* empezó a decir que iba a pegarme. Luego *dijo* iba a "bum".

—*Me dijo* hoy, antes, que iba a pegarme. [A *Nanette*] ¿Estás enojada conmigo?

Niña: —Sí.

Al notar cómo los padres repiten su propia habla (Bashtin, 1981), los niños pueden aprender cuáles de las locuciones que han usado les parecieron notables, divertidas o provocativas. A los niños también se les da una oportunidad de reinterpretar su pasada

conducta del habla. Al recordar y reflexionar sobre el habla de sus hijos, los padres reafirman las prácticas del habla de la comunidad.

Otras formas de socialización lingüística indirecta son aún más sutiles, y sólo se les puede descubrir cuando las variaciones de las prácticas del habla se correlacionan con variables individuales o de grupo. En el uso preferencial de ciertas formas lingüísticas con clases o perfiles particulares de hablantes, los padres y otros cuidadores de niños transmiten indirectamente toda una variedad de mensajes socializantes. Por ejemplo, en un voluminoso estudio del habla espontánea en el hogar, Wells (1985) encontró pocas diferencias de género en el desarrollo del lenguaje de los niños. Sin embargo, un análisis de las variaciones descubiertas en el contexto conversacional indicó que había diferencias significativas en *cuándo* les tocaba hablar a los niños. El habla de las niñas apareció con la mayor frecuencia en los contextos llamados *ayuda* y *actividad general*. En cambio, los niños hablaban con mayor frecuencia cuando se entregaban al juego, fuese a solas o con un adulto. Un examen de las iniciaciones conversacionales de los padres reveló que los padres, de preferencia, iniciaban conversaciones con las niñas cuando estaban dedicadas a *ayuda* o *actividad general*; las iniciaciones parentales con niños ocurrieron durante las actividades de juego de ellos. Aunque estas diferencias —basadas en el género— de los contextos conversacionales parecen tener poco efecto sobre la adquisición del lenguaje por los niños, en un sentido estrechamente definido, invariablemente tienen efectos importantes sobre su comprensión de los usos sociales del lenguaje (Gleason, Hay y Cain, 1988; Tannen, 1990).

Una reciente obra de Fagot y Hagan (1991) complementa estos descubrimientos de Wells (1985). Basándose en observaciones de niños en el hogar, de entre uno y cinco años, esos investigadores examinaron las reacciones de los padres a la conducta de los niños. Descubrieron que a los 18 meses los niños varones recibían más retroalimentación negativa que las niñas, para intentos de comunicación. A la inversa, las niñas recibieron más retroalimentación positiva que los niños al hacer intentos de entablar conversación. Las madres fomentaron más que los padres los intentos comunicativos de sus hijos y se mostraron especialmente solícitas ante las iniciaciones comunicativas de las niñas. De este modo, las madres más a menudo favorecían el habla de sus hijas, y las niñas recibían más estímulo para hablar que los niños. Cuando cumplieron cinco años, ya no hubo diferencias basadas en el género en la manera en que los padres se relacionaban con la conducta comunicativa de sus hijos; puede suponerse que a la edad de cinco años los niños ya habían comprendido la conducta apropiada a su género.

En la socialización lingüística indirecta, las diferencias (basadas en el género) en las conductas del habla de padres e hijos son, por definición, implícitas y ya no obvias. Por contraste, los hablantes tienen mayor visión y control de los aspectos más explícitos de la socialización lingüística. En los últimos 20 años, grandes cambios de las prácticas sociales, económicas y culturales han influido poderosamente sobre el grado en que las personas practican la abierta discriminación por tipos y por sexos. Las explícitas mane-

ras en que puede emplearse el lenguaje para favorecer estereotipos y prejuicios han sido ampliamente reconocidas y analizadas (por ejemplo, el empleo genérico del pronombre masculino *él*). Aunque no conocemos datos que documenten estas tendencias en el habla dirigida a los niños, podemos esperar que se haya reducido la frecuencia con que los padres, especialmente los padres de clase media, hacen pronunciamientos explícitos acerca de conductas apropiadas exclusivamente para niñas o niños pequeños. Por ejemplo, en comparación con veinte años atrás, es menos probable que los padres digan a sus hijos varones "Los hombres no lloran" y la reciente aparición de libros como *Heather Has Two Mommies* [Heather tiene dos mamás] (Newman, 1989) ofrece una oportunidad para que hasta niños muy pequeños contemplen las posibilidades de los roles de género no tradicionales. Sin embargo, podemos plantear la hipótesis de que la frecuencia de los tipos *indirectos* de género, como se muestra en la investigación antes comentada (Fagot y Hagan, 1991; Wells, 1985), haya cambiado poco en las últimas décadas, precisamente porque se efectuó gracias a que los padres tuvieron conciencia de ella. Por ejemplo, una de nuestras colegas que recientemente tuvo gemelos, niña y niño, informa que aun cuando está familiarizada con nuestro trabajo sobre las diferencias al hablarles a niños y niñas, y se ha dedicado a la investigación de los tipos de género, recientemente se descubrió a sí misma llamando a su niño de tres meses "Campeón" y "Tigre". En ámbitos como el rol de los géneros, la socialización lingüística indirecta puede ser la forma más sólida de socialización, ya que es omnipresente, ocurre con frecuencia y no es fácilmente reconocida por participantes y observadores.

#### Los padres como interlocutores

Gran parte de la investigación del habla dirigida a los niños se ha concentrado en el habla de las madres. Como resultado, tenemos una mejor descripción de la influencia socializadora de las madres que de la de los padres. Los datos que existen sobre los padres sugieren que madre y padre son muy similares en los rasgos estructural-lingüísticos del habla que dirigen a sus hijos pequeños (Mannle y Tomasello, 1987), pero que tienen distintos estilos interactivos y comunicativos. Estas diferencias estilísticas se hacen especialmente manifiestas cuando se examinan los aspectos pragmáticos del habla dirigida a sus hijos.

Desde la tierna infancia, madres y padres ofrecen experiencias interaccionales cualitativamente distintas a sus hijos. En las familias tradicionales de clase media, en que las madres son las principales cuidadoras, los padres practican más interacciones físicamente estimulantes y juguetonas que las madres (Clarke-Stewart, 1978). Los padres conversan con los niños menos a menudo que las madres (Stoneman y Brody, 1981) y, tal vez por consecuencia de ello, están un tanto menos familiarizados con las capacidades lingüísticas de sus hijos. Los padres más frecuentemente que las madres tienen dificultades para comprender a sus hijos (Weist y Kruppe, 1977), y por ello piden más aclaracio-

nes que las madres (Rondal, 1980). El habla de los padres contiene palabras más raras. Los padres emplean términos como "sitio de construcción", "carburador", "llave de tuercas" y "perilla" ante niños en edad preescolar (Gleason, 1987; Ratner, 1988) y las conversaciones de los padres a menudo se centran en conceptos complejos (Gleason, 1975). Por último, los padres emplean con mayor frecuencia un estilo de comunicación más autoritario y más juguetón (Bellinger y Gleason, 1982): su habla contiene muchos imperativos directos así como más juegos de palabras. Por ello los padres más a menudo que las madres hablan de un modo que resulta lingüística y pragmáticamente estimulante para los niños. Estos aspectos especiales del habla de los padres puede tener, a su vez, un impacto incomparable sobre el desarrollo lingüístico y social de los niños.

Tal vez la afirmación teórica más conocida acerca del papel del habla de los padres es que sirve como puente hacia el mundo (Gleason, 1975; Mannle y Tomasello, 1987). Los niños que conversan con sus padres están hablando con un adulto familiar, pero más exigente en el aspecto comunicativo. En este sentido, los padres desempeñan un papel intermedio entre las madres y el discurso menos familiar de los interlocutores que el niño encuentra fuera del hogar: de allí el concepto de puente. Investigaciones recientes (Pratt, Kerig, Cowan y Cowan, 1992) han revelado que los padres no están tan bien sintonizados como las madres con los niveles de desarrollo sintáctico de sus hijos. Este descubrimiento sugiere que para los niños el discurso de los padres es más complejo y puede suponerse, más difícil. Y la idea de que las interacciones con los padres elevan y enriquecen el desarrollo lingüístico de los hijos también ha quedado demostrada: el estilo didáctico de los padres (pero no de las madres), incluso el estímulo verbal a sus hijos, cuando los niños tenían 13 meses de edad, permitió predecir el desarrollo lexical de los niños a los 20 meses (Bornstein, Vibbert, Tall y O'Donnell, 1992).

#### *El habla de los hermanos*

Hasta aquí, hemos estado tratando la socialización lingüística tal como ocurre en el hogar como si las interacciones claves ocurrieran exclusivamente entre padres e hijos. Sin embargo, los investigadores recientemente han empezado a reconocer el importante papel que el juego con los hermanos desempeña en el desarrollo lingüístico y social de los niños (Brown y Dunn, 1992; Dunn y Kendrick, 1982; Howe, 1991; Howe y Ross, 1990; Mannle y Tomasello, 1987; Wellen, 1985); la labor de estos investigadores ha ofrecido apoyo empírico a especulaciones teóricas ya viejas (cf. Piaget, 1932/1965) acerca de la influencia que las relaciones entre hermanos ejercen sobre el desarrollo del entendimiento social (Brown y Dunn, 1992).

La obra de Judy Dunn y de sus colegas ha resultado especialmente reveladora de cierto número de aspectos importantes de las relaciones entre hermanos. En un estudio en que se examinó la charla de los niños acerca de las emociones con sus hermanos y sus madres, Brown y Dunn (1992) descubrieron que, al crecer, los niños pasan cada vez más tiempo en conversación entre sí y en toda una variedad de otras actividades. Estas

## Bloque III

# El desarrollo afectivo y la socialización de los niños

1. Unidad de todo el niño.
2. El desarrollo emocional.
3. Los principios básicos de la socialización familiar.

interacciones (en que está ausente la madre) ofrecen a los niños oportunidades de adoptar papeles que rara vez adoptan cuando hablan con adultos. En las conversaciones con las madres, frecuentemente enfocan cómo las emociones (por ejemplo, dolor o tristeza) son corolarios o consecuencias de actividades conductuales (por ejemplo, "Cuando entra jabón en los ojos, arde"). Las madres actúan como cuidadoras y maestras, guiando la interpretación que los niños dan a los sentimientos expresados, suyos y de otros. Por contraste, en las charlas entre hermanos, la conversación es más recíproca; los hermanos hablan más de sus propios sentimientos que en las conversaciones con sus madres. La charla de los niños acerca de sus estados anímicos también pareció más juguetona (por ejemplo "¡Te gustan las muñecas Barbie!") y más centrada en sí mismos (por ejemplo "¡Me gustan sus muñecos!") que la charla sostenida con sus madres (Brown y Dunn, 1992).

En las discusiones entre niños también se encontraron similares diferencias cualitativas con respecto a las interacciones entre madre e hijo y entre hermanos (Dunn y Munn, 1987). En un estudio de las interacciones familiares en el hogar, se documentaron la frecuencia y el tipo de las disputas. Aunque la charla, cuando no era disputa, sobre los estados anímicos entre hermanos tendió a ser juguetona, los niños también expresaron más ira y desaliento hacia sus hermanos que hacia sus madres cuando se enzarzaban en discusiones. Además las disputas con los hermanos enfocaban más las preocupaciones por derechos y propiedad y eran más prolongadas que las discusiones con las madres. Por último, los niños empleaban las reglas sociales como justificaciones más a menudo en las disputas con sus hermanos que con sus madres, aunque las referencias a las reglas sociales fuesen relativamente poco frecuentes (Dunn y Munn, 1987).

Gran parte del trabajo que acabamos de mencionar se efectuó con hermanos de relativamente poca diferencia de edad. Queda por verse si el mismo tipo de intercambio se extiende a hermanos con mayores diferencias de edad. No obstante, estos hallazgos muestran la importancia que pueden tener las relaciones entre hermanos, cuando las hay, en la socialización de los niños, y cómo, en cierto sentido, los propios niños actúan como agentes de la socialización. Ciertos aspectos muy apreciados de la vida social y económica (por ejemplo, los derechos de propiedad) más probablemente serán discutidos y peleados entre hermanos que con uno de los padres. Los niños de una misma familia están aprendiendo cómo es el mundo en sus diarias conversaciones y disputas entre sí.

### La escuela y más allá

#### La socialización del lenguaje en la escuela

Cuando los niños ingresan en la escuela arriban a un nuevo medio con nuevas reglas para la interacción social y verbal. Como lo hemos observado antes, para algunos niños hay una continuidad entre el hogar y la escuela, mientras que para otros la transición consti-

tuye una dramática ruptura con sus experiencias sociales y lingüísticas previas (Health, 1983). Como institución, la escuela es el *summum* de la socialización. Las escuelas transmiten importantes conocimientos y prácticas sociales y culturales. Recientes disputas por el contenido del *curriculum* han puesto en claro que ninguna materia es ajena a su propia cultura (Gee, 1990). En esta sección, no enfocaremos cómo ocurre la socialización por medio del lenguaje, ya que ese tema abarca áreas de la investigación y la teoría educativas que son demasiado generales para analizarlas aquí. Antes bien, mostraremos cómo ocurre la socialización lingüística en ciertas prácticas pedagógicas en el aula, tanto directamente en las instrucciones sobre qué decir, como indirectamente en el modo en que los maestros interactúan con sus alumnos.

La socialización directa: lo que hay que decir en la escuela. Antes hemos descrito cómo el lenguaje contextualizado era "enseñado" por los padres de clase media (Gee, 1992). Estos se dirigen a sus hijos con interacciones verbales que preparan y fomentan la cultura. Por ejemplo, los padres a menudo animan a los niños a hacer relatos personales, la narración informal de anécdotas acerca de sí mismos o del mundo en general (McCabe y Peterson, 1991b). En la actualidad hay gran apoyo teórico y empírico al hecho de considerar los relatos como importantes instrumentos sociales y cognitivos para comprender y definir la propia cultura y el propio mundo (Bruner, 1986; Hymes y Cazden, 1980; Gee, 1992). Los niños, típicamente, adoptan el estilo narrativo de su propia comunidad. Empero, no todos los estilos narrativos son valuados por igual, como pronto lo comprenden los niños al ingresar en la escuela (Hymes y Cazden, 1980; Michaels, 1981, 1991; Michaels y Cazden, 1986). Los niños blancos de clase media generalmente cuentan relatos *centrados en el tema*, cuentos acerca de una sola persona o un solo hecho, que tienen comienzos, partes centrales y finales bien claros. Por contraste, los niños de otras culturas, por ejemplo los niños afroamericanos, a menudo narran lo que se ha llamado narraciones *asociadas al tema*. Los relatos asociados al tema vinculan temáticamente varios episodios, que pueden incluir diversos personajes principales y cambios de tiempo y ambiente, y los relatos mismos suelen ser más largos que los relatos centrados en el tema.

Sara Michaels ha descrito de manera convincente lo que llama el "desmantelamiento" de los relatos asociados al tema que ocurre en las aulas preescolares (Michaels, 1981, 1991; Michaels y Cazden, 1986). Documenta lo que ocurre cuando los niños narran unos cuentos que no siguen la convencional fórmula centrada en el tema porque emplean el enfoque de asociación de temas que aprendieron en su propia comunidad: a una niña afroamericana de primer año, que estaba contando un relato asociado al tema, su maestra le dijo que hablara "acerca de cosas que son realmente importantes" y que "se limitara a una cosa" (Michaels, 1991: 316, 320). De esta manera, fue explícitamente rechazado el modo en que la niña daba sentido a su mundo por medio de sus narraciones personales. Se le exigió adoptar un estilo narrativo más conforme al género de la maestra y de la comunidad y la cultura dominantes.

Aunque no hay nada intrínsecamente erróneo en el hecho de instruir a los estudiantes en la práctica de diferentes géneros al hablar, los efectos de la implícita devaluación de algunos de estos géneros de habla, que hacen los maestros al instruir a los estudiantes en la práctica de los diferentes géneros de habla, pueden ser de grandes consecuencias. En una entrevista de seguimiento, un año después, la niña afroamericana antes mencionada describió airadamente a su maestra de primer grado diciendo que no le había interesado lo que ella tuviera que decir. Como esta experiencia ocurrió al principio de su vida escolar, la influencia que tuvo sobre su actitud hacia maestros, escuela y aprendizaje fue potencialmente profunda. De manera positiva, acaso la ayudara a reconocer y a evaluar el estilo narrativo de su propia cultura. En el lado negativo, pudo llevarla a considerar opresivo al género dominante (DeVos, 1967; Ogbu, 1990). Hoy, muchos investigadores consideran necesario que las escuelas reconozcan estos potenciales conflictos y ofrezcan un ambiente educativo que pueda alimentar a la vez la diversidad cultural y el avance académico (Gee, 1992; Michaels, 1991; Ogbu, 1990).

La socialización indirecta: la variación en la interacción. Además de indicar a los niños lo que deben decir en clase (y después, qué escribir), son socializados indirectamente en sus interacciones verbales continuas con los maestros. Ya hemos citado el informe de la American Association of University Women's (1992), que documentó lo continuo de la tipificación de géneros que hacen los maestros. Michaels (1991) presenta hallazgos similares. Por ejemplo, informó que al comienzo del año escolar el tiempo compartido en el aula consistía en igual número de aportaciones de niños afroamericanos y niños blancos. Sin embargo, al término del año, los niños cuyo tiempo se acercaba más a una estructura enfocada en un tema eran quienes más hablaban. No es de sorprender que estos niños fuesen, en su mayoría, blancos (Michaels, 1981, 1991). Además, los niños (en su mayoría, afroamericanos) que asociaban temas seguían sufriendo altos índices de interrupciones. Estas interrupciones eran parte del proceso de desmantelamiento, ya que pretendían mantener al niño apegado a un solo tema. No obstante, los narradores afroamericanos seguían experimentando las interrupciones como verdaderas intrusiones, y frustrantes en lugar de útiles (Michaels, 1991:321).

#### Los compañeros como interlocutores

La atención puesta por los investigadores en la socialización que ocurre en las interacciones familiares ha tendido a opacar el papel que otros, incluso los compañeros, pueden desempeñar en la socialización de los niños. Tradicionalmente, las relaciones de familia han sido consideradas como precursoras de las relaciones con el mundo en general (por ejemplo, con compañeros, maestros y otros adultos). Las relaciones con los compañeros, como las relaciones con los hermanos, van haciéndose más importantes conforme crece el niño. Estas interacciones con frecuencia excluyen a los adultos y forman parte del temprano discurso del niño, no estructurado por un cuidador adulto

(Rice, 1992). Con el tiempo, la importancia de la interacción con los compañeros puede superar a la interacción con los padres (Richards y Light, 1986; Whiting y Edwards, 1988).

Hemos supuesto que los niños adquieren los aspectos básicos de la eficiencia comunicativa en tempranas interacciones con sus padres y con otros cuidadores con quienes están familiarizados. Una vez que los niños salen del hogar, su capacidad de expresarse y de responder a otros desempeña un papel importantísimo en su actuación social (Black y Hazen, 1992). Sin embargo, algunos aspectos de la charla con los compañeros son poco comunes en la charla entre padres e hijos, particularmente en los ámbitos del juego verbal y de las disputas verbales (Dunn, 1988; Martlew, Connolly y McCleod, 1978). Aunque los niños se valen del humorismo, del ingenio verbal y de la discusión para establecer, mantener y reordenar las jerarquías sociales con otros niños, poca atención se ha puesto en el modo en que desarrollan su pericia inicial en estos géneros. Sin duda algunas interacciones familiares, especialmente en las que intervienen los hermanos o los padres, pueden favorecer o modelar un lenguaje que sea a la vez juguetón y burlón: por ejemplo, los padres pueden llamar a sus hijos "Chiflado" y "Sabihondo" (Gleason, 1975). Miller y Sperry (1987) también han documentado cómo algunas madres de la clase obrera hacen bromas a propósito a sus hijas pequeñas para instruir las en los modos que tiene la comunidad para resolver la ira y la agresión. Aunque estos datos muestran que las experiencias hogareñas de los niños puedan aportar un fundamento básico o una temprana ventaja, aún necesitamos más información acerca de lo continuado de tales experiencias y su auténtico efecto sobre las interacciones con los compañeros de los niños.

Una vez que están entre sus compañeros, los niños practican muchos juegos de palabras y humorismo verbal (Ely y McCabe, 1993). Algunos tipos de juegos de palabras representan formas de competencia humorística, como cuando atacan, en broma, a los padres de otro (Labov, 1972); allí, el ingenio y la agilidad verbales son tan admiradas como las hazañas físicas. La agresión verbal también es parte común del discurso de los niños y se le ha encontrado en más de una cuarta parte de todas las locuciones de los niños en el aula (McCabe y Lipscomb, 1988). De este modo, un niño que no sabe compartir bromas con otros o que no sabe cómo bromear y no resiste bromas es un niño que carece de aspectos importantes de la eficiencia comunicativa (Carson, Sharpness, Schultz y McGhee, 1986; Masten, 1986).

También es probable que los niños socialicen directamente entre sí, aunque escaseen los datos sobre esta práctica. Un niño a quien hacen bromas por haber dicho algo "tonto" es probable que no repita su tonta locución. Los niños a veces ponen de relieve los errores pragmáticos de otros, como lo muestra este ejemplo tomado de un kindergarten (Ely y McCabe, 1993).

Mark: —¿Puedo coger la tortuga, John?

Maestro: —Ahora, no.

Mark: —Por favor, John.

Allison: —No des lata. Cuando él [Mark] sigue diciéndole [al maestro] y diciéndole, eso es dar lata.

Preece (1992) ha descrito cómo los niños actúan como críticos y correctores de los relatos de sus compañeros, haciéndoles correcciones lexicales (por ejemplo, *tanque séptico* por *escéptico*, *orejeras* por *tapaderas para las orejas*) y objetando el contenido de ciertos cuentos (por ejemplo, "Santa Claus volvió a sí mismo. ¿Qué significa eso? Eso no tiene sentido"). En su corpus de narraciones se incluyeron algunas que enfocaban explícitamente las rutinas de la cortesía (Preece, 1992: 288):

Bronwyn: (a Kepmen) —¿Dijiste, "Muchas gracias"?

Kepmen: —Sí, lo dije... pero lo dije en voz baja... Porque si dices (en voz alta) "¡GRACIAS! (él y Bronwyn ríen), ¿qué pasaría? Te dirían: "¡Largo de aquí! ¡Da mejor las gracias la próxima vez!"

Este ejemplo demuestra que los niños supervisan y hacen juicios relativamente sutiles sobre su propia actuación lingüística y sobre la de otros niños. Por medio del proceso de compartir esos juicios con sus compañeros, los niños están actuando, unos sobre otros, como agentes socializantes.

En la medida en que los orígenes de la eficiencia comunicativa se encuentran en el hogar, los investigadores necesitarán prestar mucha atención al modo en que estilos particulares de conversación entre padre e hijo y entre hermanos contribuyen a la óptima eficiencia comunicativa de los niños para emprender interacciones independientes con sus compañeros. Como lo ha observado Rice (1992), el "campo de prueba último" de la eficiencia comunicativa de los niños ocurre en las interacciones con sus compañeros. Las interacciones entre compañeros ponen a prueba lo preparado que inicialmente esté el niño y, al mismo tiempo, le dan una variedad de "cursos intensivos" para desarrollar su eficiencia en el discurso con sus compañeros.

#### *La televisión como modelo*

En nuestra sociedad, cuando no están en la escuela, los niños pasan una parte extraordinaria de su tiempo viendo la televisión (Anderson, Wilson y Fielding, 1988; Williams, Haertel, Haertel y Walberg, 1982). Algunos observadores afirman que la influencia de tal espectáculo es profunda sobre muchos aspectos de las vidas de los niños (Singer y Singer, 1990: 177):

La televisión invade la conciencia de los niños. Eso se manifiesta en las ropas que llevan, los juegos que practican, los personajes con que se identifican, y los cereales y dulces que comen. Ninguna otra influencia extraparental ha penetrado tanto en las vidas de los niños como la televisión.

Datos recientes indican que, en los Estados Unidos, los niños de edad preescolar pasan un promedio de 26 horas semanales viendo la televisión (Nielsen, 1987). Resulta irónico que hasta hace poco se haya pasado por alto el efecto de la televisión sobre el desarrollo del lenguaje en los niños (Rice y Woodsmall, 1988). Durante mucho tiempo

se creyó que la televisión era una fuente incomprensible —y por tanto, insignificante— de insumo lingüístico, en especial para los niños pequeños (por ejemplo, Clark y Clark, 1977). Incluso en estudios en que se examinaba el papel de la televisión sobre el desarrollo de la alfabetización en niños de edad preescolar y escolar (por ejemplo, Neuman, 1991) se ha prestado poca atención a los efectos de la televisión sobre el desarrollo del lenguaje. Por último, aunque la televisión a menudo se ha visto como una poderosa influencia socializante, sobre todo en conductas como la agresividad y los estereotipos sobre el papel de los géneros, en la actualidad hay pocos datos sobre cómo la televisión puede contribuir a la eficiencia comunicativa, en evolución, de los niños (o impedirlo).

Pese a las afirmaciones que desdeñan el papel de la televisión sobre el desarrollo del lenguaje, hay ciertos motivos teóricos y empíricos para considerar que la televisión puede ejercer un efecto importante sobre el desarrollo del lenguaje en los niños. La televisión es un medio que ejerce un atractivo intrínseco sobre los pequeños (Singer y Singer, 1981). Algunos programas de televisión, especialmente programas educativos como *Mr. Rogers*, muestran un lenguaje que se aproxima al habla directa del niño (Rice y Haight, 1986). El lenguaje de estos programas con frecuencia es sencillo, redundante, generalmente fluido y por lo general enfocado en objetos o acontecimientos del contexto inmediato (televisado). Además, ver la televisión no siempre es una experiencia pasiva y solitaria. Cuando los padres ven la televisión con niños pequeños, a menudo entablan mucha conversación sobre lo que están viendo (Bryce, 1987). Estas conversaciones a veces son análogas a las que ocurren en la lectura compartida de libros (Lemish y Rice, 1986). De este modo, al menos algunos programas de televisión dan a los niños un insumo de un tipo que, como se sabe, afecta el desarrollo del lenguaje en otros contextos.

La investigación empírica ha demostrado claramente que los niños pueden aprender y aprenden lenguaje, especialmente vocabulario, viendo la televisión (Rice y Woodsmall, 1988). Aunque tempranos estudios (por ejemplo, Schramm, Lyle y Parker, 1961) descubrieron que los niños en las comunidades con televisión tenían vocabularios más ricos que los que vivían en comunidades sin televisión, trabajos más recientes (Williams, 1986) han mostrado poca relación entre la exposición general de los niños a la televisión y el desarrollo de su léxico. Antes bien, el tipo de programas que los niños ven parece determinar el grado en que aprenden nuevas palabras. Los niños que ven más televisión educativa tienen vocabularios más ricos que quienes ven caricaturas y comedias (Rice, Huston, Truglio y Wright, 1990). Desde luego, estas correlaciones pueden ser influidas por factores que incluyen la autoselección para ver televisión que tengan los niños.

Los efectos socializantes de la televisión sobre la conducta lingüística de los niños pueden ser aún más generales. Rice (1983:220) ha observado que la televisión presenta "una variedad de contextos sociales, con su inseparable lenguaje mayor, de la que pueden encontrar los niños en su ambiente inmediato". Noble (1983) descubrió que niños

australianos aprendieron a mantenerse "serenos" viendo viejas películas norteamericanas, como *Happy Days*. La televisión (y los otros medios populares) ofrecen modelos, frecuentemente estereotipados, de conversaciones que rara vez vemos en la vida real. Por ejemplo, los niños (y los adultos) que nunca se han encontrado con vaqueros o con "surfedores" saben cómo saludarlos (por ejemplo, *Howdy partner* y *Hey, dude*). Muchos investigadores creen hoy que la televisión sí es una poderosa influencia sobre el desarrollo de los niños; pero más allá de la información incidental contenida en las investigaciones sobre estereotipos de género y cultura, existen pocos datos sobre cómo la televisión afecta el empleo del lenguaje por los niños. Existen relatos anecdóticos de que los niños hablan acerca de la televisión y adoptan las voces de los personajes de la televisión en sus juegos y en sus relatos (por ejemplo, Watson-Gegeo y Boggs, 1977), aunque no es probable que tal habla sea extensa. Por ejemplo, los Singer (Singer y Singer, 1981) informaron que el número de locuciones de niños pequeños jugando que se refirieron específicamente a la televisión rara vez superó el 1% de todas sus locuciones.

Por último, la tecnología de la televisión y de medios similares, como los juegos de video y las videograbadoras ha generado un rico —y generalmente poco estudiado— léxico de palabras y metáforas (Provenzo, 1991). Hemos oído a niños hablar de querer "anticipar" sus cumpleaños, de grises días de invierno en que parece que "el tiempo se detuvo" y preguntar si pueden hacer una "pausa" en la conversación mientras van al baño. Como lo muestran estos ejemplos, prevalecen los términos relacionados con el tiempo. Su empleo sugiere que los niños fácilmente extienden el lenguaje de un dominio especializado (es decir, la tecnología del video) a todos los aspectos de su vida.

La televisión en todas sus formas es parte inextricable del desarrollo de la mayoría de los niños. Hasta hoy, la investigación de la televisión y del desarrollo del lenguaje se ha limitado en gran parte a estudios de aumento del vocabulario y alfabetización. Esta labor sugiere que el hecho de que los niños vean la televisión tiene efectos positivos y negativos en estos ámbitos. Sin embargo, poco se ha estudiado el impacto de la televisión sobre la socialización lingüística de los niños. Sin duda, la televisión ofrece una rica fuente de información verbal acerca del mundo, llena de las tendencias intrínsecas de quienes producen y diseminan ~~al~~ información. La televisión, en particular los programas educativos para niños muy pequeños, ocasionalmente les da una instrucción explícita sobre las conductas del lenguaje. Y por último, la televisión presenta retratos de cómo habla entre sí la gente (y toda una gama de animales y seres fantásticos). En gran parte se desconoce la medida en que los niños absorben lo que ven y oyen, la manera en que la absorción de los niños es afectada por la compañía de sus padres y los efectos a largo plazo que la televisión ejerce sobre el lenguaje de los niños. Dado que los niños pequeños pueden pasar más tiempo viendo televisión que interactuando directamente con sus padres, es importante que comprendamos cómo el contexto de ver la televisión socializa el empleo del lenguaje por los niños.

## Conclusión

En este capítulo hemos intentado ilustrar los modos en que se vinculan el lenguaje y la socialización. La socialización por medio del lenguaje es ubicua. En sus interacciones verbales con padre, hermanos, maestros y compañeros, y observando medios como la televisión, los niños están expuestos a muchos de los valores y creencias importantes de sus comunidades y los absorben. También hemos descrito e ilustrado ejemplos en que se enseña explícitamente a los niños cómo emplear apropiadamente el lenguaje y cómo, en algunos casos, esta instrucción puede crear conflictos entre las prácticas autóctonas del lenguaje y las de la cultura dominante.

López, Félix (1995), "Desarrollo social y de la personalidad", en Jesús Palacios et al. (comps.), *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*, Madrid, Alianza (Psicología, 30), pp. 99-112.

# Desarrollo psicológico y educación, I

Compilación de Jesús Palacios,  
Alvaro Marchesi, César Coll

**L**os tres volúmenes que componen *Desarrollo psicológico y educación* presentan el estado actual de los conocimientos en tres ámbitos muy relacionados entre sí: la Psicología Evolutiva, la Psicología de la Educación y el ámbito de las Necesidades educativas especiales y aprendizaje escolar. Cada volumen ofrece un tratamiento extenso pero asequible de los contenidos fundamentales de cada disciplina. Es de destacar el esfuerzo realizado por los autores para integrar en una sola obra un conjunto de contenidos que, aun teniendo sentido por separado, sólo adquieren toda su significación y valía cuando se consideran como obra completa. Los compiladores, tres de los especialistas más prestigiosos de España en el campo de la Psicología del niño y de la educación, han logrado

coordinar las contribuciones de un amplio número de profesores y profesionales de primer orden que aportan capítulos referidos a su especialidad. En conjunto, se trata de una obra de excepcional importancia para un vasto número de lectores, desde estudiantes universitarios hasta profesionales relacionados con el mundo de la infancia, la juventud y la educación. Este primer volumen se dedica a la Psicología Evolutiva. Los autores presentan una panorámica actual de la disciplina, que abarca desde los modernos estudios sobre la primera infancia hasta la etapa de la adolescencia, con una incursión también en la adultez y el envejecimiento. El libro se cierra con un capítulo sobre desarrollo psicológico y educación en el que los compiladores establecen un vínculo con los volúmenes siguientes.

# Capítulo 6

## DESARROLLO SOCIAL Y DE LA PERSONALIDAD

FÉLIX LÓPEZ

### I. Introducción

Cuando nace, el niño está *muy indefenso*; su supervivencia depende de la ayuda que le preste el grupo social donde vive. Tiene, a la vez, una *gran capacidad de aprendizaje*, ya que el sistema perceptivo está relativamente organizado, y se siente *atraído por los estímulos de origen social*, como se mostró en el capítulo tercero. Estos tres hechos hacen que el niño esté en condiciones óptimas para iniciar el proceso de socialización o asimilación de los valores, normas y formas de actuar que el grupo social donde nace intentará transmitirle.

El niño, indefenso, bien dotado para el aprendizaje y preorientado socialmente, tiene además una serie de *necesidades básicas* que no puede resolver o satisfacer sin ayuda social. Estas necesidades son originales, intrínsecas a su propia naturaleza, preprogramadas, y, por consiguiente, irrenunciables. Entre estas necesidades están:

- Protección de los peligros reales e imaginarios contra la vida y la salud.
- Cuidados básicos como la alimentación, limpieza, temperatura adecuada, etc.
- Posibilidad de establecer vínculos afectivos estrechos con algunos adultos.
- Exploración del entorno físico y social.
- Actividad lúdica con objetos y personas.

Estas necesidades originales hacen que el niño esté «motivado», biológica y socialmente, por incorporarse al grupo social.

Por todo ello, podemos decir que el niño, cuando nace, es ya miembro de un grupo social, dado que sus necesidades básicas le ligan irrenunciablemente a los demás, están preprogramadas para ser satisfechas en sociedad.

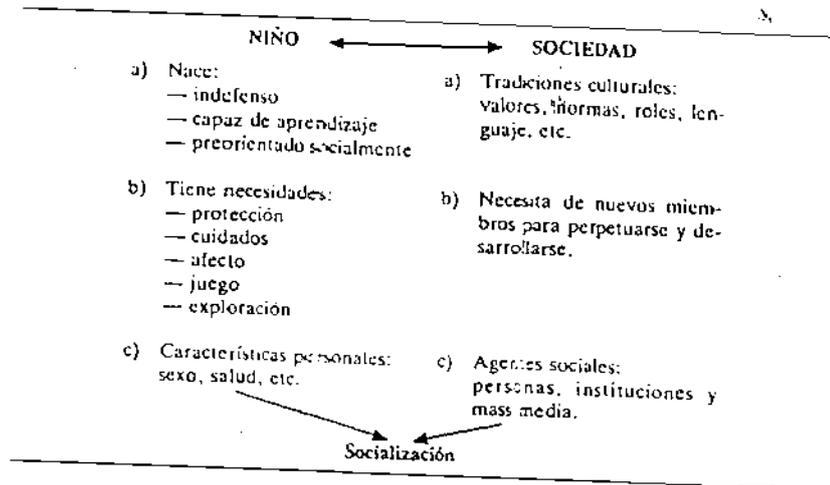
El grupo social donde nace el niño, necesita también de la incorporación de éste para mantenerse y sobrevivir y, por ello, además de satisfacer sus necesidades, le transmite la cultura acumulada a lo largo de todo el curso del desarrollo de la especie. Esta transmisión cultural implica valores, normas, costumbres, asignación

de roles, enseñanza del lenguaje, destrezas y contenidos escolares, así como todo aquello que cada grupo social ha ido acumulando a lo largo de la historia, y se lleva a cabo a través de determinados *agentes sociales*, que son los encargados de satisfacer las necesidades del niño e incorporarlo al grupo social. Entre estos agentes sociales están determinadas personas (la madre, el padre, los hermanos, otros familiares, los compañeros y amigos, los maestros y otros adultos), algunas instituciones (familia y escuela), los medios de comunicación social (televisión, especialmente) y otros instrumentos (los libros, juguetes, etc.). Todos ellos tienen una importancia decisiva en el proceso de socialización del niño.

La forma en que actúan estos agentes sociales depende de numerosos factores contextuales, como la clase social, el país, la ciudad, la zona geográfica, en que el niño nace y vive, y de determinados factores personales, como el sexo, las aptitudes físicas y psicológicas, etc.

Por tanto, el proceso de socialización es una *interacción* entre el niño y su entorno. Esta interacción y su resultado, depende de las características del propio niño y de la forma de actuar de los agentes sociales.

Cuadro I.



## 2. Los procesos de socialización

La *socialización* es, por consiguiente, un *proceso interactivo*, necesario al niño y al grupo social donde nace, a través del cual el niño satisface sus necesidades y asimila la cultura, a la vez que, recíprocamente, la sociedad se perpetúa y desarrolla.

Desde el punto de vista del niño (que es el que, obviamente, seguimos aquí) la socialización supone la *adquisición* de los valores, normas, costumbres, roles, conocimientos y conductas que la sociedad le transmite y le exige.

Estas adquisiciones son muy amplias y diversas, tanto como la propia cultura, y, por consiguiente, sería prácticamente imposible citar y estudiar cada una de ellas. Hemos optado, por ello, por tomar el punto de vista de los procesos que implican y detallar ciertas adquisiciones sociales de cada uno de ellos. Algunas de estas adquisiciones son estudiadas en otros capítulos y, por tanto, serán simplemente citadas por nosotros (éste es el caso, por ejemplo, del lenguaje), mientras aquellas no consideradas posteriormente, las analizaremos más detenidamente.

Los *procesos de socialización* son, a nuestro entender, fundamentalmente tres:

- procesos mentales de socialización: adquisición de conocimientos;
- procesos afectivos de socialización: formación de vínculos;
- procesos conductuales de socialización: conformación social de la conducta.

Los tres están íntimamente relacionados entre sí. En realidad, no existen de forma separada, pero tiene sentido diferenciarlos porque dependiendo del tipo de actividad a que nos referamos serán predominantes unos u otros. En todo caso, es importante señalar que esta distinción es sólo didáctica, sirviéndonos para agrupar y dar sentido a las distintas adquisiciones sociales que hace el niño.

Los *vínculos afectivos* que el niño establece con los padres, hermanos, amigos, etc., son una de las bases más sólidas de su desarrollo social. Estos vínculos, una vez establecidos, unen al niño con los demás y, como veremos posteriormente, su mantenimiento se convierte en uno de los motivos fundamentales de la conducta prosocial. La empatía (experiencia vicaria del estado emocional del otro), el apego (vínculo afectivo con las personas que le cuidan) y la amistad, no sólo son en sí mismos una forma de unión al grupo, sino que mediatizan todo el desarrollo social.

Los *procesos mentales* de socialización son muy amplios y diversos: conocimiento de los valores, normas, costumbres, personas, instituciones y símbolos sociales, así como el aprendizaje del lenguaje y la adquisición de conocimientos transmitidos a través del sistema escolar y demás fuentes de información. Todo ello hace que un niño conozca cómo es su sociedad, se comunique con sus miembros y pueda comportarse conforme a lo que los demás esperan que haga. De hecho, el proceso de socialización es, en gran medida, una transmisión de los conocimientos que la especie ha acumulado a través de los años.

La socialización implica también la adquisición de *conductas* consideradas socialmente deseables, así como el evitar aquellas que son juzgadas como antisociales. Para ello, no basta con que el niño conozca lo que es adecuado o no, sino que es necesario que adquiera un determinado control de la conducta y se sienta motivado a actuar de forma adecuada. Las motivaciones que favorecen la conducta social pueden basarse en la moral (lo cual supone interiorización de normas), el razonamiento sobre la utilidad social de determinados comportamientos, el miedo al castigo, o el miedo a perder el amor o los favores que recibe de los demás.

Si el niño se vincula afectivamente a determinados adultos, si adquiere el conocimiento de lo que la sociedad es y lo que ésta espera de él, y si tiene un comportamiento adecuado a estas expectativas, estará bien socializado.

Este proceso se inicia con el nacimiento y, aunque sujeto a cambios, permanece

a lo largo de todo el ciclo vital. Cada período de la vida exige adquisiciones sociales distintas, según la edad y las funciones que la persona tenga que desempeñar. Durante los dos primeros años de vida son especialmente importantes algunos procesos afectivos (el apego) y el inicio de determinados procesos mentales (conocimiento social de las personas y de sí mismo, adquisición del lenguaje, etc.), y hábitos sociales (cierto grado de control de uno mismo, expresiones de afecto a los familiares, etc.).

### 3. Procesos mentales de socialización

La adquisición de conocimientos sociales es uno de los aspectos fundamentales del desarrollo social, a la vez que precondition para que tengan lugar los procesos afectivos y las conductas sociales. Sin conocimiento social, no hay conducta social ni vínculos afectivos. Estas adquisiciones son muy numerosas, como muestra el cuadro 2, y algunas de ellas se dan sólo embrionariamente en la etapa que aquí nos ocupa.

Cuadro 2. *Conocimientos sociales*

#### A. Referidos a las personas:

- Reconocimiento, identidad y roles.
- Diferenciación entre conocidos y extraños.
- Sentimientos, pensamientos, intenciones y punto de vista de los demás.
- Relaciones entre las personas: amistad, relaciones familiares, etc.

#### b) Conocimiento de la sociedad:

- Conceptos sociales: dinero, pobre, rico, nación, ciudad, etc.
- Conocimiento de las instituciones: familia, escuela, hospital, parlamento, etc.
- Conocimiento de los valores, normas, juicio moral, etc.

Muchos de estos conceptos son adquiridos en algún grado por los niños antes de los dos años. Algunos de ellos serán estudiados en capítulos específicos dedicados al conocimiento social (capítulos 12 y 17). Nosotros nos limitaremos a presentar los que tienen mayor importancia durante este período y además son menos estudiados en otros capítulos. En concreto, nos referiremos al *reconocimiento de las personas, reconocimiento de sí, identidad y rol*.

Desde el momento del nacimiento, los niños pequeños son capaces de percibir algunas expresiones emocionales de los demás y tener experiencia vicaria de ellas. En efecto, niños de pocos días se contagian de las expresiones emocionales de los demás a través de la visión (la observación de un rostro triste provoca en ellos una imitación expresiva de este rostro) o de la audición (lloran más cuando oyen llorar). Además, en los primeros días de vida aprenden algunas señales e indicios sociales.

Determinadas posturas que se repiten (como la de amamantamiento), la voz de las personas más familiares, etc., son reconocidas y seguidas de determinadas pautas de conducta.

El reconocimiento de algunas emociones e indicios sociales no significa que los niños reconozcan ya a las personas en cuanto tales, sino que se trata probablemente, en el caso de las emociones, de un mero contagio emocional, y, en el caso del aprendizaje de indicios sociales, del reconocimiento de determinadas asociaciones o contingencias; en definitiva, del reconocimiento de la recurrencia de determinados estímulos que se repiten y no, necesariamente, del reconocimiento de la persona como algo global.

Como ya se indicó en el capítulo tercero, el *reconocimiento de las personas* en cuanto tales debemos retrotraerlo hasta el segundo trimestre de vida, hacia los tres o cuatro meses. A partir de ese momento, los niños ponen de manifiesto numerosas conductas diferentes (lloro, sonrisa, contacto corporal, mirada, etc.), según la persona con quien interactúen. Así, por ejemplo, buscan más el contacto con las personas que conocen que con aquellas que les son desconocidas. Discriminan entre las personas prefiriendo claramente a unas sobre otras, aunque no rechazan a los desconocidos.

A lo largo del segundo trimestre de vida, antes de los seis meses, los niños reconocen perfectamente a determinadas personas que adquieren un gran significado conductual para ellos. Este reconocimiento, puesto de manifiesto en numerosas conductas, exige que los niños tengan, al menos, un rudimentario «concepto» de la persona. Ponemos el término concepto entre comillas, porque está por resolver cuál es la naturaleza de éste. En todo caso, desde el punto de vista conductual observable, los niños distinguen claramente a determinadas personas, manifiestan clara preferencia por interactuar con ellas y recibir sus cuidados, y, lo que es más significativo, reaccionan con frecuencia ante su ausencia de forma clara: cambios en la temperatura y ritmo cardíaco, lloro, expresión de tristeza, etc. La observación de estas conductas llevó a decir a algunos autores clásicos que el niño experimentaba, al final de este período, una verdadera angustia de separación cuando su madre no estaba con él. Lo que es indudable es que, más allá de las posibles interpretaciones, todas estas conductas suponen, necesariamente, un claro conocimiento social de las personas.

Durante el segundo semestre del primer año de vida, frecuentemente en el octavo mes, se produce un cambio cualitativo en el conocimiento social de los *conocidos y extraños*. Los niños no sólo discriminan entre personas que les son familiares y los desconocidos, sino que adoptan una posición de cautela, recelo o miedo ante los desconocidos. El conocimiento social tiene, también en este caso, vital importancia, porque se ha comprobado que depende de la forma del encuentro con el extraño (rapidez del acercamiento, conducta del extraño, lugar, presencia o ausencia de la madre, situación en que se encuentre el niño, etc.) el que el niño manifieste menor o mayor cautela, recelo o miedo. Estas reacciones se expresan en conductas visuales (mirada recelosa o abierta), sonoras (lloro o vocalizaciones) y motoras (abrazos a la madre, ocultamiento de la cara, aceptación o rechazo del contacto, etc.), que ponen de manifiesto que el niño hace una valoración de la persona que se acerca a él y de la situación en que el encuentro tiene lugar. Esta valoración exige un

conocimiento social no sólo del desconocido, sino del significado de diferentes situaciones de interacción social.

Todo parece indicar que el *reconocimiento de sí* es posterior al reconocimiento de las otras personas. Hasta el último trimestre del primer año de vida, los niños no parecen reconocerse. Antes de finales del primero año de vida, aunque los niños reconocen cosas que les pertenecen y elementos parciales de su cuerpo, reaccionan ante su imagen como si fuera la de otro<sup>1</sup>.

A finales del primer año de vida los niños demuestran cierta habilidad para reconocerse a sí mismos diferenciándose de los demás, siempre que la imagen presentada se corresponda con la que tienen en ese momento (es decir, sea su propia imagen actual). A partir de los 15-18 meses, la capacidad de reconocimiento depende menos del carácter contingente de su propia imagen, distinguiéndola de la de los demás con mayor éxito. En la segunda parte del segundo año de vida (18-24 meses), podemos afirmar con seguridad que los niños reconocen su imagen con claridad independientemente de su carácter contingente o no. En este mismo período comienzan a usar los pronombres personales.

Más difícil de saber es cuándo y cómo los niños adquieren su *identidad* (el *self*). El *self* no es otra cosa que una teoría sobre sí mismo, resultado de la experiencia, que no deja de cambiar a lo largo del ciclo vital. Supone una conciencia de sí mismo (identidad existencial que consiste en saberse una entidad individual que permanece a lo largo del tiempo) y una serie de conocimientos relativamente estables referidos a su propia persona (identidad categorial que incluye el sí mismo corporal, sexual, etc.). Mientras gracias a la identidad existencial nos descubrimos como individuos diferentes a los demás, gracias a la identidad categorial sabemos cómo somos, cuáles son las características que nos definen como personas.

El conocimiento de las primeras *diferencias entre el yo y los otros*, es posible que se adquiera de forma muy temprana en interacción con el reconocimiento y la discriminación entre diferentes personas. Las acciones del niño y sus consecuencias en el entorno, así como la interacción con los cuidadores, ofrecen muchas posibilidades para que los niños aprendan que son distintos a los demás. Actúan y desde muy pronto reconocen los efectos que siguen a sus acciones y, de forma muy temprana, entran en el juego de interacción por turnos con quienes les cuidan, como se ha visto en el capítulo anterior. De manera que, así como Piaget habló de inteligencia sensoriomotora, es muy probable que tenga sentido hablar también de identidad existencial sensoriomotora. Los niños actúan como si se autorreconocieran distintos a los demás y adquieren conductas que mantienen de forma relativamente estable a lo largo del tiempo.

Estos rudimentos sensoriomotores de la identidad existencial, deben adquirir verdadero significado cuando los niños comienzan a actuar intencionalmente distinguiendo entre medios y fines, a atribuir permanencia a las personas y a construir un cierto concepto del tiempo (temas éstos que se han explicado más detenidamente en el capítulo 4). Aunque no se ha estudiado suficientemente la relación entre la construcción de estas categorías de la realidad y la construcción de una teoría de sí

<sup>1</sup> No estamos seguros de que de ello se pueda deducir que no se reconocen a sí mismos, porque las tareas usadas (reconocimiento ante el espejo) son muy complejas.

mismo, estas capacidades, sin duda alguna, permitirán al niño reconocerse sujeto activo, diferente a los demás y que permanece a través del tiempo.

Entre los contenidos de la *identidad categorial* más estudiados están los referidos a la identidad sexual y de género, precisamente uno de los aspectos básicos del proceso de socialización. La *identidad sexual* es un juicio (soy niño, soy niña) sobre la propia figura corporal. La *identidad de género* es el conocimiento de las funciones y características que la sociedad asigna como propias del niño y de la niña (rol sexual asignado, en términos clásicos). Los niños no diferencian entre ambos conceptos, adquiriéndolos, en las primeras edades, de forma paralela.

Por lo que se refiere al período que estudiamos, la adquisición de la identidad sexual y de género sigue un triple proceso:

a) Reconocimiento conductual de la existencia de dos tipos de vestidos, adornos, actividades, juguetes, etc. Los niños, en relación con estas actividades, manifiestan preferencias según su sexo antes de los dos años.

b) Autoclasificación en una de las dos categorías sexuales: «Yo soy como mi papá», «Yo soy como mi mamá». Supone no sólo un conocimiento social de la identidad sexual y de género de los demás, sino también un conocimiento de sí mismo. Este juicio cognitivo lo hacen los niños entre el año y medio y los tres años, como se verá en el capítulo 13.

c) A partir de los tres años usan el conocimiento de la identidad sexual y de género para definir con claridad sus preferencias y valoraciones: «Este vestido no me lo pongo porque es de niñas», «Los niños son más brutos», etc.

Desde el punto de vista social, es muy importante señalar que, como los niños pequeños no distinguen entre identidad sexual y de género, asimilan las asignaciones sociales como si fueran ineludiblemente unidas al hecho de ser hombre o mujer. Esto hace especialmente necesaria la intervención educativa en este campo.

#### 4. Procesos conductuales de socialización

El desarrollo social implica también aprender a evitar las conductas consideradas socialmente indeseables y la adquisición de determinadas habilidades sociales (Cuadro 3).

##### Cuadro 3. Procesos conductuales de socialización

Suponen:

- El conocimiento de valores, normas y hábitos sociales.
- El control sobre la propia conducta.

Incluyen:

- Aprendizaje de hábitos sociales: comer, vestir, etc.
- Aprendizaje de habilidades sociales.
- Conductas prosociales y evitar conductas consideradas indeseables.

Toda conducta social (comer, vestir, conversar, pedir perdón, etc.) está regulada socialmente, en el sentido de que el grupo social considera adecuadas determinadas formas de hacer, e impropias otras. El niño, por ello, tiene que aprender numerosas habilidades sociales que poco a poco le son exigidas ya desde los primeros años de vida. Estas adquisiciones suponen, básicamente, *el conocimiento de valores, normas y hábitos sociales, y el adecuado control de la conducta* para poderlos llevar a cabo. La educación de estos aspectos se inicia desde el momento del nacimiento y su adquisición se inicia antes de los dos años; pero su verdadero desarrollo, como se verá más adelante, tiene lugar a partir de esta edad.

Entre los aprendizajes que los niños inician antes de los dos años, al menos en cierto grado, están: elección de ropas apropiadas a su sexo, colaboración al vestirse y desvestirse, control de esfínteres, manejo rudimentario de los cubiertos y otros hábitos de la comida, comunicación por turnos y cuidado de instrumentos domésticos (plantas, muebles, electrodomésticos, etc.), pedir cosas, escuchar, preguntar, intercambiar objetos, etc. Basta observar durante unos minutos a un niño de dos años para darse cuenta de la multitud de cosas que está aprendiendo a la vez.

Durante los dos primeros años, desde el punto de vista de los valores y normas que regulan su conducta, los niños no conocen la norma social o no la comprenden (desconocen su sentido). Por ello, durante este período, se dan numerosos conflictos ante los que los niños reaccionan, con frecuencia, con *rabietas*. La aparente irracionalidad de las rabietas sólo puede entenderse si se tiene en cuenta que son la expresión de un conflicto producido por los deseos del niño y las exigencias impuestas por los adultos, que el pequeño aún no puede comprender. Lamentablemente, los padres actúan a veces de forma incoherente, cometiendo, con frecuencia, el error de olvidar las demandas de los niños hasta que protestan rabiosamente durante largo tiempo. Estar atentos a las demandas de los niños, responder contingentemente de forma favorable, si las consideramos adecuadas, y no aceptar las rabietas como forma habitual de hacer las demandas, no cediendo a esta forma de petición, es la mejor forma de evitar que los niños adquieran el hábito de repetir las incansablemente.

Las conductas sociales *las aprenden* los niños a través de los principios descritos en psicología del aprendizaje y otra serie de mecanismos, hoy muy bien explicados dentro del campo de estudio de las habilidades sociales (Michelson y otros, 1983): instrucción, reforzamiento positivo, imitación, preparación y práctica, información, etc.

Durante los dos primeros años de vida, juegan un papel decisivo las *figuras de apego* porque ellas son las que controlan al ambiente social que vive el niño y, a la vez, quienes ponen en juego, más que ningún otro, todos los procedimientos antes señalados. Las *figuras de apego* tienen para el niño un significado totalmente especial, favoreciendo la identificación del niño con ellas y, de esta forma, la asimilación social a sus valores, normas y conductas.

En la Escuela Infantil, lugar privilegiado de interacción con los iguales, es posible llevar a cabo programas de entrenamiento en diferentes habilidades sociales (Michelson y otros, 1983; Meichenbaum, 1977; etc.). Estos programas suelen usar técnicas de aprendizaje combinadas para conseguir mayor impacto, durabilidad y generalización de los efectos.

## 5. Procesos afectivos de socialización

Uno de los aspectos cruciales del desarrollo social durante los dos primeros años de vida es el desarrollo afectivo. Los niños nacen con una gran capacidad de aprender, preorientados a buscar y preferir estímulos sociales y necesitados de vínculos afectivos con algunos de los miembros de su especie. El apego y la amistad son los vínculos afectivos básicos, jugando el apego un rol fundamental en estos primeros años de vida (Cuadro 4).

Cuadro 4. *Afectos relacionales*

Afectos que impulsan al individuo a vincularse de una u otra forma con los demás:

- Deseo.
- Atracción.
- Enamoramiento.
- Empatía.
- Apego.
- Amistad.

El *apego* es un vínculo afectivo que establece el niño con las personas que interactúan de forma privilegiada con él, estando caracterizado por determinadas conductas, representaciones mentales y sentimientos. *Conductas* que intentan conseguir o mantener la proximidad con la persona a que se está apegado y conductas de interacción privilegiada: llamadas (lloros, vocalizaciones, gestos, etc.), contacto íntimo (contacto táctil, abrazos, etc.), vigilancia y seguimiento perceptivo de las figuras de apego (visión a distancia, etc.), conductas motoras de aproximación y seguimiento, etc. El repertorio de conductas que puede poner el niño en juego es muy amplio y flexible, y depende de numerosos factores como el estado endógeno del niño, la historia anterior, la situación, la persona con quien interactúa, determinadas diferencias individuales y el nivel de desarrollo del niño.

El apego supone también la construcción de un *modelo mental* de la relación con las figuras de apego. Los contenidos más importantes de esa relación son los recuerdos que deja, el concepto que se tiene de la figura de apego y de sí mismo, y, por último, las expectativas sobre la propia relación. De todos ellos, los referidos al grado de accesibilidad (disponibilidad de las figuras de apego) e incondicionalidad (toma de conciencia de que la figura de apego no puede fallar cuando se la necesita), son, probablemente, los más decisivos. Este modelo mental de la relación es construido en base a las experiencias de la relación, interpretadas por el propio niño, y está también influido por lo que los demás le transmiten. Por ello es muy importante que cada progenitor le transmita una visión positiva del otro y que éstas sean apoyadas en la Escuela Infantil. Este modelo, por otra parte, está en estrecha relación con el desarrollo intelectual del niño, siendo primero más experiencial o sensorio-motor y, posteriormente, además, representacional.

El apego es, por último, también, un conjunto de *sentimientos* asociados a las personas con las que el niño está vinculado. La adecuada relación con las figuras de apego conlleva sentimientos de seguridad, bienestar y placer, asociados a la proximidad y contacto con ellas, y de ansiedad, cuando tienen lugar separaciones o dificultades para restablecer el contacto.

Este vínculo afectivo se forma a lo largo del primer año de vida, como resultado de la necesidad de vinculación afectiva que tiene el niño y las conductas que para satisfacerla, pone en juego, por un lado, y el ofrecimiento de cuidados y atenciones específicas que le ofrece la madre, por otro <sup>2</sup>. Este vínculo es, por ello, el resultado de la *interacción privilegiada* entre el niño y algunos adultos.

Estas interacciones se caracterizan por ser asimétricas, rítmicas, íntimas y desformalizadas, como hemos explicado en otros lugares (López, 1984, 1986b). Asimétricas porque el adulto controla la situación en que se producen, les da significado y se adapta al niño. Rítmicas porque, desde los primeros momentos, en especial en el momento de la succión, los adultos actúan por turnos, adaptándose al niño (Kaye, 1982). Íntimas dado que frecuentemente hay contacto piel a piel y sentimientos de pertenencia. Desformalizadas porque los adultos usan gestos exagerados, palabras inexistentes, miradas sostenidas al rostro, etc.

El vínculo afectivo supone el reconocimiento de las personas, en el sentido expuesto en el apartado primero de este capítulo, y la asociación estable de conductas, expectativas y sentimientos de apego referidas a esas personas concretas. Para que esto suceda es necesario que la experiencia de interacciones privilegiadas sea prolongada y que el niño aprenda a diferenciar unas personas de otras y a vincular de manera estable a algunas de ellas las conductas, expectativas y sentimientos de apego. Esto sucede a lo largo del primer año de vida.

El proceso de formación y desarrollo del apego pasa fundamentalmente por las siguientes etapas:

#### *Dos primeros meses de vida*

Durante ellos el niño se comporta como un activo buscador de estímulos sociales, se siente atraído por el rostro, la voz, el tacto y la temperatura de las personas que le rodean; incluso asocia determinadas posturas o estímulos sociales a acontecimientos concretos, como el amamantamiento, mecimiento, limpieza, etc., pero no hay pruebas seguras de que llegue a reconocer a las personas en cuanto tales. De hecho, acepta los cuidados de personas desconocidas de forma similar a los prestados por sus progenitores, si se los ofrecen siguiendo las pautas de éstos.

#### *Desde el segundo al sexto mes*

Discrimina claramente entre unas personas y otras, y acepta mejor las atenciones y cuidados de quienes le cuidan habitualmente. Niños de cuatro meses, por ejemplo,

discriminan con claridad al padre y la madre, asociando con exactitud la cara y la voz que corresponde a cada uno de ellos. En este período, de hecho, los niños tienen numerosas conductas en las que ponen de manifiesto que prefieren ser tocados, mirados, hablados, alimentados, mecidos, abrazados, etc., por quienes lo han venido haciendo a lo largo de los primeros meses de vida.

Estas conductas preferenciales, sin embargo, no implican que se rechacen los cuidados ofrecidos por otras personas, incluso aunque sean desconocidas, rechazo que ocurrirá en el período siguiente.

#### *Entre los seis y doce meses*

En este período, los niños no sólo ponen de manifiesto conductas de preferencia por determinadas personas, sino que ante los desconocidos reaccionan con cautela, recelo, miedo o, incluso claro rechazo. Esta reacción, como ya se ha dicho, es muy variable, dependiendo del estado anterior del niño, lugar donde se produce el encuentro, rapidez con que se acerca el adulto, formas de actuación de éste, presencia o ausencia de la madre, etc., pero, independientemente de la forma concreta que adopte, pone de manifiesto que el niño ha adquirido una nueva forma de relacionarse con los demás.

A partir de este período, cuatro grandes sistemas interactúan entre sí y medianizan las relaciones del niño con el entorno: exploración (presente desde el nacimiento, pero, a partir de este período, en interacción con los otros sistemas), apego (vínculo específico con determinadas personas), afiliación (tendencia a interesarse y establecer relaciones con otras personas) y miedo a extraños (cautela, recelo, miedo o rechazo ante los desconocidos). Las figuras de apego (personas con las que establece este vínculo) sirven de base de seguridad desde la que se explora el entorno físico y social; la afiliación y el miedo a extraños hacen que el niño esté interesado en establecer relaciones con los demás, a la vez que se alarma si éstas no tienen lugar en situaciones adecuadas.

#### *Segundo año de vida*

El vínculo de apego se consolida, enriqueciéndose sus componentes representacionales por el desarrollo de las capacidades intelectuales. Las nuevas capacidades lingüísticas y mentales facilitan también la comunicación y el entendimiento con las figuras de apego, haciendo que la interacción sea menos asimétrica y más cargada de significados sociales.

A la vez, el desarrollo de estas mismas capacidades y la adquisición de autonomía motora, facilitan la ampliación del ambiente físico y social con el cual interactúa el niño, haciendo también menos necesaria la mediación de las figuras de apego y adquiriendo, de esta forma, mayor autonomía. La exploración y manipulación de juguetes, los desplazamientos hacia lugares cada vez más alejados de las figuras de apego y las nuevas relaciones con otros niños, cambian su mundo social.

Dentro del ambiente familiar, el niño inicia la toma de conciencia de las relaciones entre los diferentes miembros del sistema familiar. Como consecuencia de ello,

<sup>2</sup> La «madre» o quien hace el rol asignado a ella biosocialmente. El padre y, a veces otros familiares, interactúan también de forma privilegiada con el niño.

suele sentir deseos de participar de la intimidad de la relación que viven sus padres y, si nace un nuevo hermano, celos de éste. Pero estos fenómenos, que pueden iniciarse en este período, son prototípicos del siguiente.<sup>5</sup>

Los niños toman conciencia de que los padres comparten ciertas formas de intimidad (dormir en la misma cama, etc.) en las que ellos no pueden participar. Eso provoca deseos de participar en ella y resistencia a abandonarlos en determinados momentos. Estos deseos y resistencias no es necesario, como defiende el psicoanálisis, que tengan origen en el deseo de poseer sexualmente al progenitor del sexo opuesto, sino que, a nuestro entender, se trata, sencillamente, de un deseo de participación en la intimidad de los padres. Sólo si las relaciones con uno de los progenitores no son buenas, pueden llegar a establecer relaciones de rivalidad y rechazo por la posesión del otro progenitor. Por ello, también desde este punto de vista, es fundamental que ambos padres sean figuras de apego.

Los celos fraternales tienen su origen en la reestructuración del sistema familiar que supone el nacimiento del nuevo hermano, y las consecuencias que ello provoca. En efecto, se ha podido comprobar que el nacimiento del nuevo hermano supone, en cuanto a la madre se refiere, un descenso de las atenciones que se prestaban anteriormente, aumento de las exigencias, prohibiciones y castigos, cambio en la consideración del niño, que pasa a ser visto como mayor, etc. Estos cambios objetivos, provocan en él, hasta entonces centro de la familia, un aumento de las conductas de apego, la aparición de conductas regresivas en relación con la comida, limpieza, etc., e, incluso, en algunos casos, la aparición de síntomas (problemas del sueño, rechazo de la comida, negativa a ir a la escuela, etc.).

Los celos, si tiene lugar el nacimiento de un nuevo hermano, son probablemente inevitables y han de ser considerados como protesta ante los cambios producidos en el sistema familiar y como alarma ante el miedo a perder la disponibilidad y dedicación de las figuras de apego. En condiciones normales, los niños tienen sentimientos de ambivalencia ante su nuevo hermano (le quieren y le rechazan), y el propio comportamiento de las figuras de apego acaba haciéndoles comprender que compartir la figura de apego no es perderla, elaborando entonces adecuadamente los celos.

Determinados errores (no explicar con anterioridad el nacimiento del hermano, sacarle de la habitación de los padres cuando llega el hermano, enviarle con otros familiares durante el tiempo que la madre está en el hospital y los primeros días que ella está en casa, comenzar a enviarle al colegio inmediatamente antes o después, etc.) y los cambios bruscos en las atenciones prestadas y las exigencias impuestas, pueden provocar conflictos de celos persistentes en los niños, con importantes consecuencias conductuales. Evitar estos errores, hacer al niño partícipe de la espera y cuidados del recién nacido y, sobre todo, ofrecerle la posibilidad de disponer de varias figuras de apego, es la mejor forma de profilaxis.

Desde la teoría del apego podemos llegar a formular algunos *criterios educativos* especialmente útiles para los padres:

- A. Desde el punto de vista de las demandas de los niños, los padres deben:
- percibir las demandas,
  - interpretarlas adecuadamente,

- seleccionar la respuesta adecuada,
- responder contingentemente a la demanda,
- no aceptar la rabieta u otras formas inadecuadas de demanda como procedimiento para obtener gratificaciones o cuidados.

B. Desde el punto de vista de las características que debe cumplir la estimulación que ofrecen las figuras de apego:

— *Cantidad.* Abundante estimulación táctil, visual, auditiva, etc. Esta abundancia es compatible con el trabajo de la madre y padre, si éstos aprovechan bien los tiempos en que su hijo les demanda estimulación.

— *Calidad.* La estimulación no puede dejar de ser, en algunos momentos, desformalizada, íntima, rítmica, espontánea y lúdica. En las actividades de alimentación, limpieza y juego, suelen cumplirse estas condiciones.

— *Accesibilidad y disponibilidad.* Las figuras de apego deben ser fácilmente accesibles y estar disponibles, adaptándose a los ritmos del niño. Por ello, en los primeros meses conviene que haya una presencia continuada y cercana; posteriormente pueden ir alargándose las separaciones breves.

— *Exclusividad.* El niño debe tener figuras de apego que les pertenezcan de forma exclusiva, o, en todo caso, que sean compartidas, en cuanto tales, sólo con los hermanos.

— *Incondicionalidad.* El niño debe acabar percibiendo que es aceptado independientemente de sus cualidades y comportamientos concretos.

— *Permanencia en el tiempo.* Este tipo de relación debe mantenerse en el tiempo, sin que los niños perciban un límite temporal.

C. Desde el punto de vista del número de figuras de apego, es muy conveniente que los niños tengan varias figuras de apego (la madre, el padre, hermanos mayores, abuelos, etc.). Aunque establecen jerarquías de preferencia entre ellas, la existencia de varias facilita la elaboración de los celos, el aprendizaje por observación e identificación, la estimulación rica y variada, etc. Además, es una garantía en los casos de accidente, enfermedad, muerte o abandono.

D. Desde el punto de vista de las relaciones entre las propias figuras de apego, los conflictos, la incoherencia de pautas educativas, las separaciones y los divorcios provocan grandes sufrimientos en los niños. La coherencia en las pautas educativas, el apoyo, ofreciendo una visión positiva del otro, del modelo mental positivo de cada una de las figuras de apego, las relaciones armónicas y ricas afectivamente, favorecen los sentimientos de seguridad y bienestar en los hijos.

E. Un *estilo educativo* general que combine las manifestaciones de afecto, exigencias adecuadas a las capacidades del niño, comunicación que razone e interprete las imposiciones y control sobre las actividades de los hijos, parece el más adecuado, como se verá en el capítulo 14. La tolerancia como sistema, el abandono o las imposiciones no explicadas o la frialdad en las relaciones, tienen indudables consecuencias negativas.

Si se desea que los niños adquieran conductas socialmente deseables y a la vez sean felices, es inevitable que estén sujetos a determinadas normas de disciplina. La transmisión de éstas debe basarse más en la inducción (explicación de su valor, aun cuando nos parezca que no las acaban de entender) que en la imposición o en la amenaza de retirarles nuestro afecto. La disciplina inductiva, por otra parte, exige

también al adulto razonar sus propias imposiciones, por lo que es más probable que éstas sean realmente razonables. En todo caso, las explicaciones y razonamientos debieran acompañar siempre a las inevitables imposiciones que hacemos a los niños, en lugar de amenazarles con nuestro abandono.

Las relaciones del niño con las figuras de apego deben ser vistas no sólo desde una perspectiva dual (niño-madre; niño-padre, etc.), sino dentro del sistema familiar como un todo. Padres e hijos, abuelos, tíos y primos, forman, en muchos casos, una verdadera red de relaciones que mutuamente se influyen. La relación con esta amplia red es más deseable que la reducción a la familia nuclear. Tener en cuenta esta amplia red que rodea el microsistema familiar y los contextos de influencia que lo rodean (lugar y ambiente de trabajo de los padres, ambiente vecinal, etc.), en el sentido propuesto por Bronfenbrenner (1979), nos parece fundamental para entender el desarrollo social del niño. En el capítulo 14 se vuelve a insistir en este concepto de la familia como sistema.

Por lo que se refiere a la primera etapa de la Escuela Infantil (0-3 años), ésta puede enriquecer el mundo social del niño y ofrecerle la oportunidad de recibir asistencia educativa más planificada y profesional que la recibida en la familia. En los casos de déficit familiar, pertenencia a una familia nuclear sin otros niños, hábitat doméstico inadecuado, etc., la asistencia a la Escuela Infantil nos parece extremadamente necesaria y beneficiosa. En otros casos, la asistencia a la Escuela Infantil también puede ser beneficiosa para el niño y para quien tendría que estar encargado/a de sus cuidados, pero no nos parece estrictamente necesaria. La vida de niños normales menores de tres años, nacidos en familias normales que pueden dedicarle atención y cuidados, puede también organizarse adecuadamente de otras formas.

En la incorporación a la escuela debe cuidarse especialmente el período de adaptación (familiarizándoles previamente con el lugar y las educadoras, aumentando progresivamente el tiempo de estancia, incorporando poco a poco los niños nuevos, etc.), apoyar y vigilar las interacciones de unos niños con otros, y planificar, de forma muy flexible, experiencias adecuadas que favorezcan el desarrollo físico-motor, cognitivo, lingüístico y social.

Distribución Gratuita

Prohibida  
su venta  
2000-2001

# Socialización y Afectividad en el Niño I

Licenciatura en  
Educación  
Preescolar

Programa para  
la Transformación  
y el Fortalecimiento  
Académicos de las  
Escuelas Normales

Kagan, Jerome (1987), "Las diferencias temperamentales entre los niños", en *El niño hoy. Desarrollo humano y familia*, Eloy Fuente Herrero (trad.), Madrid, Espasa Calpe (Espasa Universidad, 10), pp. 73-78 [primera edición en inglés, 1984].

Programa y materiales  
de apoyo para el estudio

3er

semestre

Secretaría de Educación Pública

SEP

# BLOQUE I

## Unidad introductoria

### Las diferencias temperamentales entre los niños\*

*Jerome Kagan*

El padre más simple sabe que entre los niños hay diferencias de vigor, estabilidad de ánimo y reacciones ante las personas cuando tienen hambre, están cansados, aburridos o, sencillamente, jugando. Podemos crear niños fastidiosamente irritables o encantadoramente felices sólo tratándolos de maneras particulares. Pero también hay motivos para creer que un pequeño grupo de niños nace con una fuerte inclinación que favorece ciertos talentos y formas de reaccionar. Estas inclinaciones se llaman *propiedades temperamentales*. Todas estas cualidades pueden cambiarse por la experiencia y todas exigen ciertas experiencias para actualizarse. Las poquísimas propiedades temperamentales que han estudiado los científicos dentro de una textura objetiva —la actividad, la bulliciosidad, la temerosidad, la sensibilidad, la atención y la fuerza de reacción— se han seleccionado por ser relativamente fáciles de observar y parecer relacionadas con la futura adaptación del niño. Son criterios razonables que emplear cuando se examina un nuevo terreno.

Las palabras que se escogen para nombrar las cualidades temperamentales de un niño dependen de los métodos que utilice el investigador. Alexander Thomas y Stella Chess (1977), entre los científicos más influyentes que han estudiado profundamente el temperamento, entrevistaron a padres urbanos de clase media y grabaron descripciones de sus hijos. Por tanto, las dimensiones que escogieron estos investigadores se basaban en parte en las cualidades que preocupaban a estos padres. Los padres estadounidenses se preocupan más de la bulliciosidad, de la facilidad con que se alimenta a su

---

\* En *El niño hoy. Desarrollo humano y familia*, Eloy Fuente Herrero (trad.), Madrid, Espasa Calpe (Espasa universidad, 10), 1987, pp. 73-78 [primera edición en inglés, 1984].

hijo, la regularidad del sueño, su temerosidad y la reciprocidad con otros. No sorprenderá, por tanto, que los investigadores creasen tres tipos de niños: "fácil de manejar," "difícil de dirigir" y "lentos en la cordialidad con otras personas". Supongamos que en el siglo XVIII, Linneo, cuando trataba de clasificar a los animales, hubiese pedido a personas informadas que le describiesen todos los animales que conocían. Aunque sus informadores quizá hubiesen colocado correctamente dentro de la misma categoría a gallos y pavos, quizá se hubiesen equivocado clasificando juntos a la ballena y al tiburón y, separadamente, a la ardilla y la foca. De manera semejante, aunque las descripciones de los niños por sus padres puedan ser útiles al principio, deben ser sustituidas por otros métodos que no estén tan tamizados por el lenguaje y por las preocupaciones del observador.

### Vigilante inhibición y valiente exploración

De todas las cualidades temperamentales que se han estudiado —la actividad, la irritabilidad y la valentía son las más populares—, una muestra inicial de inhibición ante lo desconocido (lo que los padres llaman "timidez", "reserva" o "cortedad") y lo contrario (lo que llaman "sociabilidad", "desparpajo" o "valentía") son dos que parecen persistir desde el año de edad hasta fines de la niñez. Puede verse inhibición ante lo desconocido en un niño de ocho meses, pero es más clara después de cumplir un año. La mayoría de los niños de dos años dejarán de jugar y se quedarán quietos ante muchos hechos que sean sorprendentes o desconcertantes. Pero los niños difieren en la facilidad con que muestran estas reacciones y en la constancia con que muestran inhibición a través de muchas situaciones distintas. Un 10 % de los niños estadounidenses de dos años muestran constantemente un grado extremo de inhibición ante hechos no amenazadores, pero desconocidos, por ejemplo, una mujer desconocida que les habla. Dejan de jugar, se quedan quietos y toman una expresión precavida. Otros niños sonríen, hablan al extraño adulto y le permiten que juegue con ellos. El niño inhibido puede recobrase después de diez o quince minutos y hablar o jugar con el extraño muy en serio. Pero aunque la inhibición sea temporal, es una reacción segura durante el segundo y tercer años. Entre un grupo de niños seleccionados como extremadamente inhibidos a los veintidós meses, tres cuartas partes de ellos habían conservado esta cualidad hasta los cuatro años. Entre el grupo seleccionado como extremadamente no inhibido, ninguno era inhibido a los cuatro años (García-Coll y otros, 1984).

Cuando cada niño de cuatro años jugaba con un niño desconocido de la misma edad y sexo, aquéllos, los inhibidos, pocas veces se acercaban al otro y solían ser pasivos ante el ataque. Los no inhibidos tenían iniciativas frecuentes, a veces quitaban los juguetes y en general eran alegres y activos; algunos corrían ruidosamente alrededor de la sala.

Más niños inhibidos que no inhibidos tenían frecuentes pesadillas, temores inhabituales y, por ser sensibles a la reprimenda paterna, eran generalmente más obedientes a sus exigencias. Examinados por una mujer desconocida, los niños inhibidos pocas veces

interrumpían con comentarios, la miraban con frecuencia y hablaban con voz suave y vacilante. Un niño inhibido no habló nada durante los noventa minutos del examen. En cambio, los niños no inhibidos interrumpían a la examinadora con preguntas y comentarios ajenos al caso, se reían con frecuencia y hablaban con voz confiada y viva.

Buscando adjetivos precisos que capten las diferencias entre estos dos tipos de niños, y reconociendo que toda palabra tergiversa lo que se observa, las que más se acercan a captar la esencia del niño inhibido son las palabras cohibido, prudente y cortés, mientras que las palabras libre, enérgico y espontáneo captan el estilo del niño no inhibido. Cuando el niño inhibido lanza una pelota, derriba una torre de cubos o golpea a un gran muñeco, estos actos son refrenados, moderados, casi blandos. Los mismos actos, ejecutados por el niño no inhibido, parecen relajados y libres.

Ante situaciones desconocidas o difíciles, el niño inhibido muestra reacciones fisiológicas reveladoras de que una tensión moderada lo excita fácilmente. Una de estas reacciones implica al corazón. Casi la mitad de los niños inhibidos, frente a sólo el 10% de los no inhibidos, muestra ritmos cardíacos más elevados y más estables al mirar dibujos u oír sonidos o relatos algo difíciles de comprender. Cuando un niño o adulto mira dibujos o escucha hablar relajado, el ritmo cardíaco ofrece un ciclo acorde con el de su respiración. Cuando el niño inspira, el ritmo cardíaco sube; cuando espira, el ritmo cardíaco cae. En la disminución de la frecuencia cardíaca interviene el nervio vago, que se halla bajo dominio parasimpático. Pero cuando el niño o adulto está comprometido psicológicamente en una tarea mental, la concomitante excitación psicológica puede inhibir el dominio vagal del ritmo cardíaco que, como consecuencia, sube ligeramente, haciéndose mucho más estable. Lo cual indica que se excitan fisiológicamente los niños con ritmo cardíaco más elevado y más estable cuando atienden a información difícil de comprender. Si estos niños se excitan fácilmente en situaciones reales inesperadas, desconocidas o difíciles de comprender, pueden mostrar una cautela inicial. Esta tendencia a excitarse fácilmente por las tensiones de la vida cotidiana se daba también durante el primer año de vida. Porque los niños inhibidos eran más irritables durante sus primeros meses y más susceptibles de frecuente estreñimiento y reacciones alérgicas: síntomas que reflejan un nivel más elevado de excitación fisiológica ante los hechos cotidianos. Es una cualidad conductiva que puede permanecer estable durante muchos años.

Se estudió a un grupo de 89 niños desde su nacimiento hasta los catorce años y otra vez de jóvenes. En este grupo había siete niños extremadamente inhibidos durante los tres primeros años. Siguieron siendo diferentes de los extremadamente no inhibidos durante toda la niñez, adolescencia y juventud. Los varones inhibidos evitaban las tradicionales actividades sexuales masculinas y, de jóvenes, escogían vocaciones menos masculinas y eran más introvertidos y muy ansiosos ante situaciones sociales nuevas (Kagan y Moss, 1983).

Durante sus diez primeros años, uno de estos chicos fue calificado de tímido, corto y ansioso. Los observadores empleaban expresiones como "inseguro", "cortés", "delica-

do", "dócil", "vulnerable" y "violeta encogida". A los dieciséis años dijo a un entrevistador: "Me gustaría ser más desenvuelto, quiero decir, ser capaz de abordar a las personas y hablar... Me gusta creer que podría tener responsabilidades... No tengo confianza en mí mismo. Esto es, en resumen, confianza en mí mismo" (Kagan y Moss 1983, pág. 179). Cuando se le volvió a entrevistar cuatro años después, se quejaba de su extrema ansiedad en situaciones sociales: "Quisiera poder atreverme a hablar a personas que no conozco, pero no puedo" (pág. 181).

Este estudio longitudinal debe considerarse con cierta prudencia, porque es una de las pocas pruebas que hay a favor de la conservación de esta cualidad desde la infancia hasta la madurez. Pero suscita la idea de que esta tendencia temperamental, que puede verse claramente a los dos y tres años, puede influir posteriores opciones de conducta.

Sin embargo, el aspecto conductivo del niño inhibido puede cambiarse si los padres estimulan poco a poco una actitud menos temerosa ante las personas y las situaciones desconocidas. La mayoría de los padres estadounidenses prefieren el niño atrevido al tímido, por lo que tratan de hacer conscientemente que su hijo de tres años sea menos prudente. Y a menudo tienen éxito. Pero si se mantiene esta cualidad temperamental básica, el niño podrá mostrarla de maneras sutiles en circunstancias especiales, mostrando señales de conflicto.

Es ejemplo un niño de cuatro años, que era inhibido conductivamente y mostraba el ritmo cardíaco de una alta excitación a los veintidós meses de edad, mientras que su madre quería un hijo atrevido, sin miedo. Cuando tenía cuatro años, su conducta se parecía a la de un niño no inhibido. Era relajado, bullicioso, cooperante, y reía con gran vigor. Pero había dos reacciones que lo descubrían. Primero, tenía miedo y no consentía que el examinador le pusiese los pequeños electrodos, del tamaño de una monedita, que hacían falta para registrar su ritmo cardíaco. Es raro que un niño no inhibido muestre ningún temor a los electrodos. Segundo, al jugar con un niño desconocido en la sala de juegos, su conducta parecía más hostil que relajada. La mayoría de los niños que quitan juguetes a otro o se meten con él, lo hacen de manera alegre o en contraataque a una agresión. La agresión de este chico no era ni alegre ni en beneficio de la propia defensa, sino que parecía de ánimo mezquino. Cuando por fin el otro niño tomó una actitud dominante y agresiva, se asustó y buscó refugio en su madre.

La tendencia inicial a la inhibición o a la falta de inhibición ante lo desconocido puede ser una de las pocas disposiciones conductivas que se mantienen en los niños, por tener, quizá, parte de fundamento en su biología (Scarr, 1969). Uno de los principios fundamentales de la fisiología es que cada especie animal se caracteriza por unos cuantos sistemas complementarios que compiten por el predominio. Es ejemplo la competencia entre los dos hemisferios cerebrales. Entre la mayoría de los hombres, el lóbulo temporal del hemisferio izquierdo predomina sobre la zona comparable del hemisferio derecho; pero en unos cuantos niños, esta relación de predominio está invertida. Y una vez invertida, es difícil de cambiar.

Otro ejemplo de competencia entre sistemas es la que se da entre los sistemas nerviosos simpático y parasimpático, y es posible, aunque todavía no se ha demostrado que los influjos genéticos o prenatales creen condiciones que en algunos niños eleven el sistema simpático a la posición de predominio sobre el parasimpático en situaciones inciertas. Así, podrían ser propensos a una inhibición extremada como la que he expuesto en el caso de que se dé cierta tensión en sus primeros medios. Los gemelos univitelinos de un año se parecen más que los bivitelinos en la tendencia a la inhibición o no inhibición, lo que significa un influjo genético (Plomin y Rowe, 1979). Y la tendencia del adulto a ser tímido e introvertido muestra siempre una sólida prueba de la acción de la herencia (Scarr, 1969). Además, la observación longitudinal de grupos de macacos criados en laboratorios revela que la única de tres cualidades mantenidas durante varios años es la falta de temor ante situaciones nuevas (Stevenson-Hinde, 1980a y b, y Stillwell-Barnes y Zunz, 1980). Pero si el medio hogareño es inhabitualmente benevolente puede no actualizarse la vulnerabilidad biológica a la inhibición; por ejemplo, si el niño tiene padres sensibles y lo protegen contra las fanfarronadas de un hermano mayor.

Los adultos toleran más una inhibición inicial que la extrema agresividad y la constante desobediencia a la autoridad. Gusta a algunos padres la prudencia de sus hijos, por lo que significa que no se precipitarán impulsivamente a situaciones peligrosas. Además, el niño escolar tímido probablemente dedicará más tiempo a sus tareas y, como consecuencia, podrá desarrollar las capacidades intelectuales que suscitan la aprobación de los adultos. Y la consecuencia de estos talentos mantendrá la disposición primitiva. Por último, la diferencia de la mayoría de los comportamientos, las condiciones de la conducta inhibida o no inhibida ante otros están presentes de continuo. Hay muchos momentos cotidianos que están señalados por las interacciones con otras personas, las cuales requieren una decisión de retraimiento o participación. Cada vez que se escoge una de estas actitudes, se refuerza el hábito correspondiente, haciendo de esta disposición una parte esencial del carácter de cada persona.

Los padres reaccionan de manera diferente ante los niños inhibidos y los no inhibidos. Como es probable que los niños inhibidos acepten más fácilmente la socialización —consiguen más pronto el dominio de la vejiga (Kaffman y Elizur, 1977)—, gustarán al principio a sus padres y tendrán relaciones menos tensas con los adultos que los no inhibidos. Sin embargo, los niños son menos amables con sus compañeros inhibidos, por lo que éstos sienten más dificultad para adaptarse a ellos. Y esta combinación, una relación estrecha con los padres y una relación más difícil con los compañeros, atraerá, al menos en esta sociedad, a los niños inhibidos a los adultos y a la adopción de los valores de los adultos. Pero si el niño inhibido ha nacido de una madre o padre extremadamente amenazado por esta característica y que reacciona a él con hostilidad, podrá llegar a ser agresivo o desobediente a los cinco años. El perfil final es consecuencia conjunta de temperamento del niño y de las reacciones de los adultos.

Este principio parece evidente en la mayoría de las experiencias ambientales —el enfado del padre o el proteccionismo de la madre—, pero rige también en experiencias

que parecen escandalosamente traumáticas. Especies muy próximas de macacos no quedan afectadas de manera semejante por una experiencia tan profunda como la de ser criados en aislamiento total durante sus seis primeros meses (Sackett y otros, 1981). Podría creerse que el aislamiento de todos los seres vivos durante los seis primeros meses de vida debía afectar a todos los animales de manera semejante. Sin embargo, los monos *rhesus* salen del aislamiento con una conducta social gravemente desviada, los macacos cangrejeros muestran una perturbación mínima y los monos de cola de cerdo presentan un nivel intermedio de trastorno de la conducta social. De manera semejante, la conducta dominante de los sabuesos queda influida gravemente por doce semanas de aislamiento, mientras que esta misma experiencia apenas afecta a los zorreros (Fuller y Clark, 1968); sorpresas que nos confirman vivamente el principio de interacción entre las cualidades biológicas del niño y sus experiencias. Al parecer, las diferencias genéticas entre especies de monos y perros crean disposiciones temperamentales que elaboran de manera distinta el aislamiento. Las diferencias temperamentales entre los niños pequeños dan a entender que habrá pocas consecuencias uniformes de un tipo particular de experiencia. El temperamento de cada niño lo llevará a imponer un marco especial a la experiencia, haciendo difícil, por tanto, predecir las consecuencias de un medio familiar particular.

### Referencias bibliográficas

- Fuller, J. L. y L. D. Clark (1968), "Genotype and behavioral vulnerability to isolation in dogs", en *Journal of Comparative and Physiological Psychology*, 66, pp. 151-156.
- García-Coll, C., J. Kagan y J. S. Reznick, "Behavioral inhibition to the unfamiliar", en *Child Development*, en prensa.
- Kaffman, M. y E. Elizur (1977), "Infants who become enuretics", en *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 42 (2).
- Kagan, J. y H. A. Moss (1962), *Birth to Maturity*, Nueva York, John Wiley; reed. (1983), New Haven, Yale University Press.
- Plomin, R. y D. C. Rowe (1979), "Genetic and environmental etiology of social behavior in infancy", en *Developmental Psychology*, 15, pp. 62-72.
- Sackett, G. P. et al. (1981), "Social isolation rearing effects in monkeys vary with genotype", en *Developmental Psychology*, 17, pp. 313-318.
- Scarr, S., (1969), "Social introversion-extraversion as a heritable response", en *Child Development*, 40, pp. 823-832.
- Stevenson-Hinde, J., R. Stillwell-Barnes y M. Zunz (1980a), "Subjective assessment of rhesus monkeys over four successive years", en *Primates*, 21, pp. 66-82.
- (1980b), "Individual differences in young rhesus monkeys: Consistency and change", en *Primates*, 21, pp. 498-509.
- Thomas, A. y S. Chess, (1977), *Temperament and Development*, Nueva York, Brunner-Mazel.

Distribución Gratuita

Prohibida  
su venta  
2000-2001

# Socialización y Afectividad en el Niño I

Licenciatura en  
Educación  
Preescolar

Programa para  
la Transformación  
y el Fortalecimiento  
Académicos de las  
Escuelas Normales

Programa y materiales  
de apoyo para el estudio

3er

semestre

Kagan, Jérôme (1987), "Las emociones", en *El niño hoy. Desarrollo humano y familia*, Eloy Fuenté Herrero (trad.), Madrid, Espasa Calpe (Espasa Universidad, 10), pp. 149-167 y 170-172 [primera edición en inglés, 1984].

Secretaría de Educación Pública

SEP

## BLOQUE II

# El desenvolvimiento emocional

### Las emociones\*

*Jerome Kagan*

*"La creencia de que las palabras tienen sentido por cuenta propia es un vestigio de la primitiva magia oral y sigue siendo parte del aire que respiramos en casi todas las discusiones."*

Charles K. Ogden, *The Meaning of Meaning*.

Al hacer de la emoción el impulso para una norma moral de principio, suponía un acuerdo general sobre el sentido de la emoción, ahorrando temporalmente al lector la preocupación por los graves problemas de definición y medida que hacen tan controvertido este terreno de la experiencia humana. En este capítulo encaramos directamente estas dificultades. Mi interés esencial sigue siendo por las cuestiones del desarrollo, pero, como en el capítulo anterior sobre la moral, hay que empezar con una exposición general sobre cómo entender las emociones humanas.

La mayoría de las obras escritas por los filósofos y psicólogos occidentales sobre la emoción humana comienzan suponiendo un conjunto limitado de sentimientos diferentes, asociados cada uno a un conjunto amplio, pero también limitado, de hechos, y designado cada uno con conceptos platónicos —como *temor, alegría o ira*— que no encierran ninguna referencia ni al origen ni al blanco de la experiencia (A. O. Rorty, 1980). Los científicos no concuerdan sobre todos los hechos que participan en una emoción (algunos sitúan su origen en el cerebro, mientras que otros lo localizan en los cambios de los músculos faciales), todos están de acuerdo en que cierto cambio de estado interno es un rasgo necesario de los fenómenos que se llaman *emotivos*. Para William James, un

---

\* En *El niño hoy. Desarrollo humano y familia*, Eloy Fuente Herrero (trad.), Madrid, Espasa Calpe (Espasa universidad, 10), 1987, pp. 149-167 y 170-172 [primera edición en inglés, 1984].

cambio de estado interno es el hecho esencial y la causa inmediata de una emoción (James, 1983, 1904).

He dicho en otro lugar (Kagan, 1978) que el término *emoción* alude a relaciones entre estímulos externos, pensamiento y cambios de sentimientos internos, del mismo modo que *tiempo atmosférico* es una expresión supraordinada a las variables relaciones entre la velocidad del viento, la humedad, la temperatura, la presión barométrica y la forma de la precipitación. A veces, una combinación singular de estas cualidades meteorológicas produce una tormenta, un tornado, un chubasco o un huracán: hechos que son análogos a las emociones, temporales, pero intensas, del temor, la alegría, la excitación, el disgusto y la ira. Pero el viento, la temperatura y la humedad varían continuamente sin producir combinaciones tan extremadas. Así, los meteorólogos no se preguntan qué significa "tiempo", sino que determinan las relaciones entre las cualidades mensurables y después nombran cualesquiera coherencias que descubren. Por razones semejantes, quizá no convenga que los psicólogos empleen mucho tiempo en discutir el sentido de "emoción". La tarea de principio es descubrir las muchas coherencias entre estímulos, pensamientos y sentimientos y, después, nombrarlas.

Por ejemplo, deberíamos ponernos de acuerdo sobre un nombre para la combinación de ver un animal peligroso en un lugar desconocido, esperando un daño físico, y percibir una súbita dificultad de respiración. Pero el nombre de esta coherencia habrá de ser diferente al que se aplique a ver enfado en el rostro de una persona amada, esperando un signo de rechazo, y observar una dificultad semejante de respiración, porque es diferente el carácter completo de las reacciones fisiológicas a estos dos estímulos y porque las consecuencias conductivas pocas veces son semejantes.

La conveniencia de distinguir entre los estados de una categoría emotiva se ve claramente en los temores de los niños pequeños. Hay al menos tres historias diferentes en estos estados, y sospecho que sus cualidades emotivas son diferentes. Los miedos condicionados son los más fáciles de comprender. El niño que tiene una experiencia dolorosa se creará un miedo especial en reacción a los hechos que fueron la causa originaria de la pena. El ejemplo clásico es el del perro que salta sobre un niño y el subsiguiente miedo del niño a los perros. Es algo menos conocido el miedo de algunos niños de dos y tres años a defecar en el retrete por causa de un movimiento del intestino inhabitualmente doloroso.

Una segunda causa de miedo infantil se debe a la previsión de perder la relación amorosa con un padre, quizá por el nacimiento de otro hermano o por las continuas disputas conyugales. Una tercera especie de miedo es la que provoca lo desconocido: un extraño, el vestido de un payaso o la música inhabitual muy alta en la televisión.

Cada uno de estos temores infantiles tiene una historia diferente y distinta conducta concomitante, perdiéndose claridad si empleamos una sola palabra para designar los tres estados. De hecho, los adultos preocupados continuamente por una calamidad inminente tienen una fisiología y un historial infantil diferentes a los adultos que experi-

mentan una sensación súbita, inesperada, de terror o pánico, denotándose que estos dos estados emotivos son rigurosamente diferentes (Klein, Zitrin y Woerner, 1978).

Los adultos de culturas diferentes experimentan tipos diferentes de ansiedad. Por ejemplo, entre los indios mayas de Guatemala, es causa importante de preocupación la posibilidad de disgustar a las brujas y a los antepasados, lo que puede atraer grandes desgracias. Entre los japoneses, es causa importante de preocupación enfadar a otra persona. Entre los campesinos medievales europeos, poner en peligro la propia salvación por causa de pensamientos impíos era una causa continua de inseguridad. En el Estados Unidos moderno, si bien ninguna de estas causas de ansiedad tiene gran prioridad, la inquietud por la deslealtad a las propias normas de principio es frecuente ocasión para la disforia. Cada una de estas ansiedades es una emoción diferente. Es cierto que cada una de las cuatro es más semejante a las demás que a la alegría y a la ira, pero eso no es suficiente para tratar estos estados como idénticos. Creo que conviene considerarlos como una familia de estados sensibles, del mismo modo que consideramos como una familia de animales a los mamíferos de cuatro patas.

### Tres cuestiones

Comprender mejor las emociones exige que se resuelvan tres problemas: la importancia de distinguir entre los cambios físicos que se detectan y los que no se detectan; escoger los mejores nombres para los estados emocionales; y finalmente, medirlos.

#### *La detección del cambio interno*

Todos estamos de acuerdo en que el conocimiento consciente de un cambio en la respiración, el ritmo cardíaco o la tensión muscular puede ser la ocasión de una emoción. Pero, ¿cómo consideraremos los cambios equivalentes del ritmo cardíaco o del tono muscular que no se detectan y que, por tanto, no forman parte de la conciencia de una persona? Este problema, que encierra los marcos subjetivos de que hablábamos en el capítulo I, tiene que ser abordado, porque el conocimiento consciente de los cambios internos está, por lo menos, muy disminuido en el infante ~~incluso~~ puede faltar del todo.

Ante un hecho inesperado que están dispuestos a estimar, la mayoría de los adultos reaccionan con un cambio en la descarga eléctrica del cerebro (llamado potencial relacionado con el hecho), que ocurre unos trescientos milisegundos después del hecho y —menos regularmente— con una disminución del ritmo cardíaco que alcanza su mínimo unos tres segundos después de comenzar el estímulo inesperado. Dudo que nadie en tal situación sea consciente de una sensación distinta, a los trescientos milisegundos, ni a los tres segundos después de presentarse el hecho. De modo semejante, el parpadeo reflejo y la dilatación de la pupila acompañan a las tentativas de resolver un problema difícil, pero la mayoría de las personas no informarían de un cambio sensible durante estas breves reacciones.

Creo que el detectarse o no los cambios internos de importancia extrema para el subsiguiente estado emotivo de la persona, como la detección de las descargas de las pequeñas fibras del dolor es necesaria para que una persona perciba una herida. No digo que los cambios no reconocidos carezcan de importancia, sino que la estimación psicológica subsiguiente a la detección suele alterar la experiencia emotiva. Hace muchos años, yo experimentaba después de cada comida un dolor de cabeza que duraba de cinco a quince minutos. Estimé la palpitante sensación como posible señal de una enfermedad orgánica grave y llamé *ansiedad* a mi afecto cada vez que ocurría el dolor de cabeza. Después de asegurarme un médico que se debía a los factores psicológicos, comencé a analizar su relación con mi talante y decidí, válidamente o no, que era más probable su ocurrencia cuando me sentía triste. Desde entonces, cada vez aparecía el síntoma, mi experiencia subjetiva era de tristeza, no de ansiedad. Mi dolor de cabeza no había cambiado, pero sí mi emoción subjetiva, únicamente por el cambio de la estimación.

Como todo hecho forma parte de un marco más amplio, sus consecuencias dependen del marco en que ocurre el hecho. Este principio es válido aun para cada célula de la corteza motora. Según el movimiento de un animal para actuar, las neuronas de la corteza motora reaccionan de maneras enormemente diferentes al mismo estímulo, a saber, una flexión impuesta a la garra. En un experimento, se adiestró a un mono a hacer una acción de tirar a la aparición de una luz roja y a reaccionar empujando a una luz verde. Cuando el mono iba a reaccionar tirando, porque acababa de ver una luz roja, las neuronas motoras mostraban un tipo de descarga a la flexión de la garra. Cuando el animal iba a empujar porque había visto una luz verde, las mismas neuronas mostraban un tipo diferente de descarga a la misma flexión impuesta de la garra (Tanji y Evarts, 1976). Así, las consecuencias emotivas de un cambio de dilatación de los vasos sanguíneos de la cabeza y del cuello, que acompañan al dolor de cabeza, dependen del marco psicológico general en que ocurren.

Prefero llamar *tono interno* a los cambios fisiológicos no detectados y, *estados sensibles*, a los detectados. Entre las cualidades perceptivas de un estado sensible se encuentran el tiempo de aparición, el origen advertido, la intensidad y la calidad hedónica. El cambio percibido que define un estado sensible, a diferencia del cambio de ~~tono interno~~ es un hecho discordante que suscita una interpretación de causa, un nombre y, llegada la ocasión, un plan de conducta. Por consiguiente, estos cambios puede considerarse que mueven a cambios de pensamiento y acción y los hacen prever. Y faltan estas consecuencias cuando los cambios físicos pasan inadvertidos.

Podría convenir una analogía entre las diferencias de los cambios inadvertidos de tono interno y el estado sensible estimado con la distinción del médico entre el mal y la enfermedad. Los biólogos humanos postulan un conjunto de relaciones regulares entre determinados patógenos y los cambios subsiguientes de la función tisular y metabólica. Se dan a estas coherencias nombres de enfermedad, como cáncer o tuberculosis, tenga o no el paciente un reconocimiento consciente del cambio de función interna. De he-

cho, los exámenes médicos profilácticos están dirigidos a encontrar estos cambios fisiológicos inadvertidos.

Pero, a veces, el individuo enfermo se hace consciente de los cambios biológicos provocados por la enfermedad; y en caso de estimar que se deben a un proceso patogénico, se considera que se tiene un mal. El reconocimiento suele tener consecuencias importantes, pues crea un nuevo estado psicológico que puede aumentar o reducir los síntomas de la enfermedad, según los mecanismos de defensa que se empleen. En algunos casos, el darse cuenta de que se está malo lleva, tanto a nuevos síntomas, por las perturbaciones de la comida y del sueño, como a reacciones especiales de las personas a las que el paciente comunica su mal.

De modo semejante, una nueva responsabilidad puede producir un cambio físico que pase inadvertido. Si finalmente se descubre el cambio de tono, se estiman los propios pensamientos y se decide que se está preocupado, se ha creado un nuevo estado sensible que altera al anterior y a menudo tiene consecuencias para la interacción con otros. Las diferencias entre los estados anterior y posterior a la apreciación plantean graves dudas en cuanto a su clasificación. El científico, ¿debe considerar simplemente el estado sensible estimado como un corolario del primero, inadvertido, creado por la nueva responsabilidad o como una emoción diferente? Los biólogos humanos prefieren emplear la primera táctica. Si una mujer sufre insomnio después de saber que tiene un tumor maligno y, como consecuencia, llega a sufrir de gran fatiga y muestra síntomas, su nuevo estado fisiológico se diagnosticará como añadido, no sustitutivo, del primer estado canceroso.

Muchos investigadores están a favor del modelo médico, pero no está claro que sea apropiado para la clasificación de los estados emotivos agudos, en parte, porque muchos de estos estados son transitorios. Cuando el sistema inmune reconoce unos cuantos patógenos, los elimina antes de poder decir el biólogo que la persona tiene una enfermedad. Ambas posturas son defendibles. La elección depende de los intereses teóricos del investigador. Si el científico quiere comprender la conducta intencional que sigue a la estimación de un cambio previo de estado sensible, convendrá más suponer que la estimación ha producido un estado emotivo diferente. Pero si el investigador se interesa más por comprender la relación entre el estímulo y los subsiguientes cambios automáticos de la musculatura facial o de la respiración, no sería equivocado considerar el estado subsiguiente a la estimación como corolario del cambio anterior de estado sensible.

Un experimento mental ilustrará la conveniencia de distinguir el estado sensible subsiguiente a la estimación de un cambio de tono y el estado que acompaña a un cambio inadvertido de tono. Imaginemos tres mujeres, cada una de las cuales acaba de comprender que dentro de un mes su último hijo dejará a la familia para ir a la universidad y la casa quedará vacía. A los pocos días, la primera mujer descubre una pérdida de apetito y energía, piensa en estos cambios internos y decide que se deben a la inminente

pérdida: tiene que estar preocupada por perder a su último hijo. La segunda mujer advierte los mismos cambios, pero cree que ha trabajado demasiado y está fatigada. La tercera madre sufre cambios físicos semejantes, pero no se da cuenta de ellos; sin embargo, parece a su marido menos afectuosa y más inclinada a pelear, y se lo dice.

En los tres casos, la pérdida posible del hijo ha originado un cambio físico de tono sensible. Por tanto, los elementos principales de una emoción están presentes en las tres mujeres. Pero necesitamos tres términos diferentes para distinguir los estados emotivos de las tres madres. Será erróneo considerar que las tres están "tristes", porque tanto el estado consciente como la conducta de cada una son cualitativamente diferentes. Por los menos, llamemos a estos estados *tristeza 1º*, *tristeza 2º* y *tristeza 3º*. Las tres tristezas se encuentran, naturalmente, dentro del marco objetivo del teórico. El estado emotivo que experimentan subjetivamente las madres podría haberse estimado como ansiedad, fatiga o leve irritabilidad.

Creo que convendrá tener términos emotivos complementarios para una situación determinada, uno del marco subjetivo y otro del marco objetivo. Lo digo porque el término emotivo pretende explicar una relación entre hechos, no el tono interno. Sin embargo, la persona que lo experimenta y teórico optan a menudo por explicar diferentes parejas de hechos que forman parte del mismo fenómeno coherente. Considérese, por ejemplo, a un paciente varón y a su mujer, psiquiatra. Durante un periodo en que el paciente ha estado hablando de su conflictiva relación infantil con su padre, que la psiquiatra cree encierra una hostilidad reprimida, ésta observa que el paciente se vuelve inquieto y se retuerce el bigote. La psiquiatra, que es fiel a la teoría psicoanalítica, observa para sí que el paciente experimenta "ansiedad inconsciente" por la activación de los reprimidos pensamientos hostiles al padre. La expresión emotiva *ansiedad inconsciente* pretende explicar, dentro del marco objetivo, la relación entre lo que expone el paciente y su repentina inquietud.

Al mismo tiempo, el paciente siente que su cara empieza a arder y a sonrojarse. Tratando de comprender estas sensaciones, decide, dentro del marco subjetivo creer que se avergüenza de estar enfadado con la terapeuta porque no lo ayuda a enfrentarse con las ideas reprimidas. Las palabras emotivas derivadas de los marcos subjetivo y objetivo son distintas por el paciente y la terapeuta están tratando de interpretar fenómenos diferentes. El marco objetivo no es necesariamente más válido, pero no ha de considerarse equivalente al subjetivo.

*Complementariedad de los marcos subjetivo y objetivo.* Hace poco, escuché las grabaciones de unas largas entrevistas a treinta madres de niños de tres años y de gran variedad de medios sociales y económicos del área metropolitana de Boston. La entrevistadora hizo el mismo total de preguntas en un orden preciso, pero eran abiertas y permitían que las madres informasen de sus sentimientos, actitudes e intuiciones a indagaciones como esta: ¿cómo es ahora su hijo?, o ¿cómo le gustaría que fuese a los diez años? Las contestaciones de tres cuartas partes de las madres me indicaron querer que sus hijos

fuesen empáticos antes ante los estados afligidos de otros y capaces de inhibir francos signos de temor o ansiedad ante personas desconocidas. Sin embargo, las frases reales de que se servían las madres para expresar estos dos intereses eran diferentes.

Deduje el interés de las madres por la empatía de frases como: "No quiero que mi hijo sea ordinario", "Estoy contenta porque le guste ser tan amable" y "Estoy orgullosa de sus modales afectuosos con otras personas". Las madres expresaban su interés por el dominio de la ansiedad con frases que reflejaban la esperanza de que el niño fuese "valiente", "no intimidado por otros niños", "no tema decir su opinión" y "con la suficiente confianza en sí mismo para hacer lo que crea justo".

Como cada una de estas expresiones puede tener una connotación peculiar, personal, para el hablante, ¿tengo justificación para creer que estas diferentes frases encierran un solo interés, es decir, el interés por la empatía o por el dominio de la ansiedad? Estas dos expresiones son del marco objetivo. Ninguna madre las empleó. Muchas madres habían dicho que sus hijos no eran bastante atrevidos o que eran tímidos con los demás, pero negaron que el niño fuese miedoso al preguntarles directamente la entrevistadora: "¿Es miedoso su hijo?" Aunque la entrevistadora suavizase la pregunta, pensando si la madre podría estar preocupada porque su hijo fuese miedoso, algunas madres contestaron negativamente porque el término *miedoso* no tenía el mismo sentido para ellas que para la entrevistadora.

Emplear los datos de que informa la misma persona para inferir su estado emotivo, o el estado que una madre cree caracteriza mejor a su hijo, plantea un grave problema. La solución popular permite al investigador idear un concepto, como *empático* o *ansioso*, para decidir sobre las frases habladas que corresponden al concepto y cuantificar las declaraciones del sujeto como casos de la categoría. Si este método lleva a una predicción fiel de fenómenos teóricamente razonables, se afirma su validez. Si no, no conocemos nada. Pero en ningún caso puede suponer el investigador que conoce el estado emotivo íntimo del sujeto. De hecho, pidiéndose a unos estudiantes universitarios que imaginasen y expresasen no verbalmente, durante el ejercicio, uno de seis estados emotivos diferentes mientras se vigilaba su ritmo cardíaco y presión sanguínea, el juicio de los observadores sobre los estados emotivos de los sujetos estuvo más de acuerdo con los cambios fisiológicos de los estudiantes que los informes de éstos sobre sus emociones.

"Los datos indicaron que los observadores vieron unas condiciones que no habían visto los mismos" (Schwartz, 1982, p. 85). Según añadía este observador, los pacientes clínicamente deprimidos informan de experimentar más placer de lo que creen los observadores, mientras que los pacientes esquizofrénicos informan de experimentar menos. No es que los pacientes tengan razón y el observador está equivocado, sino que las dos descripciones tienen funciones diferentes.

Sin embargo, los investigadores indiferentes a este problema preguntan a sus sujetos qué emoción están sintiendo y dan a la contestación una prioridad especial. Creo que las contestaciones tienen interés y piden acomodación a ellas, pero tiene poca impor-

tancia, más que un parpadeo. Las palabras que emplean las personas para nombrar sus estados sensibles son un poco menos ocultas como hecho que utilizar en una proposición objetiva que un arqueado de cejas. El niño de tres años que ha cometido una travesura es corriente que vaya a su madre y le diga: "Te quiero, mamá." No está claro que el niño experimente la emoción que llamamos *amor* cuando un adulto emplea la misma palabra. Además, es probable que, en conclusión de la mayoría de los psicólogos, ese niño experimentase miedo al castigo o sentimiento de culpa, no amor. Los psicólogos deben emplear los propios informes de estados sensibles, pero deben considerarlos del mismo modo que a las demás pruebas. Siempre exigen interpretación (Polivy, 1981). Esta cuestión enlaza con el segundo problema, a saber, los mejores nombres para los estados emotivos.

#### *Los nombres de los estados sensibles*

Las diferencias entre la acción, el pensamiento y el sentimiento son tan convincentes fenomenológicamente que la mayoría de los estudiosos han supuesto que han de representar funciones psicológicas fundamentalmente diferentes. Pero las clasificaciones basadas en la intuición confunden a menudo. Nuestras intuiciones afirman también que el hielo, la nieve, la niebla y el agua son sustancias distintas y que el sol gira alrededor de la Tierra. Los hombres han ideado términos emotivos para describir el que, a veces, una acción, un suceso externo o un pensamiento producen un cambio perceptible del estado sensible interno. Los niños y los adultos de una cultura concuerdan sobre el sentido de algunos términos emotivos, pero no debe considerarse que estos nombres aludan a entidades materiales fijas que puedan definirse intrínsecamente, como ocurre, con los árboles y los pelirrojos. Antes bien, más a menudo, son nombres de la covariación, menos que perfecta, que existe entre las muchas clases de estímulos externos, pensamientos y cambios advertidos de estados sensibles. James decía que el número de las emociones es ilimitado.

Esta conclusión nunca ha resultado atractiva para la mayoría de los científicos que han escogido estudiar una pequeña proporción del total posible de estados internos, considerando los más fundamentales biológicamente que el resto. La lista de las emociones primarias que han estudiado los psicólogos occidentales —más a menudo, el temor, la ira, el desprecio, la alegría, la tristeza, el disgusto, la excitación, la sorpresa, la culpa y la vergüenza— omite referencias a muchas emociones que otras culturas considerarían como igualmente fundamentales a la naturaleza humana. Los budistas japoneses del siglo XIII aseguraban que el talante afectivo más importante a alcanzar es el estado de iluminación. Los japoneses modernos consideran primaria la emoción del *amae*, el sentimiento de interdependencia con otro (Doi, 1973). Los esquimales *utku* de la bahía de Hudson creen que es una emoción fundamental el *naklik*, el sentimiento que acompaña al deseo de cuidar y proteger a otro (Briggs, 1970). Y los ifalikos, de la Micronesia, consideran como sentimiento humano básico el *song*, el sentimiento que acompaña al reconocimiento de que otra persona ha violado una norma comunitaria (Lutz, 1982).

La mayoría de las emociones que los psicólogos occidentales llaman fundamentales tienen consecuencias prácticas importantes. Son hechos de percepción destacada que obstan a la continuidad del pensamiento, acompañan al éxito en la respuesta a un desafío, comunican información a otra persona o producen síntomas que merman la capacidad de amor y de trabajo. Son motivos convincentes para estudiar estos estados, pero no para considerar que estas emociones son más fundamentales que otras. El sentimiento que acompaña a una puesta de sol de color de níspero, o el talante que sigue a un fuerte ejercicio físico, aunque son temporales y perceptivamente claros, pocas veces se llaman emociones fundamentales..., quizá porque ninguno de ellos parezca tener consecuencias importantes para la resolución de problemas, la comunicación o la salud mental.

Los estudios de los infantes, de quienes es menos probable una estimación, revelan que muestran a menudo un aumento y estabilización del ritmo cardíaco cuando tratan de asimilar una información discordante. Una manera de interpretar esta asociación es suponer que los infantes se excitan fisiológicamente cuando tratan de entender una información que no es directamente comprensible. Los psicólogos pueden nombrar este estado con expresiones como *esfuerzo mental sostenido, excitado cognitivamente, confuso, desconcertado o inseguro*. Sea cualquiera el nombre que se escoja, no hay razón para creer que este estado sea una emoción menos fundamental que el *interés* o la *sorpresa*. No se ha reconocido como emoción fundamental, sencillamente, porque no se han hecho los experimentos pertinentes. Sospecho que quedan por descubrir muchas más coherencias. No pido el completo abandono de los términos emotivos populares, pero debe haber más disposición acomodarse a nuevas condiciones y a inhibir el impulso a asimilarlas a las categorías actualmente populares. Creo, con Newton, que a veces los investigadores deben argüir basándose en los fenómenos más que en supuestos apriorísticos.

Las controversias en torno de los estados emotivos más fundamentales se asemejan a los antiguos desacuerdos entre los naturalistas sobre las especies básicas de animales. De ahí, que una breve consideración de aquellos debates pueda aclarar los problemas comparables en el estudio de las emociones. En primer lugar, es tan fácil encontrar una cualidad compartida por diversos hechos que el observador no se incomoda por poner un hecho en muchas categorías diferentes. El primer biólogo que estudió el ornitorrinco hubo de pensar si debía llamarlo ave por el pico, reptil por su huevo o mamífero porque amamanta a su cría. Se enfrentaba a problemas semejantes el primer psicólogo en observar que el ritmo cardíaco de una persona aumenta cuando trata de resolver un problema difícil de aritmética: el aumento podría formar parte de un estado emotivo de ansiedad, excitación, concentración de pensamiento o frustración.

Al decidir qué categoría emotiva es la más apropiada, el observador ha de seleccionar un criterio que indique los elementos de una emoción a la cual deba concederse importancia especial. Los biólogos evolucionistas acordaron que la descendencia filogenética había de ser el criterio esencial para clasificar a los animales. La aplicación exclusiva de este criterio elimina muchas características de los animales, como el valor

económico, la habitación y la relación social con el hombre. Desgraciadamente, los psicólogos no han logrado todavía un consenso equivalente sobre el criterio que más convenga para clasificar las emociones, si bien la mayoría prefieren un criterio funcional, que atribuye un fin a la emoción. Los que hacen del potencial comunicativo la función esencial de la emoción se centran en los estados sensibles acompañados por gestos perceptibles, expresiones faciales o timbres de voz. Por tanto, si la mujer (boca cuadrada, ojos más cerrados y cejas juntas), se cree que el niño y el marido están experimentando ira. Los investigadores que hacen de los sentimientos subjetivos de gusto y disgusto la base principal de clasificación se ven tentados a agrupar el sentimiento de justa venganza con la sonrisa después de la victoria, porque ambos estados hacen "sentirse mejor" a la persona. Los científicos que escogen las semejanzas fisiológicas como base de clasificación creen que, cuando aumenta el ritmo cardíaco y disminuye la resistencia de la piel, está presente un estado emotivo corriente, llamado a menudo *excitación* (Mandler, 1975). En fin, los investigadores interesados por la relación de las emociones con los motivos atienden a la intensidad subjetiva del sentimiento, por ser más probable que los sentimientos fuertes alteren las jerarquías de motivos, manteniendo en posición ascendente a los deseos asociados a ellos. Ninguno de estos esquemas es equivocado ni insensato, dado el criterio que se ha seleccionado, como tampoco es incorrecto clasificar a los venados, las perdices, las ostras y las ranas dentro de la misma categoría de restaurante caro.

Hubo un gran progreso en la taxonomía biológica a principios del siglo XIX, cuando los observadores dejaron de postular categorías abstractas como las de aves, peces y mamíferos. En su lugar, primeramente estudiaron las semejanzas reales entre clases diferentes de animales, esperando para idear las categorías más abstractas hasta haber descubierto conjuntos de rasgos compartidos. Así, se clasifican juntas la ballena y la marsopa, aparte de la foca y de la morsa, porque aquella pareja comparte muchas características biológicas importantes. Creo que en el estudio de las emociones convendría este método inductivo.

*La diversidad cultural.* Como cada nombre de emoción es una categoría de clasificación, a la extraordinaria diversidad de valores y supuestos que las culturas deben acompañar diferencias de clasificación de los estados sensibles (no podemos saber cómo se experimentan subjetivamente). Por consiguiente, no siempre habrá acuerdo entre las sociedades sobre las coherencias a las que se apliquen palabras relativas a las emociones. En efecto, la diferencia entre las sociedades por la clasificación de las emociones puede ser mayor que la diferencia de las clasificaciones para nombrar a las plantas y a los animales. (B: Berlín, D. E. Breedlove y P. H. Raven han informado que ciertas tribus de Nueva Guinea emplean nombres para las plantas y los animales parecidos a las agrupaciones de Linneo: 1973). La influencia de la cultura sobre la elección de los términos emotivos queda ilustrada claramente en el estudio de C. Lutz sobre las palabras que emplean los quinientos habitantes aproximadamente del pequeño atolón aislado de Ifalik, situado en las islas Carolinas Occidentales, en Micronesia (Lutz, 1982).

*Fago*, una de las palabras emotivas que se emplean más frecuentemente en Ifalik, no tiene un claro sinónimo en inglés. *Fago* se aplica al sentimiento provocado por los individuos que necesitan ayuda, han sufrido enfermedad, muerte o desgracia o son de baja posición y, sorprendentemente, tienen cualidades que están de acuerdo con el yo ideal de la sociedad, que comprende un estado de serenidad y generosidad. "Simpatía" o "Compasión" se acercan a captar el sentido de *fago* en los tres primeros ejemplos, pero ningún adulto angloparlante emplearía la palabra *simpatía* para nombrar el sentimiento suscitado por una persona respetada y admirada. El que sí la empleen los ifalikos implica un análisis simbólico de la experiencia emotiva diferente al nuestro. Los ifalikos creen que el niño menor de siete años no tiene la suficiente madurez cognitiva para experimentar el *fago*. Probablemente, una base para esta creencia de los ifalikos es la capacidad de apreciar un estado de desgracia en otro a través de una variedad de situaciones. Esta hipótesis agradaría a un piagetiano, por creer al niño menor de siete años demasiado egocéntrico para apreciar complejos estados de necesidad en otras personas.

*Song*, otra palabra que se emplea con frecuencia, se traduce mejor por "ira justificada". El estímulo fundamental para aplicar *song* a la experiencia es la conducta impropia de otra persona, frecuentemente, la violación de la norma comunitaria sobre la falsa murmuración o el reparto de los recursos con otro. Pero *song* se emplea también cuando cae desgracia sobre una persona por la que se siente *fago*. No hay palabra comparable en inglés que comprenda ambas situaciones. Los ifalikos emplean un término diferente, *nguch*, para los estados de frustración o disgusto menos justificables. Así, los ifalikos hacen una distinción lingüística entre dos formas de ira que está menos clara en inglés, pues empleamos *irritado*, *colérico* o *furioso* para nombrar cualquiera de las dos clases de estímulos.

La importancia del contexto en la aplicación de los términos afectivos ifalikos es patente también en el empleo de *rus* y *metagu*. *Rus* designa el sentimiento que surge cuando un agente se encuentra en una situación de posible daño físico—un tifón o una lucha violenta— y experimenta una notable reacción interna. *Rus* parece de sentido cercano al inglés *temor*, pero no mucho, porque la muerte repentina de una persona provoca también *rus*. Así, una madre dirá que siente *rus* si su hijo ha muerto, siendo improbable que un angloparlante declare sentir temor por tal hecho. *Metagu* alude a situaciones que pueden provocar *rus*: la futura interacción con un extraño, el posible encuentro con un espíritu o la previsión de la ira o del rechazo de otra persona. *Metagu* se acerca a lo que podríamos llamar *ansiedad social*, pero no es una traducción perfecta.

Es probable que los ifalikos agrupen las emociones por la semejanza de los estímulos. Por ejemplo, *song* ("ira justificada"), *tang* ("pesar") y *fago* ("compasión"), que se agrupan juntas, suelen ser originadas por las propiedades o los actos de otras personas. En cambio, las condiciones estimulantes de *metagu* ("ansiedad"), *kamayaya* ("indecisión") y *fileng* ("incapacidad"), que forman un grupo alejado del primero, exigen más a menudo una reflexión prolongada.

Un análisis comparable de las agrupaciones de palabras emotivas inglesas por los estadounidenses revela que se da más importancia a la semejanza de la intensidad y de la estimación de los estados sensibles que a la semejanza de los estímulos. Los términos ingleses suelen atender a la cualidad de la experiencia sentida por la persona y, a diferencia del idioma de los ifalikos, no encierran una aguda diferenciación en cuanto al origen psicológico del sentimiento. Así, la ansiedad y la ira, que son sentimientos intensos, desagradables, están más cercanos para los estadounidenses que *song* y *metagu* para los ifalikos. Esta idea se ve apoyada por el hecho de que, al ordenar unos estudiantes universitarios estadounidenses setecientos diecisiete conceptos según su emotividad, el análisis factorial resultante reveló que la estimación era el primer factor y, el grado de excitación, el segundo. Ninguno de los factores implicaba clasificaciones basadas en el contexto o en la situación: todos implicaban la cualidad de los sentimientos, de las estimaciones y del sentido de dominio del agente (Averill, 1980; véase también Daly, Lancee y Polivy, 1983)\*.

Los términos afectivos de los esquimales *utku* (Briggs, 1970) se distinguen también por el contexto. Por ejemplo, se emplean términos diferentes para nombrar el deseo de estar con otro, de besar o tocar a otro y de acostarse con otro. Los *gururumba*, un grupo de Nueva Guinea, atribuyen un término emotivo que significa "cerdo silvestre" sólo a los hombres de veinticinco a treinta y cinco años aproximadamente que pierden el dominio de la conducta socializada, porque durante esta edad los hombres asumen responsabilidades conyugales y sociales que despiertan ansiedad. Una conducta semejante de uno de quince o dieciséis años no recibiría el mismo calificativo afectivo (Newman, 1960).

Para los ifalikos, los *utku* y los *gururumba*, otras personas son estímulos importantes de estados emotivos y se concede una categoría especial, que no tienen en inglés, a los motivos y emociones relacionados con las personas. Podríamos pensar que los actos individuales de destreza y éxito en la sociedad occidental tienen la misma preeminencia que las relaciones con otras personas en las culturas no occidentales. Como las aptitudes cognitivas que llamamos *memoria*, *percepción*, *inferencia* o *capacidad de razonamiento*, nuestras palabras platónicas para los estados emotivos encuentran mínima limitación en la situación que los provoca. Esta actitud no es de origen reciente. David Hume (1981 [1739-

---

\* La indiferencia al contexto se manifiesta también en el orden fijo de las frases inglesas, que suele ser: sujeto-verbo-complemento, independientemente de la situación. Pregunte una mujer a su magullado marido que acaba de resbalar en la calle helada: "¿cómo ha pasado?", o "¿dónde ha sido?", la contestación en inglés es: *I slippe on the ice* ("he resbalado en el hielo"). Sin embargo, en algunos idiomas, la contestación del marido puede ser "he resbalado en el hielo" o "el hielo es el sitio donde he resbalado" [lit., o: "el hielo me ha hecho resbalar". T.], de manera que la respuesta pone el elemento sobresaliente al principio de la frase. Es interesante que variase con el contexto el sistema numérico de los protoelamitas, que vivían en el siglo IV a. C. en lo que ahora es Irán: empleaban un sistema numérico para contar a las personas y otro para contar animales (Friberg, 1984).

1740)) desconocía los contextos en que se dan el orgullo y la humildad cuando declaraba que estas pasiones son las emociones básicas.

Algunos psicólogos podrían replicar que, para comprender la emoción, carece de importancia este relativismo lingüístico, que los términos emotivos ingleses no se correspondan exactamente con los de otras culturas. El hecho esencial, sostendrían, es que, bajo el lenguaje, hay relaciones universales entre ciertos estímulos, reacciones fisiológicas y consecuencias experimentales, postura que todavía no ha sido refutada por ninguna prueba empírica.

Naturalmente, hay una salida ante la sorpresa de oír que mi reacción emotiva frente a una serpiente de cascabel enrollada no es como la de un ifaliko. La identidad de la experiencia subjetiva es quizá un criterio demasiado fuerte para que se imponga. Tomemos otra vez la distinción de los biólogos entre especies y variedad y digamos que hay clases de emoción definidas por la cualidad del sentimiento asociado a la estimación de un pensamiento o de un hecho estimulante. Los sentimientos que suscita la consecución de un objetivo, perder la esperanza de alcanzarlo, restablecer un apego, prever un peligro físico, perder posición o riqueza, violar una norma de principio o no cumplir una convencional y encarar la interrupción de una acción, el arrebato de la propiedad y la amenaza de otro son algunas clases fundamentales. Pero dentro de cada una de estas clases, los individuos de diferentes grupos de edad y culturales tendrán experiencias emotivas diferentes, por estimar de distinta manera la unión de condiciones estimulantes, sentimientos y pensamiento.

Por tanto, el argumento que he empleado para las normas puede ser aplicable a las emociones. He dicho que las normas éticas expresadas de cada cultura difieren por las condiciones locales, pero se basan en un conjunto común de emociones. Digo ahora que las diferencias de cambio físico, estímulo y estimación llevan a una familia de estados sensibles, cada uno de los cuales tiene un núcleo prototípico. Entre estos prototipos se encuentran las emociones que llamamos temor, inquietud, ira, tristeza, alegría, culpa, vergüenza, empatía, satisfacción e interés. No estoy seguro de cuántos prototipos hacen falta para explicar todos los sentimientos humanos fundamentales.

### La medida de las emociones

El problema de medir particulares tonos internos o estados sensibles es otro ejemplo del antiguo problema de qué relación tiene un elemento con la unidad de que forma parte. Las palabras del lenguaje ordinario aluden a objetos unitarios, como una copa; a hechos unitarios, como una ópera; o a cierta parte coherente de una unidad mayor, como el asa de una copa o el primer acto de una ópera. La presencia de un elemento no puede considerarse equivalente a la unidad de que forma parte. Por tanto, la mayoría de los estudiosos de las ciencias biológicas aceptan la idea de que una combinación de hechos produce un fenómeno sintético diferente de cada una de sus partes y no susceptible de predicción por ellas. El crecimiento y diferenciación del huevo fecundado, que ha sido

posible por la unión del esperma y el óvulo, es un ejemplo tan bueno como cualquier otro. Quizá por eso, los científicos que estudian la emoción han afirmado que "ningún estado emotivo ha sido precisado nunca por una sola medida inequívoca de conducta" (Campos y otros, 1983). Este principio implica que es imposible inferir un estado emotivo de ningún elemento que participe de él. En primer lugar, cualquier reacción puede reflejar diferentes estados emotivos; por ejemplo, el aumento del ritmo cardíaco puede acompañar a la sonrisa y al llanto. (Emde y otros, 1978). Además, el mismo estado emotivo —digamos, el temor al castigo— puede asociarse a reacciones diferentes. Ante la amenaza de una paliza, un niño puede reaccionar con un aumento del ritmo cardíaco; otro, con contracciones estomacales; y otro, con dolor de cabeza. Sin embargo, tanto el niño como el observador pueden estimar que el estado sensible es el temor al padre.

Una vez más, puede ser instructiva la historia de la taxonomía. Dos grandes ideas han permitido el progreso: una, comprender que son de distinta importancia los muchos rasgos morfológicos que definen una especie. La otra, que la importancia de un rasgo variará con la especie en clasificación. Estos principios son pertinentes a la clasificación de las emociones. Cuando un niño de un año que está en un laboratorio ve a su madre dejar la sala, es probable que muestre un aumento del ritmo cardíaco, parezca preocupado y lance un alarido. Unas cosquillas inesperadas y un pastel pueden producir también un aumento del ritmo cardíaco, pero la preocupación del rostro y el llanto no suelen ocurrir con las cosquillas y el dulce. No debe despreciarse el aumento del ritmo cardíaco a la separación de la madre, pero el observador debe darle menos importancia que al llanto y a la preocupación del rostro.

Recientes adelantos técnicos han hecho posible medir cambios extremadamente sutiles de la expresión facial (Ekman, 1980; e Izard, 1977) y del tono y timbre de la voz (Scherer, 1981). Como muchos de estos cambios tienen una relación regular con especiales estados emotivos, es probable que durante el próximo decenio se comprendan mejor los estímulos de los diversos tonos internos y estados sensibles. Pero algunos científicos que confían en los modelos de las reacciones de voz y rostro quieren más. Quieren emplear esta sola señal como índice válido de todo el estado emotivo. Por ejemplo, los que miden la expresión facial quisieran concluir que los cambios de los músculos que definen cierta forma de sonrisa producen o acompañan siempre a una emoción particular (Ekman, 1980). (No distinguen tanto como yo entre tono interno y estado sensible.) Este supuesto queda como posibilidad, pero está afeado por el error de inferir un todo coherente por la presencia de sólo una parte. La pulmonía es un estado atribuido por los médicos a los pacientes que muestran la combinación de neumococos, fiebre e inflamación de los pulmones. Ningún médico diagnosticaría pulmonía basándose en sólo uno de estos tres elementos. Algunos dicen que un niño de dos años está contento porque sonríe ante un grabado de una mariposa poco corriente. Pero la sonrisa ante la mariposa induce también a emplear un término descriptivo como comprensión o entendimiento, no contento (Reznick, 1982). Es improbable que la sonrisa por

recibir un pastelillo o un nuevo juguete refleje el mismo estado que acompaña al reconocimiento de una mariposa. El error de confundir la parte por el todo se da más a menudo con los niños que con los adultos, porque cuando sonríe un adulto, solemos pedir más información antes de disponernos a atribuirle la emoción de la alegría o del contento. Hemos de tener el mismo cuidado con los niños. No debemos creer que hay un caballo siempre que olemos a heno cerca de un granero.

## El desarrollo de la emoción

### Los cinco primeros años

La popular creencia de que las emociones de un niño no cambian con el desarrollo exige el improbable supuesto de que los cambios madurativos del cerebro que produce nuevas estimaciones cognitivas y especiales tonos sensibles no tiene ningún influjo sobre las experiencias emotivas de la persona mayor. Pero, como a menudo empleamos el mismo lenguaje para nombrar las emociones a los dos y a los veintidós años, es fácil creer que las experiencias emotivas son las mismas. Las madres estadounidenses suponen también, creo que equivocadamente, que los niños de tres meses pueden experimentar las emociones de interés, ira, alegría y temor que se atribuyen a los adultos (Johnson y otros, 1982).

Durante los tres o cuatro primeros meses, el niño muestra muchas reacciones que indican estados emotivos, pero probablemente son, en su mayor parte, cambios inadvertidos de tono interno. Como he observado, conviene nombrar estas emociones de acuerdo con su origen y reacciones asociadas. Un conjunto de relaciones, compuesto por la atención y la inmovilización motora y vocal ante un hecho físicamente notable, podría llamarse "interés por lo sobresaliente": La dilatación de los ojos, abrir la boca y una gran disminución del ritmo cardíaco ante un hecho inesperado podría llamarse "sorpresa ante la novedad". El incremento de la actividad motriz, cerrar los ojos, acelerarse el ritmo cardíaco y llorar de pena, frío y hambre podría llamarse "angustia ante la privación física", pero las tres primeras reacciones, sin el llanto, ante un trueno podría llamarse "susto ante lo inesperado". La disminución de la tensión muscular y el cierre de los ojos después de alimentarse se podría llamar "relajación ante la satisfacción", mientras que el aumento de la tensión motora, sonreír y parlotear ante un hecho conocido podría llamarse "excitación ante la comprensión de lo inesperado". Podría añadir muchos ejemplos más pero en todos los casos el nombre de cada estado emotivo encerraría una referencia a su supuesto origen.

De los cuatro a los doce meses, aparecen nuevas reacciones emotivas por la maduración de las funciones cognitivas, en especial la memoria evocativa y la estimación de la relación del hecho con el conocimiento. Por ejemplo, los niños de ocho meses reaccionan a algunos hechos inesperados con una expresión facial especial de preocupación, cesación del juego y a veces llanto. Como no ocurre antes esta conducta ante lo desco-

nocido, tenemos justificación para declarar que hay una nueva emoción: "temor a lo desconocido". No es preciso considerar que este temor deriva de la anterior angustia ante la privación, ni creer que la anterior angustia es condición necesaria de este temor. Recuerde [...] que la conducta alimenticia de una rata de tres meses no deriva de amamantar de la recién nacida.

Otro conjunto de reacciones que aparecen durante la última parte del primer año comprenden la resistencia, la protesta y, a veces, el llanto a la interrupción de una reacción continuada o a la pérdida de un objeto de interés, que podríamos llamar "ira ante la frustración". En su fecundo libro sobre la emoción George Mandler (1975) concede importancia esencial a la interrupción de una reacción, afirmando que incrementa la excitación interna. La diferencia principal entre esta emoción y las mostradas durante los primeros meses es que, para experimentar la "ira", se tienen que estimar los hechos. Es decir, para irritarse por la pérdida de un juguete, el niño tiene que reconocer su falta y atribuir la pérdida a la acción de otra persona. El niño de un mes a quien un adulto quita su juguete no suele trastornarse, pues no tiene la madurez suficiente para relacionar la pérdida con la acción de otro.

No es posible registrar todas las coherencias que aparecen durante el segundo año. Dos reacciones destacadas son la inicial protesta, seguida de la inhibición y la apatía, a la prolongada ausencia del cuidador principal: emociones que se llaman popularmente *depresión o tristeza*, y exigen una vocación de los esquemas del pasado. El niño de dos años tiene que ser capaz de evocar la anterior presencia del cuidador, relacionar esta idea con su situación presente y, además, mantener esta información en la conciencia, de modo que no se pierda en unos cuantos segundos. Estos fenómenos no pueden ocurrir sin adelantos madurativos de la función cognitiva, como tampoco sin el apego al cuidador.

Durante el segundo año, de los niños muestran también reacciones emotivas que se podrían llamar "ansiedad ante el posible fracaso en la tarea". Recuérdense [...] los niños que quedaban apurados después de haber hecho una mujer ciertos actos difíciles de imitar. Se incomodaban, lloraban, corrían hacia su madre, dejaban de jugar, protestaban o insistían en volver a casa. Estas reacciones se producen entre los niños de Massachusetts, los que viven en cabañas de las islas Fiji y los recién llegados de sus casas de Vietnam al noroeste de California (Kagan, 1981).

Los niños de dos años muestran también preocupación emotiva a la vista de una taza rota, o de una mancha en una blusa, y empatía por la pena de otro. Ambas emociones exigen que el niño haga una inferencia. En el primer caso el niño ha de inferir que alguien ha roto la taza. En el segundo, ha de inferir los sentimientos de la víctima. La sonrisa subsiguiente a la buena terminación de una tarea en la que se ha empleado mucho esfuerzo, que aparece también durante el segundo año, exige reconocer que se ha alcanzado un objetivo escogido por sí mismo. Por tanto, a los dos y a los tres años, las causas de las emociones implican estimaciones cognitivas que antes no son posibles. La dolorosa inyección que provoca la emoción de la angustia en un niño de seis meses produce una emoción distinta al de seis años, aunque el dolor se siente en las dos ocasiones. El

niño mayor puede sentir orgullo por haber cumplido una norma previa del ser estoico, o sentir la ira que surge cuando nos amenaza otra persona.

Como las emociones de los dos a tres primeros años parecen ser universales, es de interés preguntarnos por sus ventajas psicológicas. Una función posible de la reacción a los hechos discordantes es proteger al niño contra el daño físico. La contención como reacción ante lo desconocido impide que el niño se acerque a objetivos menos conocidos y su llanto es probable que atraiga a un adulto protectorio.

Entre las causas de la ira hacia otra persona están la interrupción de una acción final, la frustración de un motivo o el arrebatarle un objeto que el niño considera suyo. Como no está claro que la ira proteja al niño contra el daño, ¿por qué reacciona con fuerza de voz y cuerpo a la interrupción de una acción dirigida a un objetivo o a la pérdida de propiedad? Una posibilidad es que esta reacción y sus respuestas concomitantes sirvan para hacer que se enfrente con resistencia, no con consentimiento, a la intrusión de otros. La ira que haga retirarse al intruso entrará a formar parte del repertorio del niño. Con el tiempo reaccionará mediante protestas airadas a las interrupciones y arrebatos. Piénsese en un niño que nunca reaccione con ira a ninguna intrusión. Perderá el objeto que tenga y siempre dejará los actos finales cuando lo interrumpen. Si las intervenciones son frecuentes, el niño acabará por hacerse pasivo ante la dominación y la intrusión.

La agitación provocada por la interacción con un adulto (sorpresa, contacto físico y charla) prolonga la relación con él. Una función posible de este afecto es facilitar la interacción y la vinculación entre el niño y el adulto.

La función de la tristeza a la pérdida de un objeto cuidador es menos clara. ¿Por qué reaccionará el niño de dos años a la prolongada pérdida de un objeto de apego con signos de depresión o apatía? Un fin posible es mantener al niño próximo a las personas conocidas. Cuando el niño se acerca a los tres y cuatro años, es física y psicológicamente capaz de dejar el grupo familiar, al menos temporalmente. Puede irse de casa, aunque todavía no sin cierto peligro. El temor extremado a lo inhabitual, que mantiene al niño de un año acerca de sus padres, es menos poderoso y la nueva tristeza a la pérdida puede funcionar de manera semejante, haciendo que el niño mayor vuelva con los miembros de la familia. El niño opta por permanecer cerca de ellos para evitar el desagradable sentimiento que ha aprendido ocurre cuando está separado mucho tiempo.

La función de la reacción emotiva a la violación de una norma del adulto parece clara. El niño que ha de seguir siendo aceptado por el grupo social tiene que inhibir los comportamientos desaprobados por él: típicamente, la destrucción, la agresión y la falta de limpieza. Los afectos llamados ansiedad, vergüenza y culpa son desagradables (en parte, porque las ideas concomitantes se asocian a la estimación de que el niño es malo), y el niño evitará iniciar estos comportamientos prohibidos. [...] Puede haber sido necesario en la evolución humana que la inhibición de la agresión apareciese al principio del desarrollo, a fin de que se refrenase la conducta peligrosa para otros. La importancia de reprimir la agresividad puede verse en un suceso infrecuente, en el que un niño de treinta

meses de edad mató a su compañero habitual de juego, de veintidós meses, golpeándole la cabeza contra el suelo y machacándole el cráneo con un pesado jarrón de cristal. El ser insólito este fenómeno señala que, a los tres años, la mayoría de los niños aprecian el deber de inhibir esta violencia.

La aparición del sentimiento de culpabilidad se demora porque su base cognitiva necesita tiempo para madurar. El talento cognitivo en cuestión es la capacidad de reconocer que se tiene elección. El niño de dos años no es capaz de reconocer que se podría haber comportado de manera diferente a como lo hizo. Pero el niño de cuatro años tiene esta capacidad, por lo cual experimenta la emoción que llamamos *culpa*.

Parece haber una relación complementaria entre las emociones del primer año y las del segundo y tercero. Los primeros estados emotivos y sus conductas concomitantes compensan la impotencia del niño, protegiéndolos contra el daño y los malos tratos. Las emociones de los dos años siguientes, en especial las debidas a la violación de normas, refrenan al niño. La protesta contra la intrusión, característica del primer año, se compensa con la vergüenza del segundo, permitiendo al niño eludir el Scila de la impotencia y el Caribdis de la arrogancia destructiva. La naturaleza ha querido que el niño no sea demasiado humilde ni demasiado agresivo, sino precisamente civilizado.

#### *Los años medios: el otro como referencia*

Las emociones que aparecen a los cinco y seis años tienen como causa inmediata la estimación de las propias cualidades en comparación con los demás, proceso que es menos destacado durante los tres primeros años. Las consecuencias de estas estimación llevan a reacciones emotivas a las que damos nombres como *inseguridad, inferioridad, humanidad, orgullo y confianza*.

Estamos tan acostumbrados a creer que todos los actos han de ser consecuencia de una fuerza externa impuesta a la persona, que somos reacios a considerar el poder psicológico de que, simplemente, se halle presente otro individuo en la conciencia psicológica de una persona, aunque este otro pueda no dirigir ningún acto hacia ella. En las jerarquías de predominio entre los animales, la presencia de un animal más dominante influirá sobre la conducta del menos dominante, aunque no haya disputa entre ellos.

Con el fin de estimar sus cualidades, los hombres seleccionan a otros como referencia, habitualmente los hermanos o los compañeros de la misma edad, sexo y clase. La comparación de las propias cualidades con las de otro, que puede ser peculiar de los hombres, es un fundamento importante del talante y de la conducta. Los animales responden a las señales físicas de otros; los hombres reaccionan a cualidades imaginadas, y este proceso crea estímulos a la emoción y a la acción.

El niño estadounidense de seis o siete años posee normas sobre las capacidades, el atractivo, la honradez, la valentía, el dominio y la popularidad y todo un cúmulo de otras cualidades, y es capaz de clasificarse a sí mismo y a sus amigos, con notable acuerdo, según estas cualidades. Como consecuencia, la idea que tiene el niño de sí mismo es

influida por la íntima estimación del grado en que posee esas características en comparación con otros. La nueva aptitud cognitiva esencial es la capacidad de hacer esta estimación. El estímulo no es una acción precisa que se desvíe de una norma interna, sino más bien una cualidad que se desvíe de la misma cualidad de otra persona. Pero, ¿qué es lo que determina la referencia escogida? Los niños descubren automáticamente semejanzas entre objetos y personas; de ahí, que al hacerse clara idea de sí mismo del niño, compare naturalmente sus cualidades con las de otras personas conocidas. Estas cualidades son físicas y funcionales, así como de pertenencia a una categoría común, como sexo, grupo étnico y familia. En esta comparación mental, la existencia de cualidades distintivas que se comparten con otro, pero que no comparte cualquiera, es una determinación importante de a quién se escoja como referencia. El niño se inclina en especial a compararse con quienes comparten con él cualidades inahabituales o infrecuentes. Cuando se pide a las personas que se califiquen a sí mismas, suelen nombrar en primer lugar las dimensiones distintivas (McGuire y Padawer-Singer, 1976). Por ejemplo, preguntándose a niños de sexto curso: "Háblame de ti mismo", y pocos nombran su sexo, mientras que muchos relacionaron las actividades y propiedades que los distinguiría de sus familiares (como los pasatiempos y las costumbres cotidianas) y de sus compañeros (como hermanos y animales domésticos). Lo que es más importante, sólo el 7% de los niños nacidos en Estados Unidos citaron espontáneamente su lugar de nacimiento como atributo distintivo; mientras que sí lo citaron el 44% de los nacidos en el extranjero.

Como el niño está inclinado a escoger las cualidades infrecuentes y a considerar a quienes las poseen como pertenecientes a una categoría común, tienen fuerza las cualidades físicas como el cabello rojo, el color de piel, las pecas o un impedimento. El sexo es casi siempre una dimensión de destacada; y ya a los dos años, los niños están enterados de algunas dimensiones psicológicas que definen los sexos, comprendidos los actos formales, el dominio del miedo y la profesión de adulto (Kuhn, Nash y Brucken, 1978).

La familia será una dimensión de importancia, por saber el niño que su familia y él comparten propiedades biológicas, que el apellido familiar suele no ser corriente y que ciertos comportamientos típicos se producen sólo dentro del hogar. El llanto, las voces, los gritos, las agresiones y la hilaridad extrema ocurren en casa, pocas veces fuera. El niño reconoce que él también se comporta de esta manera y, en consecuencia, se considera más parecido a sus familiares que a la mayoría de los demás. Por consiguiente, el niño llega a creer que todos los miembros de la familia pertenecen a una categoría común y comienza a participar subsidiariamente en su vida emotiva.

Fuera de la familia, la asistencia a la misma escuela o la residencia en un mismo barrio pueden ser una base de semejanza. Es más probable que el niño de siete años se compare con los de su clase que con todos los que conozca o de los que haya oído. Un corolario de este supuesto es que, cuanto menor sea el grupo comparable de iguales, tanto más positivamente se estimará el niño en una propiedad psicológica: simplemente, porque habrá menos niños con cualidades más sobresalientes. El niño de un grupo grande de com-

pañeros se compara con más niños que tienen atributos más sobresalientes. Como consecuencia, se considera más lejos de un modelo conveniente y experimentará el desagradable estado sensible de un sentimiento de "inferioridad".

Las ventajas de algunas emociones que caracterizan al niño mayor no están claras, porque el niño desarrolla sentimientos de confianza (o de falta de confianza), según el grupo de iguales al que se encuentre sometido. Quizá estas emociones, del mismo modo que el mentón humano fue consecuencia del desarrollo de la mandíbula y de los dientes, sean consecuencia indeliberada de la capacidad cognitiva de compararse con los demás. Por otra parte, es posible que, cuando todos los grupos humanos eran pequeños, pocas veces hubiese más de media docena de compañeros de la misma edad. El niño de siete años de un grupo cazador-recolector probablemente tenía sólo tres o cuatro niños de cinco a nueve años con quienes compararse. En estas condiciones, es probable que el niño se estimase más cerca de cumplir con el modelo de las cualidades convenientes y se crease ideas más positivas sobre sí mismo. En las grandes ciudades, el hombre civilizado ha creado unas condiciones en las que muchos niños se encuentran con otros cientos del mismo sexo y edad, llevando a muchos a concluir que se desvían notablemente de un modelo conveniente. El sentimiento resultante de insuficiencia no parece ser muy adaptativo.

### Conclusión

En esta breve revisión de los afectos que aparecen desde la infancia hasta la adolescencia, he subrayado cuatro ideas. La más importante es que una clase de emociones —los estados sensibles— es consecuencia de cambios advertidos y estimados del tono interno; es decir, de procesos cognitivos que obran sobre una percepción de la alteración de sensaciones físicas en contextos determinados. Los cambios de estos estados sensibles durante el desarrollo se deben, en parte, a la maduración de nuevas funciones cognitivas y a los nuevos conocimientos (los fenómenos que componen el tono interno, no estimados pueden depender menos de estos desarrollos cognitivos y pueden requerir nombres diferentes). El estado psicológico subsiguiente a la estimación, tanto del tono sensible como del contexto, constituye una unidad que no puede descomponerse sin que se pierda el fenómeno. Eliminándose un solo átomo decisivo de una molécula de insulina, toda ella pierde su poder biológico. Podemos hablar o escribir de los elementos cognitivos y biológicos por separado; pero el fenómeno es la coherencia de estos hechos.

En segundo lugar, aunque algunas emociones y su manifestación tienen ventajas psicológicas, no está claro que a las funciones cognitivas, evolucionadas filogenéticamente, hayan de acompañar cambios de estado sensible. Podemos imaginar que, en la evolución de nuestra especie, han madurado las operaciones concretas y formales sin cambios concomitantes de estado sensible y que las manifestaciones faciales de temor, ira y tristeza no han tenido relación con sentimientos distintos. El que los afectos evolucionasen significa, pero no demuestra, que eran convenientes. Los sentimientos pueden dominar la conciencia de un modo como no pueden hacerlo los pensamientos, por lo cual

puede argüirse con posterioridad que el predominio perceptivo de los sentimientos mantiene atento nuestro espíritu a los deseos y a los hechos del momento, orientándonos a encontrar maneras de conservar los sentimientos agradables y de eliminar los desagradables. Y lo que es más importante, [...] las emociones constituyen el fundamento de una moral de principio.

Un tercer tema es que la información puede alterar los estados emotivos. Si un niño evita con cara preocupada el fondo de un tajo, pero ve sonreír a su madre, cambiará de gesto y lo atravesará (Klennert *et al.*, en prensa). Si un niño está enfadado con un compañero por causa de un insulto y se entera de que no ha querido insultarlo, es probable que desaparezca el efecto de la ira. De modo semejante, si un adolescente está ansioso por una enfermedad supuesta y se entera de que está sano, desaparece la ansiedad. Algunas emociones son difíciles de alterar porque no hay información que las aplaque. Es ejemplo el sentimiento de culpa debido a creer que se ha matado a un padre. Así, pues, los efectos varían según su vulnerabilidad a nueva información. Algunos resisten a pruebas nuevas y siguen siendo fuertes. Con el crecimiento, son más fáciles de alterar el temor y la ansiedad, porque el niño puede obtener información más pronto. El sentimiento de culpa es más difícil de aliviar, porque el niño no puede alterar el haberse comportado de una manera particular.

El que las emociones puedan alterarse con el conocimiento concuerda con el argumento de que muchas dependen del pensamiento. Durante los primeros años, las emociones se originan con más frecuencia de hechos externos. A los siete años, las ideas se han hecho decisivas. Como consecuencia, los estados emotivos son más difíciles de alterar en los niños menores que en los mayores. Las emociones de los niños menores son inestables por su conformidad a los cambios de las situaciones externas, no porque tengan una fisiología inestable. Por eso, distinguimos entre las emociones agudas provocadas por hechos precisos y los talantes crónicos basados en creencias perdurables. El adulto se caracteriza por cambiar menos de emociones agudas y por tener talantes más estables, porque sus estados sensibles han llegado a depender más de sistemas de creencias duraderos y se han hecho menos activos a las perturbaciones menores del medio.

Por último, he instado a que los psicólogos discutan la conveniencia teórica de los populares términos emotivos que emplean los poetas y los padres, para buscar coherencias entre hechos conexos. Es una sugerencia semejante al ruego del taxónomo Cuvier a sus colegas, a fines del siglo XIX, de que, al definir una especie, buscasen las relaciones entre los caracteres observables:

No he presentado este escrito sobre la división a fin de que pueda servir como comienzo a la determinación del nombre de las especies: un sistema artificial sería más fácil, y sería el único adecuado. Mi finalidad ha sido dar a conocer más exactamente el carácter y las verdaderas relaciones de los invertebrados, reduciendo a principios generales lo que sabemos de su estructura y propiedades generales. (Citado en Mayr, 1982, pág. 184.)

## Referencias bibliográficas

- Averrill, J. R. (1980), "On the paucity of positive emotions", en K. R. Blankstein, P. Pliner y J. Pulivry (comps.), *Assesment and Modification of Emotional Behavior*, Nueva York, Plenum, pp. 7-45.
- Berlin, B., D. E. Breedlove y P. H. Raven P. H. (1973), "General principles of classification and nomenclature in folk biology", en *American Anthropologist*, 75, pp. 214-242.
- Briggs, J. L. (1970), *Never in Anger*, Cambridge, Harvard University Press.
- Campos, J. J. et al. (1983), "Socio-emotional development", en M. M. Haith y J. J. Campos (comps.), *Infant Development*, vol. II de P. H. Mussen (comp.), *Handbook of Child Psychology*, 4ª ed., Nueva York, John Wiley, pp. 783-915.
- Daly, E. M., W. J. Lancee y P. Polivy (1983), "A conical model for the taxonomy of emotional experience", en *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, pp. 443-457.
- Doi, T. (1973), *The Anatomy of Dependence*, Tokio, Kodansha International.
- Ekman, P. (1980), "Biological and cultural contributions to body and facial movement in the expressions of emotions", en A. O. Rorty (comp.), *Explaining Emotions*, Berkeley University of California Press, pp. 73-102.
- Emde, R. N., et al. (1978), "Infant smiling at five and nine months: Analysis of heart rate and movement", en *Infant Behavior and Development*, 1, pp. 26-35.
- Izard, C. E. (1977), *Human Emotions*, Nueva York, Plenum Press.
- James, W. (1983) (1904), "What is an emotion?", en F. Burkhardt (comp.), *Essays in Psychology*, Cambridge, Harvard University Press.
- Johnson, W. F. et al. (1982), "Maternal perception of infant emotion from birth through 18 months", en *Infant Behavior and Development*, 5, pp. 313-322.
- Kagan, J. (1978), "On emotion and its development: A working paper", en M. Lewis y L. A. Rosenblum (comps.), *The Development of Affect*, Nueva York, Plenum Press, pp. 11-42.
- (1981), *The Second Year*, Cambridge, Harvard University Press.
- Klein, D. E., C. M. Zitrin y M. Woerner (1978), "Anti-depressants, anxiety, panic, and phobia", en M. A. Lipton, A. DiMascio y K. F. Killam (comps.), *Psychopharmacology*, Nueva York, Raven, pp. 1401-1407.
- Kuhn, D., S. C. Nash y L. Brucken (1978), "Sex role concepts of two and three year olds", en *Child Development*, 49, pp. 445-451.
- Lutz, C. (1982), "The domain of emotion words on Ifaluk", en *American Ethnologist*, 9, pp. 113-128.
- Mandler, G. (1975), *Mind and Emotion*, Nueva York, John Wiley.
- McGuire, W. J. y A. Padawer-Singer (1976), "Trait salience in a spontaneous self-concept", en *Journal of Personality and Social Psychology*, 33, pp. 743-754.
- Newman, P. L. (1960), "Wildman behavior in a New Guinea Highlands community", en *American Anthropologist*, 66, pp. 1-19.
- Reznick, J. S. y J. Kagan (1982), "Category detection in infancy", en L. Lipsitt (comp.), *Advances in Infancy Research*, vol. II, Norwood, N. J., Ablex, pp. 80-111.
- Rorty, A. O. [comp.] (1980), *Explaining Emotions*, Berkeley, University of California Press.

- Scherer, K. (1981), "Speech and emotional states", en J. Darby (comp.), *Speech Evaluation in Psychiatry*, Nueva York, Grune and Stratton.
- Schwartz, G. E. (1982), "Psychophysiological patterning of emotion revisited: A systems perspective", en C. E. Izard (comp.), *Measuring Emotions in Infants and Children*, Nueva York, Cambridge University Press, pp. 67-93.
- Tanji J. y E.V. Evarts (1976), "Anticipatory activity of motor cortex neurons in relation to direction of an intended movement", en *Journal of Neurophysiology*, 39, pp. 1 062-1 068.



# La elaboración del sentido

La construcción del mundo  
por el niño

Compiladores

Jerome Bruner  
Helen Haste

Contribuciones de A. L. Brown, J. Bruner,  
G. Butterworth, J. S. DeLoache,  
M. Donaldson, J. Dunn, C. Fleisher Feldman,  
H. Haste, B. Lloyd, P. Light

Cognición  
y desarrollo humano  
Paidós

Dunn, Judy (1990), "La comprensión de los sentimientos: las primeras etapas", en Jerome Bruner y Helen Haste (comps.), *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*, Barcelona, Paidós (Cognición y desarrollo humano, 20), pp. 31-43 (primera edición en inglés, 1987).

# 1 La comprensión de los sentimientos: las primeras etapas

POR JUDY DUNN

¿Cuándo empiezan los niños a comprender los sentimientos y los deseos de otras personas en su mundo? Esta es una evolución crucial para un individuo que ha nacido en un mundo social complejo. Por ahora, sabemos relativamente poco acerca del inicio de esta comprensión. Para contestar a esta pregunta se han seguido dos métodos: primero, dar tareas experimentales a los niños en las que se les exige que adopten la perspectiva de otro, que informen sobre los sentimientos de un personaje de un libro o que identifiquen un estado emocional a partir de una imagen o un dibujo; el segundo método —menos frecuente— ha consistido en intentar hacer inferencias sobre la comprensión que tienen los niños de los sentimientos de otra persona a partir de sus reacciones naturales frente a la conducta o las acciones de los otros, y a partir de sus conversaciones espontáneas. Ambas estrategias de investigación presentan importantes problemas de interpretación y no proporcionan una respuesta clara a nuestra pregunta. Las dificultades que plantea la segunda estrategia son evidentes. Es arriesgado intentar determinar la naturaleza de la comprensión de los niños, simplemente a partir de la observación de su conducta, especialmente con los niños muy pequeños, cuya conducta suele ser no verbal.

Las tareas experimentales de la primera estrategia han dado resultados contradictorios y la interpretación de estas contradicciones está llena de peligros. Si bien está ampliamente aceptado, debido a los estudios experimentales, que «entre los tres y los seis años de edad se produce un significativo aumento en la comprensión de las emociones de otras personas y de las situaciones que provocan emociones» (SHANTZ, 1983, pág. 517), la capacidad de los niños de 3 y 4 años para identificar las emociones de los otros, sigue siendo un tema discutido, y tales estudios no suelen llevarse a cabo con niños menores de 3 años. Las primeras etapas de la comprensión de las emociones por parte del niño siguen siendo poco claras, como demuestran algunos estudios realizados dentro de este paradigma experimental. Un argumento esgrimido con frecuencia

es que el desarrollo crucial de la comprensión social se da en las interacciones con otros niños (HARTUP, 1983). ¿Qué podemos decir entonces del período comprendido entre la primera infancia y esta fase de discusiones y peleas entre los niños de 5 y 6 años, que hablan claramente, y que se obligan mutuamente a ver los sentimientos y puntos de vista del otro? El período de transición de la primera infancia ha sido en gran parte una página en blanco en lo que se refiere a la comprensión cada vez mayor de las emociones por parte del niño.

Los problemas que se presentan al intentar descubrir cuándo se origina esta inteligencia social son enormes. Una de las dificultades es que el mundo social en el que los niños pequeños empiezan a desarrollar su comprensión de las emociones de los otros es la familia, y es precisamente en el seno de la familia donde debemos estudiar a los niños si queremos comprender la naturaleza del proceso que tiene lugar. Sabemos, a partir del instructivo trabajo realizado por TIZARD y HUGHES sobre los niños de 4 años, que si estudiamos a los niños dentro de su mundo familiar, obtendremos un imagen de su capacidad intelectual y de su curiosidad totalmente diferente de la imagen que obtendríamos si estudiáramos a los mismos niños en la escuela y, también, al punto de vista común sobre la capacidad cognitiva de un niño de 4 años. ¿Qué podemos decir, entonces, de las habilidades de los niños aún más pequeños que piensan y hablan sobre otras personas en su mundo familiar? HOOD y BLOOM (1979) han demostrado con claridad, en su análisis de las primeras expresiones de causalidad, que en su tercer y cuarto año de vida, los niños hablan de causalidad psicológica: mucho antes de hablar de causalidad física, hablan de intenciones y motivos. En este capítulo analizaré diferentes datos procedentes de estudios de observación de niños aún más pequeños en sus casas, que demuestran la creciente capacidad de los niños durante su segundo año de vida para leer y anticipar las emociones y las intenciones de otras personas. La metodología de los estudios de los que voy a hablar ha sido descrita en detalle en otras publicaciones (DUNN y KENDRICK, 1982; DUNN y MUNN, 1985). Son estudios lineales de familias con dos niños, en los cuales las observaciones se han centrado en la interacción de los niños con sus hermanos y con sus madres, y en sus reacciones ante la interacción entre la madre y el hermano. Hemos examinado algunas características diferentes de su conducta y las que voy a considerar en este capítulo incluyen la conducta de los niños en un conflicto, sus conversaciones sobre los sentimientos y su participación en juegos de simulación.

Los primeros indicios de que los niños comprendían bastante bien los sentimientos y deseos de sus hermanos los obtuvimos en nuestro primer estudio con hermanos (DUNN y KENDRICK, 1982). Los primogénitos en este estudio de cuarenta familias, que en muchos casos tenían menos de tres años de edad, hacían frecuentes comentarios sobre los sentimientos y las intenciones de sus hermanos pequeños, y de hecho «explicaban» al observador la conducta expresiva y las acciones del bebé. Los siguientes ejemplos son citas de las transcripciones de las grabaciones efectuadas durante las observaciones (véase DUNN y KENDRICK, 1982):

Judy B: Quiere acercarse a ti.

Bruce S: Le gusta. Es tonto.

Harvey M: Le gusto.

Jim E: A Jackie no le gusta el mono (después de que Jackie hubiera tirado su mono de peluche).

Laura W: Callum se ríe por su cena, ¿no? A veces coge la comida de Bonzo (el perro) porque quiere su comida deprisa.

Jill J (mostrando un juguete a O): A él le gusta éste. Le gusta porque hace ruido.

Laura W: Callum llora porque quiere su comida fría.

Harvey M: Ronnie está contento.

Se produjeron numerosos episodios en los que el primogénito hacía comentarios sobre la conducta del bebé de un modo que parecía ser «imparcial»: no reflejaba los intereses del primogénito, sino que se concentraba en los deseos aparentes del bebé. Es importante observar que algunas veces el primogénito se mostraba muy explícito acerca de que los sentimientos del bebé eran diferentes de los suyos:

Bruce S (jugando con un globo): Lo pinchará en seguida. Y llorará. Y también tendrá miedo de mí. Me gusta cómo se pincha.

Laura W (hablando con su hermanito): Tú no te acuerdas de Judy. Yo sí.

Estas observaciones no concuerdan con la interpretación defendida, por ejemplo, por CHANDLER y GREENSPAN (1972) de que los niños de esta edad sólo son capaces de proyectar sus propios sentimientos en otras personas. Estos niños no mostraban confusión alguna acerca de la situación de sí mismos y del «otro», cuando el «otro» era su hermano.

A partir de estos comentarios sobre los sentimientos y las capacidades de los bebés, y a partir de las reacciones empáticas de los niños ante el dolor de sus hermanos, llegamos a la conclusión de que los niños de tres años eran capaces de leer y anticipar los sentimientos de sus hermanos pequeños y reaccionar de acuerdo con ellos. De forma aún más sorprendente, unos cuantos incidentes en este estudio indicaron que los hermanos pequeños —con tan sólo 14 o 15 meses de edad— empezaban a comprender cómo consolar y cómo provocar a sus hermanos mayores. En los dos siguientes estudios con hermanos, analizamos esta posibilidad con mayor detenimiento, haciendo un seguimiento de los hermanos pequeños a lo largo de su segundo y tercer año de vida. Las peleas, las riñas, las conversaciones y los juegos de la vida familiar de los niños, proporcionaron un contexto dentro del cual se revelaban diferentes aspectos de la comprensión cada vez mayor del niño en relación a otras personas. En primer lugar, analicemos el conflicto.

### El conflicto familiar

En el transcurso del segundo año de vida, la conducta del niño, cuando está implicado en una pelea con sus hermanos o padres, cambia notablemente (véase DUNN y MUNN, 1985, para obtener un análisis detallado de estos cambios). Uno de los procesos que indica una mayor comprensión de los sentimientos de la persona con la cual el niño está en conflicto es la aparición de conductas destinadas a fastidiar al otro. Algunos niños con tan sólo 14 meses de edad realizan acciones, cuando se enfrentan a sus hermanos, que aparentemente reflejan una cierta comprensión de lo que molesta a la otra persona. Muy a menudo, a esta edad, el acto supone quitarle al niño mayor el objeto que le consuela o destruir su pertenencia más querida. Sin embargo, de los 20 a los 24 meses de edad, las tretas se hacen más elaboradas: por ejemplo, una niña, cuya hermana mayor tenía tres amigos imaginarios que se llamaban Lily, Alleluia y Peepee, anunciaba en el transcurso de una pelea que *ella* era Alleluia. Esta era una acción que provocaba rabia o pena a su hermana, y es una conducta sorprendentemente sofisticada para una niña de 24 meses, que implica una transformación de identidad, así como la comprensión de que el acto provocará a su hermana. Se observó que un 43 % de los niños de 18 meses y un 48 % de los niños de 24 meses fastidiaban a sus hermanos mayores. Asimismo, adivinaban cuál sería la reacción de la madre ante sus agresiones físicas y su molesta conducta. Existía una diferencia significativa entre la probabilidad de que llamaran a su madre para que les ayudara después de que hubieran molestado o agredido físicamente, y la probabilidad de que recurrieran a su madre después de que su hermano se hubiese comportado de ese modo. Los hermanos pequeños recurrían a sus madres tan sólo en un 4 % de los casos en que habían molestado o habían sido físicamente agresivos, porcentaje que ascendía a un 66 % de los casos cuando era el hermano mayor el que se había comportado de esa manera.

En la vida familiar de estos niños existían también muchas oportunidades para presenciar peleas entre otros, y examinamos sistemáticamente las reacciones de los niños ante las disputas entre sus hermanos y sus madres. Raras veces ignoraban estas interacciones: las disputas y las peleas tenían claramente una gran importancia para ellos. Y nuestros análisis de sus reacciones indicaban que ciertas características de las disputas —como la emoción expresada por los antagonistas— estaban estrechamente relacionadas con la reacción del niño. Si el hermano o la madre estaban molestos o enfadados, era más probable que los pequeños observaran o actuaran ofreciendo apoyo en lugar de reírse, imitar o recriminar. Es decir, actuaban de modo adecuado a las necesidades de uno de los antagonistas y le proporcionaban apoyo práctico. Su reacción ante las disputas en las que su hermano se divertía o molestaba a la madre era muy diferente. En estos casos era más probable que se unieran a las risas del hermano. En algunas ocasiones, durante las disputas, los niños de 24 meses hacían

comentarios explícitos sobre sus propias emociones o las de otros, o sobre la responsabilidad de las otras personas en la disputa.

La conducta de los niños en estos incidentes familiares conflictivos indica que durante el segundo año llegan a comprender bastante bien y de una forma pragmática lo que molesta o disgusta a los demás. Utilizan esta habilidad, en su relación con su madre y sus hermanos, como una fuente de poder en los conflictos que les interesa. También la utilizan como una fuente de humor social con otros miembros de la familia. Hacen bromas, mirando y riendo, cuando alguien transgrede las reglas, de una manera que sugiere en gran medida que conocen la naturaleza social de las reglas que han sido violadas y las expectativas en cuanto a la conducta en familia.

### Conversaciones sobre los sentimientos: mentira y narración

Nuestros análisis de las conversaciones sobre los sentimientos entre los niños y sus madres y hermanos indicaban que los niños no sólo hablaban de la causa de los sentimientos (DUNN, BARTHELETON y MUNN, 1987), sino que también utilizaban su identificación de las emociones para una serie increíblemente amplia de funciones sociales. Los niños hablaban de los sentimientos cuando intentaban tranquilizar, consolar, provocar, prohibir y disuadir. Eran especialmente interesantes los casos en que los niños parecían intentar engañar a sus madres acerca de sus sentimientos en sus esfuerzos por obtener lo que querían. En el siguiente ejemplo, una niña de 24 meses, muy animada y que claramente *no* estaba cansada, quería un pastel de chocolate. Cuando su petición fue rechazada «puso» voz de cansada para decir «cansada» y repitió la petición:

Familia T: Niña de 24 meses. La niña ve el pastel de chocolate sobre la mesa.  
Niña: Babero.

Madre: No quieres tu babero. No estás comiendo.

Niña: Pastel de chocolate, Pastel de chocolate.

Madre: No te voy a dar más pastel de chocolate.

Niña: ¿Por qué? (gimotea). Cansada.

Madre: ¿Que estás cansada? ¡Oh!

Niña: Pastel de chocolate.

Madre: Ni hablar.

Los niños también hablaban de las emociones cuando comentaban sucesos anteriores con sus madres. En el siguiente ejemplo, un niño de 21 meses inicia una conversación sobre una disputa que él y su madre habían tenido esa mañana sobre el desayuno y vuelve a mostrar su aflicción:

*Familia Cba. Niño de 21 meses.* El niño alude a la disputa que tuvo con su madre durante el desayuno.

*Niño:* Comí mi Weetabix. Comí mi Weetabix. Llorando.

*Madre:* ¿Estabas llorando, no? Nos habíamos peleado. «Una cucharada más, Michael.» ¿Y qué hiciste tú? ¡Lo escupiste!

*Niño:* («Lloras»).

Estos ejemplos demuestran las diferentes funciones pragmáticas en las cuales los niños hacen referencia a los sentimientos, y la facilidad con que lo hacen. Si bien el ejemplo de la «mentira» se puede interpretar de otra forma, parece menos sorprendente si tenemos en cuenta que los niños de esta edad «juegan» muy a menudo a fingir sentimientos, un tema que vamos a abordar detalladamente a continuación.

### El juego de ficción

Se ha sugerido a menudo que el contexto del juego de ficción proporciona a los niños una oportunidad para observar los roles y las reglas sociales de su mundo (véase, por ejemplo, BRETHERTON, 1984). Durante las observaciones no estructuradas de nuestros estudios, muchos de los niños realizaban juegos basados en la fantasía, tanto solos como con sus madres y hermanos, y nuestros análisis de estos juegos indicaban no sólo que analizaban los roles y las reglas sociales a partir de los 24 meses de edad, sino también que «jugaban» con estados emocionales. Una proporción muy elevada de las conversaciones que mantenían con sus hermanos sobre estados emocionales —el 94 %— tenía lugar dentro del marco del juego de ficción. Los temas de estas secuencias de juego imaginativo, que los hermanos determinaban conjuntamente, implicaban por lo general una discusión y una negociación sobre el dolor, la pena, la somnolencia, el hambre o la tristeza (véase DUNN, BRETHERTON y MUNN, 1987, para un informe más detallado). Esta discusión sobre estados emocionales dentro de un marco de ficción es sorprendente por dos razones. En primer lugar, nos muestra lo interesante que resulta para los niños pequeños el tema de los estados emocionales y los sentimientos, dada la frecuencia con la que lo eligen para «jugar». En segundo lugar, demuestra su capacidad para «adoptar» un estado emocional diferente al suyo propio, para asignar un estado emocional ficticio a un personaje ficticio y para compartir con otra persona esta asignación de estados emocionales ficticios. Dentro de estos juegos de ficción, los niños no obedecían simplemente a las órdenes de sus hermanos mayores —«ahora estás cansado, vete a dormir»— sino que hacían sugerencias y contribuciones innovadoras en el transcurso de la ficción. Esta es una conducta extraordinariamente adulta para los niños de tan sólo 24 meses de edad. Fue especialmente sorprendente el descubrimiento de que, incluso a los 18 meses, algunos niños eran

capaces, en el contexto del juego de ficción con un hermano mayor cariñoso y complaciente, de tomar parte en una fantasía compartida que implicaba estados emocionales diferentes a los suyos.

Estos juegos se daban sólo en una minoría de familias. En dos estudios independientes descubrimos que sólo jugaban de este modo entre una cuarta y una tercera parte de las parejas de hermanos. Estos juegos se daban en las familias en las cuales la relación entre los hermanos era especialmente afectuosa y amistosa (DUNN y DALE, 1984). Para establecer y mantener este juego, parece esencial que exista un interés afectivo mutuo entre los dos niños. La experiencia de estos juegos puede contribuir, por sí sola, a la calidad afectiva de la relación. Si las experiencias de los niños en estos juegos de simulación colectivos son en efecto tan importantes en el desarrollo del conocimiento social como han sugerido los psicólogos (BRETHERTON, 1984), parece que deberíamos tomar en serio la importancia potencial de las diferencias individuales en las relaciones entre hermanos.

### Historias y televisión

El interés que los niños de dos años mostraban por otras personas era evidente no sólo en el juego de ficción, sino en conversaciones que los niños mantenían con sus madres y hermanos sobre historias, y mientras miraban la televisión. Aquí, por ejemplo, tenemos a una niña de dos años de nuestro primer estudio, mirando un libro con su madre:

*Virginia L y su madre.*

*Niña:* Fuego muy grande.

*Madre:* Sí, un gran fuego, es un fuego muy grande. ¿Qué es lo que se está quemando en la hoguera?

*Niña:* Queman pajaritos. Todos con hambre.

*Madre:* Han tenido que irse porque han quemado el árbol donde vivían los pajaritos, ¿no? Y mira cómo lloran los pajaritos.

*Niña:* Ellos tristes.

*Madre:* Sí, es verdad, están tristes.

Nuestros descubrimientos son similares a los de Tizard y Hughes en su estudio de los niños de cuatro años. La lectura de libros era un recurso utilizado a menudo por las madres cuando sus hijos estaban malhumorados y cansados, y no era normalmente el momento idílico de la relación entre madre e hijo que suele describirse en la literatura sobre educación. Sin embargo, como en los ejemplos proporcionados por Tizard y Hughes, los niños estaban a menudo claramente conmovidos por los sucesos o imágenes de los libros y buscaban promesas tranquilizadoras de sus madres, y al hacerlo, ambos analizaban la si-

tusión emocional del personaje del libro y «explicaban» las razones de su aflicción. El niño del siguiente ejemplo (DUNN, BÆRTHERTON y MUNN, 1987) tenía tan sólo 24 meses, y sin embargo en su conversación consigue aclarar la causa de su aflicción.

*Familia Tb. Niño de 24 meses.* El hermano mayor ha mostrado al pequeño un libro con dibujos de monstruos. El niño deja al hermano mayor y se dirige hacia la madre.

*Niño:* Mami. Mami (gimotea).

*Madre:* ¿Qué pasa?

*Niño:* Miedo.

*Madre:* ¿El libro?

*Niño:* Sí.

*Madre:* ¡Eso no da miedo!

*Niño:* ¡Sí!

*Madre:* ¿Tienes miedo?

*Niño:* Sí.

### La aflicción de los demás

El desarrollo temprano de las respuestas empáticas ante la aflicción de otras personas sigue siendo un tema sobre el cual existen pocos datos sistemáticos, pese al papel que se le ha asignado en algunos análisis teóricos sobre el desarrollo de la conducta altruista y en la evolución moral. El importante estudio realizado por Zahn-Waxler y Yarrow sigue siendo prácticamente el único (CUMMINGS, ZAHN-WAXLER y YARROW, 1981; YARROW y WAXLER, 1975).

Nuestros sujetos infantiles suministraron datos muy interesantes sobre la sensibilidad ante los estados afectivos de otras personas. Las reacciones no eran en absoluto universales. Sin embargo, los niños muy pequeños identificaban a menudo con sutileza las necesidades de otras personas y se mostraban interesados por ellas. Los niños del grupo de los más pequeños mostraban aflicción ante las disputas y los enfados entre sus padres. Algunas veces las reacciones eran muy fuertes: lloraban, se tapaban los oídos con las manos, consolaban a uno de los padres o golpeaban (a modo de castigo) al padre que consideraban culpable. El afecto de los padres entre sí también producía reacciones fuertes: los niños de uno a dos años y medio intentaban unir o separar a sus padres, llegando incluso a dar patadas a las piernas de la madre. Los niños de 15 meses a dos años mostraban reacciones, consecuentemente diferentes según fuera la madre o el padre el que iniciara el abrazo o el beso cariñoso. Si era la madre la que comenzaba el abrazo, el niño no se conmovía, mientras que si era el padre (o el abuelo) el que abrazaba

a la madre, el niño se «desmoronaba» (golpeando, mirando con rabia, chupándose el dedo).

Alrededor del año, muchos niños de los más pequeños intentaban consolar, por primera vez en su vida, a una persona que lloraba o que sentía dolor, scari-ciándola, abrazándola o dándole un objeto. Entre los niños de un año y medio a dos años el consuelo era a veces sofisticado y elaborado, por ejemplo, intentando aplicar una venda en la herida, cubriendo a la madre con una manta cuando estaba descansando, intentando localizar el origen del problema. Los niños también empezaron a expresar su preocupación verbalmente y en algunas ocasiones hacían sugerencias sobre cómo solucionar el problema. Esta precocidad por parte de los muy pequeños da que pensar. La capacidad de llegar a los demás de forma altruista, de sentir compasión, constituyen reacciones viables y útiles en una fase temprana de la vida (YARROW y WAXLER, 1975, págs. 78-79).

En nuestro estudio de las familias con dos hijos, las reacciones de los niños de 18 y 24 meses ante la aflicción de sus hermanos incluía pocas veces intentos de *consolarlos*. Quizá no resulte sorprendente, pues los niños eran, normalmente, la *causa* de la aflicción de sus hermanos. Como hemos indicado anteriormente, los niños sabían muy bien cómo irritar a sus hermanos, y a menudo reaccionaban ante la aflicción de éstos exacerbando la situación. Por lo que parece, el hecho de no consolar a su hermano no se debía a que no comprendiesen el estado emocional de éste, sino que, más bien, reflejaba la motivación del niño: molestar, y no consolar, a su rival. El tema de la aflicción era uno de los temas más corrientes en las conversaciones sobre el estado emocional, y eran las madres quienes expresaban a menudo la causa de la aflicción. Los niños de 24 meses casi siempre indicaban por *sí mismos* la causa de la aflicción de los demás, como ilustra el siguiente ejemplo:

*Familia M. Niño de 24 meses.* El bebé está llorando después de que su hermano le pegara (accidentalmente). La madre entra en la habitación.

*Niño:* Pobre Thomas.

*Madre:* ¿Qué pasa?

*Niño:* Le he pegado en la cabeza.

*Madre:* ¿Le has pegado tú?

*Niño:* Sí.

*Madre:* ¿Le vas a dar un beso?

*Niño:* Sí.

*Madre:* Dale un beso en la cabeza.

Era en este tipo de discusiones donde se hacían más visibles las diferencias individuales entre las familias. En algunas familias, las madres efectuaban en una hora hasta diez giros en la conversación relacionados con el estado emocional, mientras que en otras familias éstos eran muchos menos. Zahn-Waxler

y Yarrow indicaban que, en las familias en las que las madres llamaban la atención de sus hijos, de un modo claro, consecuente y con insistencia, sobre la aflicción que ellos habían causado a los demás; los niños sentían después una mayor preocupación y altruismo hacia los demás que aquellos cuyas madres no analizaban la causa de aflicción de esta manera. Los datos de Zahn-Waxler y Yarrow se basaban en los informes de las madres sobre la conducta de sus hijos. ¿Cómo encajan nuestras observaciones directas con sus descubrimientos —y cuál es la trascendencia de estas diferencias en el análisis materno de los sentimientos para el desarrollo del conocimiento de los niños?

### Diferencias Individuales

No sólo existían grandes diferencias entre las madres en cuanto a la frecuencia de sus comentarios sobre estados emocionales a los niños, sino que estas diferencias eran estables a través del tiempo (DUNN, BRETHERTON y MUNN, 1987). La correlación entre la proporción de comentarios maternos relacionados con estados emocionales a los 18 y 24 meses era, por ejemplo,  $r(40) = 0,63$ . Es interesante indicar que (BURGHLY y MEAVIS, 1984), en un estudio lineal del habla de las madres a niños de 13, 20 y 28 meses, en el cual se examinó el lenguaje de las madres en tres contextos diferentes (durante el juego, la comida y la lectura de cuentos), descubrieron que las diferencias individuales en las referencias de las madres a los estados internos se mantenían en distintos contextos a lo largo de los períodos de edad, siendo ésta la única variable de las que midieron que permaneció estable.

En nuestro estudio se analizaron estas diferencias entre las madres en su análisis de los estados emocionales, correlacionándolas a lo largo del tiempo con las diferencias existentes entre los niños en la proporción en que su conversación tenía que ver con estados emocionales. Por ejemplo, la proporción de comentarios de las madres relacionados con los sentimientos a los 18 meses se correlacionaba en  $r(42) = 0,62$  con la proporción de comentarios de los niños referidos a estados emocionales a los 24 meses. Existía un patrón similar de correlaciones entre los comentarios de los hermanos relacionados con estados emocionales a los 18 meses y los comentarios de los niños a los 24 meses.

El análisis también indicaba diferencias notables y constantes en la frecuencia de estas conversaciones en las familias con niñas y niños. Las madres hablaban más sobre los sentimientos con las niñas de 18 meses que con los niños de 18 meses. A los 24 meses, las hijas hablaban más sobre estados emocionales que los hijos. Sin embargo, con una muestra de sólo 43 familias hay que ser cautelosos al analizar tales diferencias, aunque con la evidencia reciente de las diferencias entre mujeres y hombres en cuanto a la manera de pensar sobre los sentimientos relacionados con cuestiones morales (GILLIGAN, 1982), los descubrimientos adquieren cierta importancia.

Por supuesto, es posible que las diferencias entre las madres en sus conversaciones sobre estados emocionales con sus hijos pequeños estén relacionadas con otras diferencias en la relación con sus hijos, y todas o cualquiera de estas diferencias en la conducta materna pueden ser importantes en el sentido de que pueden contribuir a las diferencias posteriores entre los niños. En nuestro primer estudio con hermanos (DUNN y KENDRICK, 1982) encontramos una red de correlaciones entre la frecuencia de los comentarios de las madres sobre las necesidades, deseos y sentimientos del hermano recién nacido, sus referencias a los motivos e intenciones de otros, el uso que hacían del lenguaje con finalidades cognitivas complejas y el empleo de la justificación para controlar. Las madres que hablaban a sus hijos de 2 años con una elevada frecuencia de estas cuestiones estimulaban más al primogénito a hablar de cómo debía cuidarse al recién nacido, y a tomar parte en el cuidado del bebé. Asimismo, era más frecuente que estas madres entraran en el mundo de ficción del niño, haciendo sugerencias y comentarios dentro de la ficción. Un año después del nacimiento del hermano pequeño, los niños de estas familias en las que las madres les habían hablado sobre los sentimientos del bebé eran más amistosos con sus hermanos que los niños de las familias en las que las madres no les habían hablado de eso, y lo más sorprendente de todo es que los bebés también eran más amistosos con sus hermanos mayores. No obstante, la red de correlaciones entre los diferentes aspectos de la conversación de las madres y su conducta sugiere que no debemos asumir un simple vínculo causal entre una determinada característica de la conversación de las madres —como la referencia a los estados emocionales de otros— y la conducta posterior de los niños. Las diferencias en la forma de hablar de las madres parecen reflejar más bien un determinado estilo de relacionarse con un niño de 2 años. Ahora bien, los resultados indican que en las familias en las que la madre y el niño tienen este tipo de conversaciones, los niños suelen llegar a hablar claramente de los estados emocionales y a interesarse por ellos. No debemos ignorar la potencial importancia que tienen estas discusiones para el desarrollo.

### El interés de los niños por otras personas

La conducta de estos niños tan pequeños en sus peleas, juegos y conversaciones indica que dentro del contexto familiar, los niños empiezan a mostrar un conocimiento social mucho más avanzado de lo que cabría esperar por su ejecución en tareas experimentales más formales. Los niños de 2 años apenas han empezado a intentar analizar los motivos y los sentimientos —tanto los suyos como los de otras personas— pero ya muestran interés y prestan atención al porqué y al cómo se comportan las personas del modo en que lo hacen. Como indican TIZARD y HUGHES (1984), se trata de un interés que se desarrolla en el mundo familiar, y por lo tanto en los niños de cuatro años:

El interés por otras personas —tanto niños como adultos— era un rasgo característico de la mayoría de los niños que participaban en el estudio y se manifestaba en diferentes temas: sus amigos, otros miembros de la familia, el crecimiento, el nacimiento, la enfermedad y la muerte, lo que las personas hacían para ganarse la vida, etc. De hecho, vale la pena subrayar la amplitud de intereses de los niños y la complejidad de las cuestiones que trataban. En algunas ocasiones se ha supuesto que los niños de esa edad tienen intereses infantiles especiales, que tienen que ver principalmente con las madres, los bebés, las muñecas, los ositos de peluche y los animales, y este criterio se ve reforzado por la mayoría de los libros de dibujos que se publican para los niños de esta edad. Las conversaciones de nuestro estudio indican que, por el contrario, estaban interesados por toda la experiencia humana (TIZARD y HUGHES, 1984, pág. 128).

Incluso los niños de 2 años en nuestros estudios, empezaban a tomar parte en estas conversaciones, y parece muy plausible que el análisis de las causas y las consecuencias de los sentimientos en el contexto emocional de las disputas y los juegos familiares y la experiencia de representar las emociones de otros en juegos compartidos con los hermanos contribuyeran al desarrollo de esta inteligente preocupación por los demás. También hay otras características de la vida familiar que son, sin duda, importantes: el conocimiento y la intimidad entre los miembros de la familia, el mundo compartido de los hermanos, la intensidad emocional de las relaciones, la expresión libre de estas emociones y la continua corriente de explicaciones de las madres acerca de por qué las personas sienten y se comportan del modo en que lo hacen. En el seno de estas familias inglesas, los niños (y especialmente las niñas) están expuestos a (y se espera que tomen parte en) las conversaciones y discusiones sobre estados emocionales desde su segundo año de vida. Para entender con mayor claridad de qué modo la calidad emocional de las relaciones familiares, la afinidad de las madres con respecto a los intereses de sus hijos, la relación con los hermanos y el contexto particular de la conversación afectan a estas primeras etapas del desarrollo de la inteligencia social, es necesario estudiar la interacción en la familia. Por ahora, tan sólo podemos suponer el papel que desempeñan estos diferentes factores. Pero es evidente que si no estudiamos a estos niños pequeños dentro de su mundo familiar corremos el riesgo de interpretar mal su interés y sus habilidades para comprender los sentimientos, tanto los suyos propios como los de otras personas. Como Tizard y Hughes han demostrado tan claramente con respecto a los niños de cuatro años, es el mundo social y el estado emocional de otras personas, como un tema especial que afecta a todo ese mundo, lo que tiene un interés particular para estos niños de dos años.

### Referencias bibliográficas

- Beeghly, M., y Mervis, C. B., «Mothers internal estate labelling to toddlers». Ponencia presentada en la Fourth International Conference on Infant Studies, Nueva York, abril de 1984.
- Bretherton, I. (comp.), *Symbolic Play: The Development of Social Understanding*. Nueva York: Academic Press, 1984.
- Chandler, M. J., y Greenspan, S., «Ersatz egocentrism: a reply to H. Borken», *Developmental Psychology*, 1972, 7, 104-6.
- Cummings, E. M., Zahn-Waxler, C., y Yarrow, M. R., «Young children's response to expression of anger and affection by others in the family», *Child Development*, 1981, 52, 1274-82.
- Donaldson, M., *Children's Minds*. Londres: Collins, 1978 (trad. cast.: *La mente de los niños*, Madrid, Morata, 1979).
- Dunn, J., Bretherton, I., y Munn, P., «Conversations about feeling states between mothers and their young children», *Developmental Psychology*, 1987, 23, 1-8.
- Dunn, J., y Dale, N., «I a Daddy: 2-years-olds' collaboration in joint pretend with sibling and with mother», en I. Bretherton (comp.), *Symbolic Play: The Development of Social Understanding*. Nueva York: Academic Press, 1984.
- Dunn, J., y Kendrick, C., *Siblings: Love, Envy and Understanding*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.
- Dunn, J., y Munn, P., «Becoming a family member: family conflict and the development of social understanding in the second year», *Child Development*, 1985, 56, 480-492.
- Gilligan, C., *In a Different Voice*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1982.
- Hartup, W. W., «Peer relations», en P. Mussen (comp.), *Handbook of Child Psychology*, Volumen IV: *Socialisation, Personality and Social Development*. Nueva York: Wiley, 1983.
- Hood, L., y Bloom, L., *What, When and How About Why: A Longitudinal Study of Expressions of Causality*. Monografías de la Society for Research in Child Development, N. 181, vol. 44, n. 6.
- Shantz, C. U., «Social cognition» en J. H. Flavell y E. M. Markman (comps.), *Handbook of Child Psychology*, Volumen III: *Cognitive Development*. Nueva York: Wiley, 1983.
- Tizard, B., y Hughes, M., *Young Children Learning*. Londres: Fontana, 1984.
- Yarrow, M. R., Waxler, C. Z., «The emergence and functions of prosocial behaviour in young children». Ponencia presentada en la Society for Research in Child Development, Denver, 1975.

Distribución Gratuita

Prohibida  
su venta  
2000-2001

# Socialización y Afectividad en el Niño I

Literatura en  
Educación  
Preescolar

Programa para  
la Transformación  
y el Fortalecimiento  
Académico de las  
Escuelas Normales

Programa y materiales  
de apoyo para el estudio

3er

semestre

Vila, Ignasi (1998), "Pautas de conducta, tipologías familiares y desarrollo infantil", en *Familia, escuela y comunidad*, Barcelona, ICE/Horsori (Cuadernos de educación, 26), pp. 57-62.

Secretaría de Educación Pública

SEP

# BLOQUE III

## Los principios básicos de la socialización familiar

### Pautas de conducta, tipologías familiares y desarrollo infantil\*

*Ignasi Vila*

Erikson (1963) destaca dos dimensiones de análisis en las conductas paternas relativas a la socialización e individualización de los niños. De una parte, los adultos deben limitar las conductas de sus criaturas con el objetivo de promover la iniciativa y la curiosidad de sus hijos y, a la vez, animar en ellos sentimientos de competencia personal. Diferentes trabajos han estudiado cómo se distribuyen los progenitores según ambas dimensiones y qué repercusiones tiene en las conductas infantiles. En concreto, las dimensiones asumidas son: *permissividad/restricción* y *proximidad/distancia*.<sup>1</sup>

La dimensión *permissividad/restricción* describe la cantidad de autonomía que las madres y los padres permiten a sus crías. Los progenitores restrictivos limitan las expresiones de sus hijos e imponen normas y reglas que deben ser seguidas. Los permisivos colocan pocas restricciones y aceptan sin problemas las decisiones de sus hijas y sus hijos sobre el curso de sus actividades. La dimensión *proximidad/distancia* describe la cantidad de afecto y aprobación que un progenitor dirige hacia su criatura. Los progenitores "próximos" son los que sonríen y animan a sus criaturas a la vez que realizan pocas críticas y castigos sobre sus conductas. Por contra, los "distantes" se muestran menos afectivos y ejercen más críticas y castigos sobre la conducta de sus criaturas. Ambas dimensiones se han de entender a lo largo de un número significativo de situaciones, de modo que no responden a conductas puntuales de las madres y los padres en una

\* En *Familia, escuela y comunidad*, Barcelona, ICE/Horsori (Cuadernos de educación, 26), 1998, pp. 57-62.

<sup>1</sup> De hecho, la dimensión se relaciona con la implicación paterna en la interacción con sus hijos, de modo que hay padres más cálidos y próximos y otros más fríos y distantes.

situación determinada. Igualmente, ambas dimensiones son relativamente independientes, de modo que un padre puede ser muy cálido y, a la vez, restrictivo e, igualmente, una madre puede ser fría y muy permisiva.

Las dos dimensiones propuestas por Erikson (1963) se han desmenuzado con el paso del tiempo y, de hecho, hoy en día se consideran cuatro aspectos distintos en las conductas de los progenitores: grado de control, comunicación padres-hijo, control de madurez y afecto en la relación. (Moreno y Cubero, 1990; Solé, 1997). La dimensión "grado de control" se relaciona con las conductas paternas dirigidas a que las criaturas dominen patrones de conductas estándares. Las estrategias que utilizan, entre otras, son afirmar el poder, retirar el afecto o inducir reflexiones en el niño sobre su conducta. La segunda dimensión se refiere a la dinámica introducida por las madres y los padres según la cual es posible o no razonar sobre las normas y decisiones que afectan a los distintos miembros de la familia. La tercera dimensión se relaciona con los retos y exigencias que los progenitores imponen a sus criaturas. Por último, el "afecto en la relación" designa el mayor o menor interés y afecto explícito por el niño y su bienestar.

Otra forma de conceptualizar las prácticas paternas proviene del concepto de *poder potencial* de los progenitores para influenciar la conducta de su hijo en una dirección distinta a sus deseos (Hoffman, 1984; Heath, 1995). De modo general, las investigaciones consideran dos áreas en las que se manifiesta dicho "poder potencial". La primera, remite a la distribución *poder de recompensa/poder de castigo* y se refiere a la habilidad de los progenitores para utilizar recompensas o castigos para introducir modificaciones en la conducta de sus criaturas de acuerdo con los deseos de los padres. La segunda se relaciona con la dimensión *poder experto/poder legítimo* y se refiere, respectivamente, al conocimiento de los progenitores y al ejercicio de la autoridad paternal. Así, el poder experto se relaciona con las prácticas que utilizan las madres y los padres para enseñar una habilidad determinada a sus criaturas y el poder legítimo tiene que ver con, por ejemplo, arreglar la boda de las hijas y los hijos en la cultura islámica o enviar a los niños y las niñas a la escuela en nuestra cultura. Las investigaciones realizadas desde esta perspectiva muestran que la aceptación por parte de los jóvenes del poder de los padres se socia con elevados niveles de identificación con los progenitores (Heath, 1995).

Las investigaciones de Baumrind (1967, 1971, 1977) sobre comportamiento infantil y tipología familiar se han convertido en un clásico del tema. La autora estudió la conducta de 134 niños y niñas menores de tres años que estaban escolarizados en casa y en la escuela. Las madres y los padres eran entrevistados y, a la vez, se observaba la conducta con sus criaturas mientras se realizaba la entrevista. Los resultados de Baumrind muestran tres tipos de formas mediante las que los progenitores controlan la conducta de sus hijos:<sup>2</sup> autoritarios, democráticos y permisivos.

---

<sup>2</sup> La autora utilizó únicamente la dimensión del análisis permisividad/restricción. Ciertamente, en dicha dimensión, entendida según Erikson, se incorporan aspectos de la dimensión "grado de control", "comunicación" y "madurez".

La descripción de estas tres categorías ha sido ampliamente difundida (Moreno y Cubero, 1990; Sale, 1997). Por eso, nos limitamos exclusivamente a resumir sus características más significativas con el aviso de que esta tipología representa, de hecho, tendencias más que una clasificación en la que cabe todo el mundo. En la práctica, las cosas son más complejas y es difícil, muchas veces, encasillar a las familias en una u otra tipología. Por eso, más que la tipología lo que tiene interés es el análisis de las distintas dimensiones implicadas en las prácticas educativas y cómo son utilizadas para determinar las formas de la actividad conjunta.

Los progenitores *autoritarios* introducen un gran número de reglas y normas con sus hijas y sus hijos, esperan obediencia estricta y no explican por qué es necesario cumplir dichas reglas. Los *democráticos* promueven la autonomía de sus criaturas y, a la vez, imponen normas y reglas con sumo cuidado de explicar las restricciones impuestas y se aseguran de las cumplan. Los *permisivos* raramente intentan imponer límites a las conductas de sus criaturas y, consecuentemente, solicitan pocas veces su obediencia o su acatamiento a determinados límites.

Sobre la base de esta clasificación, Baumrind (1971) distingue tres dimensiones en la conducta infantil que correlacionan con las tipologías descritas. A los progenitores *autoritarios* les corresponderían unos hijos *conflictivos/irritables*, a los *democráticos* unos hijos *enérgicos/amistosos* y a los *permisivos* unos hijos *impulsivos/agresivos*. En el cuadro I se muestran las características conductuales de cada grupo de criaturas.

Posteriormente, Baumrind (1997) estudió la conducta de la misma muestra de niñas y niños cuando tenían 8/9 años de edad y observó que las criaturas de familias democráticas tenían elevadas competencias sociales y cognitivas, las criaturas de progenitores autoritarios se situaban en un nivel medio y las criaturas de madres y padres permisivos tenían los niveles más bajos. Trabajos posteriores (Dornbusch et al., 1987) han mostrado que, en la adolescencia, se mantenían los mismos efectos.

En la muestra de Baumrind (1967, 1971, 1977) todos los progenitores entraban en la categoría de afectivos. Es decir, se mostraban afectuosos con sus hijos y no expresaban distancia cuando se relacionaban con ellos. Trabajos posteriores en los que se han combinado ambas dimensiones muestran que las criaturas de progenitores restrictivos y distantes son extremadamente reservadas e inhibidas y las criaturas de madres y padres permisivos y distantes son extremadamente rebeldes y hostiles (Pulkkinen, 1982).

Estos trabajos<sup>3</sup> se deben tomar con un cierto cuidado ya que, entre otras cosas, cuando se estudian las características de las prácticas educativas familiares resulta difícil

---

<sup>3</sup> Independientemente de la mayor o menor adecuación de las familias a dicha tipología es importante considerar otro aspecto. Así, se tiende a considerar que las "mejores" prácticas educativas familiares son las corresponden a los padres democráticos, lo cual se relaciona con muchas de las prácticas educativas de las familias de nivel socio cultural medio/alto. Ello puede implicar un sesgo etnocéntrico notable. Así, puede ser que las habilidades que se describen en los niños, hijos de familias democráticas, sean las "me-

encajarlas de manera inequívoca en una u otra categoría (Bassedas y Vila, 1992; González, 1993). Sin embargo, tiene interés tomar en cuenta algunos aspectos de estos trabajos.

*Cuadro I*  
*Pautas familiares y pautas infantiles*

Pautas familiares	Pautas infantiles
progenitores democráticos	autoconfianza autocontrol alegre y amistoso asume el estrés coopera con los adultos curioso resuelto constante
progenitores autoritarios	temeroso aprensivo malhumorado e infeliz fácilmente irritable hostil vulnerable al estrés sin objetivos poco amistoso
progenitores permisivos	rebelde poca confianza en sí mismo y poco autocontrol impulsivo agresivo dominante poco constante sin objetivos

Fuente: Shaeffer (1989).

En primer lugar, da la impresión —o, al menos, existe acuerdo entre todas las investigaciones— que las prácticas educativas permisivas en las que las niñas y los niños no tienen ni límites, ni normas de conducta, dan peores resultados que las que imponen reglas y normas. Así, las niñas y los niños que participan en dichas prácticas acostumbran a no tener objetivos, ser muy inconstantes en la resolución de tareas y, además, confían poco

jores" para el tipo de vida que se les exige en la "subcultura" de las clases sociales medias de las sociedades industrializadas. Pero, es discutible que sean las "mejores" en otras subculturas de las mismas sociedades y, evidentemente, en otras culturas. No se trata de discutir en esta nota la cuestión de la "reproducción" (Bourdieu, 1977), pero parece claro que imponer desde una "subcultura" lo que es mejor o peor a otras subculturas resulta abusivo.

en sí mismos y tienen una autoestima baja. Segundo, la imposición de normas y límites no implica la arbitrariedad permanente o el uso de procedimientos irracionales para mantener las reglas, sino que cuando ello se acompaña de razonamientos y justificaciones de la regla acostumbra a tener efectos positivos sobre la individualización y socialización infantil. En definitiva, lo que parece deducirse de estos trabajos es que la permisividad total o el autoritarismo irracional producen efectos no deseables y que, además, se incrementan cuando ello se acompaña de distancia y frialdad en las relaciones afectivas.

En el mismo sentido, Weisz (1980) analizó 244 cartas que enviaban niños y adolescentes a un periódico cuya sección se titulaba *¿Por qué mi madre es la mejor?* Los resultados muestran que las dimensiones más importantes se refieren al afecto y a la promoción de la autonomía personal, pero, a la vez, los adolescentes aprecian sobre todo el control que su madre ejerce sobre sus actividades. Aparentemente, reconoce Weisz (1980), cuanto mayores son las niñas y los niños aprecian más las restricciones impuestas por su familia a sus conductas y, además, ven en ellas una forma de reflejar el amor y el interés que por ellos tienen sus madres.

De acuerdo con lo expuesto hasta ahora, el estudio de la dimensión afectiva implicada en las prácticas educativas familiares muestra que tienen una gran importancia para que se establezca calidad en las relaciones interpersonales. Un sinnúmero de trabajos encuentran relaciones positivas entre el desarrollo infantil y la vinculación mutua de las madres y los padres con su criatura. En este sentido, tienen especial relevancia las investigaciones realizadas con niñas y niños deseados y niñas y niños no deseados.<sup>4</sup> Si se comparan ambos grupos, aparece que las criaturas no deseadas son más susceptibles a cuadros médicos, rinden significativamente más bajo en la escuela, son más irritables y presentan lazos afectivos más débiles con sus padres y sus madres (Matejcek et al., 1979). Por último, Crook et al. (1981), en un estudio ya clásico, mostraron que la depresión en los adultos se relacionaba con entornos familiares en que tanto el padre como la madre tenían conductas distantes, frías y poco afectivas con sus criaturas.

Para acabar este apartado, queremos resaltar que las clasificaciones estereotipan el estudio de las prácticas educativas familiares y que, por tanto, deben asumirse con cautela, si bien, como hemos visto, el análisis de las dimensiones implicadas en las prácticas educativas tiene gran interés y puede ser una vía prometedora para la investigación en el futuro. De acuerdo con Solé (1997):

Todas las clasificaciones tienden a agrupar y estereotipar lo que son realidades muy diversas; por eso, más importante que saber si unos padres son de uno u otro tipo, es conocer las dimensiones presentes en una interacción de calidad y, especialmente, romper estereotipos (1997:199).

---

<sup>4</sup> Son trabajos realizados con mujeres que deseaban abortar y, por diversas razones, no llegaron a hacerlo. La mayoría de estas investigaciones se han realizado en Países del Este.

## Bibliografía

- Bassedas y Vila, I. (1992), *El contexto familiar y escolar de la Zona Franca de Barcelona. Estudio empírico de la actividad conjunta* documentado no publicado, Barcelona IMEB.
- Baumrind, D. (1967), "Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior", en *Genetic Psychology Monographs*, 75, pp. 43-88.
- (1971) "Current patterns of parental authority", en *Developmental Psychology Monographs*, 4.
- (1977), "Socialization determinants of personal agency", comunicación a la Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development, Nueva Orleans.
- Crook, T., A. Raskin y J. Eliot (1981), "Parent-child relationships and adult depression", en *Child Development*, 52, pp. 950-957.
- Erikson, E. H. (1963), *Childhood and Society*, Nueva York, Norton.
- González, M. M. (1993), *Interacciones padres-hijos y construcción del desarrollo. Aspectos determinantes y diferenciales*, tesis doctoral no publicada. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Básica y Metodología, Universidad de Sevilla.
- Heath, D. T. (1995), "Parents' Socialization of children", en B. B. Ingoldsby y S. Smith (eds.), *Families in Multicultural Perspective*, Nueva York, The Guilford Press, pp. 161-186.
- Hoffman, L. W. (1984), "Work, family, and the socialization of the child", en R. D. Parke (ed.), *Review of Child Development Research*, vol. 7, *The Family*, Chicago, University of Chicago Press, pp. 39-60.
- Matejcek, Z., Z. Dytrych y V. Schuller (1979), "The Prague study of children born from unwanted pregnancies", en *International Journal of Mental Health*, 7, pp. 63-74.
- Moreno, M. C. y R. Cubero (1990), "Relaciones sociales: familia, escuela, compañeros. Años preescolares", en J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (eds.), *Desarrollo psicológico y educación, I. Psicología Evolutiva*, Madrid, Alianza, pp. 219-232.
- Pulkkinen, L. (1982), "Self-control and continuity from childhood to adolescence", en P. B. Baltes y O. G. Brim, Jr. (eds.), *Life-span Development and Behavior*, vol. 4, Orlando, FL., Academic Press, pp. 107-132.
- Solé, I. (1997), "Les pràctiques educatives com a contextos de desenvolupament", en C. Coll, M. Miras, J. Onrubia e I. Solé, *Psicologia de l'Educació*, Barcelona, Edicions de la Universitat Oberta de Catalunya.
- Weisz, J. R. (1980), "Autonomy, control, and other reasons why 'Mom is the greatest': A content analysis of children's Mother's Day letters", en *Child Development*, 51, pp. 801-807.

Distribución Gratuita

Prohibida  
su venta  
2000-2001

# Socialización y Afectividad en el Niño I

Licenciatura en  
Educación  
Preescolar

Programa para  
la Transformación  
y el Fortalecimiento  
Académicos de las  
Escuelas Normales

Programa y materiales  
de apoyo para el estudio

3er

semestre

Kagan, Jerome (1987), "Creación de una moral", en *El niño hoy. Desarrollo humano y familia*, Eloy Fuente Ferrero (trad.), Madrid, Espasa Calpe (Espasa Universidad, 10), pp. 124-145 [primera edición en inglés, 1984].

Secretaría de Educación Pública

SEP

Jerome Kagan

### La aparición de las normas

Los niños llegan a conocer las normas durante la segunda mitad del segundo año. Señalarán objetos rotos, ropa gastada y falta de botones revelando por la voz y el gesto un ánimo de preocupación. Un niño señalará una raja en un juguete de plástico y dirá "Ah, ah", o "Roto". Llevándose a niños de catorce a diecinueve meses de edad a una sala de juegos de laboratorio en la que había muchos juguetes, algunos rotos o manchados deliberadamente (la cara de una muñeca estaba marcada con lápiz negro y se había quitado la cabeza a un animal), ninguno de los niños menores, pero más de la mitad de los mayores, mostraron clara preocupación con los juguetes dañados. Llevaban un juguete manchado a su madre, señalaban la parte dañada, ponían el dedo en el sitio en que se había quitado la cabeza al animal, o, si hablaban, señalaban que algo estaba mal diciendo "Mira" o "Malo". El niño de dos años no reacciona de esta manera a todas las desviaciones de lo normal, sino sólo a los hechos que pueden haberse producido por actos o sucesos que el niño clasifique como malos. Si se han puesto más botones a la blusa, o más cerdas a la escoba, o la camisa está más limpia que antes, el niño reaccionará de manera distinta o no reaccionará.

Con el fin de explicar este nuevo interés, hemos de suponer que el niño está empezando a hacer inferencias sobre las causas de los hechos. El niño que reacciona emotivamente a la falta de un botón en una camisa supone que el botón de menos no es una propiedad esencial de la camisa y que algún suceso ha provocado esa alteración. El niño se trastornará si infiere que la falta del botón ha sido provocada por actos que él sabe desaprueban los padres. La desaprobación de los adultos —sea enfado, riña o bofetada— produce un estado de inseguridad que se asocia a la idea de la mala acción. Por tanto, el niño se preocupa si infiere que alguien ha arrancado el botón de la camisa. Así, pues, un origen de las normas está en la desaprobación o castigo de unos actos por los adultos.

El filósofo W.V. Quine, leal a los dogmas del conductismo, dice que las normas se inculcan con "bofetadas y terrones de azúcar" (1981, pág. 57). Por eso, concede máxima capacidad a la asociación entre el sentimiento y la acción para convertir en morales las ideas ordinarias:

---

\* En *El niño hoy. Desarrollo humano y familia*, Eloy Fuente Herrero (trad.), Madrid, Espasa Calpe (Espasa universidad, 10), 1987, pp. 124-145. [Primera edición en inglés, 1984]

La instrucción moral se basa en... la mutación de medios en fines. Muchas clases de buena conducta tienen una baja puntuación inicial en la escala estimativa, y sólo se siguen primeramente por sus lazos inductivos con fines superiores: las consecuencias agradables de evitar las desagradables a manos del preceptor. (1981, pág. 57)

Otra interpretación de la preocupación por la falta de un botón supone que el niño se crea representaciones de cómo deben ser las cosas en su estado ideal, según se presentan normalmente. Las camisas deben tener todos los botones, los juguetes no deben tener rajaduras y las cortinas no deben estar rasgadas ni manchadas. Inquietud, preocupación o disforia son reacciones probables a la transmutación de un ideal. Esta interpretación de la preocupación del niño no exige una previa desaprobación paterna—supuesto antinatural y difícil de probar—, pero yo recuerdo a una niña de dos años que estaba buscando entre todos los juguetes de una habitación una cama pequeña donde poner a una muñeca pequeña. Los padres no dijeron a la niña que las muñecas pequeñas deben dormir en camas pequeñas: ella se creó por sí misma esa norma. De modo semejante, un niño que aprendía estoniano en casa e inglés en su centro de asistencia diurna comenzó a servirse de cada idioma en su propio contexto poco después de cumplir dos años, a pesar de que no hubiese un súbito aumento de castigos por los padres y los maestros por hablar inglés en casa o estoniano en el centro (Vihman, 1983). Es como si el niño apreciase de repente qué idioma era el adecuado en cada marco.

Además, los niños de dos años reaccionan con interés, y a veces con ansiedad, a dibujos de personas con la cara o el cuerpo deformados (Kagan, 1971). Unos niños de dos años de aldeas de la península de Yucatán, mexicanos y mayas, miraban más tiempo el dibujo de una cara humana con los rasgos deformados que el de una cara normal. Las expresiones de los niños (“¿Qué le ha pasado a su nariz?”, o “¿Quién le ha pegado en la nariz?”) dan a entender una preocupación por las causas del daño en la cara y encierra inferencias sobre los hechos que podrían haber provocado las deformaciones. Estas observaciones indican que los niños se inclinan a reaccionar con inquieta preocupación ante hechos que violan su entendimiento de la normal apariencia de las cosas.

Una segunda base para las normas procede de la capacidad de empatía por otro (Hoffman, 1981). La mayoría de los niños de dos años han experimentado la molestia de que les peguen, azoten o golpeen. Cuando el niño sea capaz de inferir que otros experimentan también molestia en las mismas situaciones, considerarán violaciones de normas los actos que hagan daño a otro. Jerome Bruner (1983) observa: “Es elemental tratar a otras personas como si fuésemos nosotros mismos” (1983, pág. 122). Sabemos que los niños de dos años son capaces de inferir; porque a mediados del segundo año, inferirán que una palabra sin sentido—“zoob”, por ejemplo— puede ser el nombre de un objeto desconocido, y su habla y conducta dan a entender la capacidad de inferir los particulares estados sensibles de otros (Novey, 1975; Zahn-Waxler, Radke-Yarrow y King, 1979). Una observación de dos niños de tres años y medio que estaban jugando en nuestro

laboratorio ofrece un ejemplo convincente de comprensión empática. Uno de los niños había dominado al otro durante los primeros treinta minutos de juego. Pero cuando el niño intimidado se puso el único traje de *supermán*, el otro quiso en seguida ese traje, aunque estaba bastante socializado para no quitárselo. El chico antes pasivo se dio cuenta en seguida de que había conseguido un poder simbólico y empezó a desfilarse alrededor de la habitación ostentando su botín. Y después, como si entendiese los celos que estaba provocando en el niño más agresivo, dijo: "Rabia, si quieres".

Aparece una tercera fuente de normas cuando el niño se da cuenta de que no puede alcanzar un objetivo con el uso de sus talentos. Los niños de dos años quedan muy desconcertados si son incapaces de cumplir con una norma de habilidad impuesta por otra persona. Si una mujer se acerca a un niño, coge unos juguetes, representa algunas breves escenas difíciles de recordar o de aplicar y vuelve a su silla, llorarán o protestarán inmediatamente los niños de diversos marcos culturales (Kagan, 1981). Es improbable que estos niños hayan sido castigados por no haber conseguido imitar a su padre o a otro adulto. Por consiguiente, podemos eliminar como base del disgusto un temor condicionado o adquirido al castigo. Creo que el niño se inventa la obligación de repetir los actos del adulto y, además, sabe que es incapaz de hacerlo. La base del llanto y la protesta es la combinación de la conciencia de una norma de ejecución que cumplir con la incapacidad de cumplirla. Sin embargo, los niños que cumplen una norma que se han impuesto a sí mismos muestran signos de alegría: el niño de dos años suele sonreír espontáneamente después de haber empleado varios minutos en formar una torre de seis cubos o de terminar un rompecabezas difícil. El niño no mira a nadie cuando sonríe: es una reacción íntima que refleja el reconocimiento de haber cumplido la norma que se impuso. Si un adulto trata de llevarse el rompecabezas antes de estar terminado, es probable que el niño se oponga.

Hace muchos años, paseando por las afueras de una pequeña aldea de indios guatemaltecos, situada en la zona montañosa, poco poblada, del noreste del país, me encontré con un niño de tres años moldeando con un poco de arcilla húmeda lo que parecían *tortillas* crudas. Al acercarme, el niño me miró, después miró la arcilla y se sonrojó de *embrazo*, como reconociendo saber que su deforme *tortilla* era una réplica imperfecta. Cuando el niño llega a ser capaz de tener la idea de un estado final que alcanzar con esfuerzo y conoce su capacidad de iniciar actos que puedan llevar a ese estado, la experiencia de la consecución es buena, en tanto el acto no se haya sometido a desaprobación de un adulto, ni dañe a otro. Estas dos últimas reservas son necesarias, porque ningún niño considera bueno rasgar concienzudamente una camisa, aunque exija plan y esfuerzo; y la capacidad de empatía por otro constituye un fundamento universal para considerar buena la coerción de la agresividad.

Reconocer un futuro estado de cosas que puede conseguirse empleando las propias capacidades —lo que llaman los psicólogos *dominio*— crea la obligación de tratar de actualizar ese estado. Al éxito acompaña un estado agradable y, al fracaso, un estado desagra-

dable, por lo que la representación del futuro cumple con mi anterior definición de la norma. A diferencia de las normas sobre la destrucción o las manos sucias, la norma sobre el dominio no es consecuencia clara de una instrucción ni de una previa asociación al dolor o a la comodidad, sino que parece ser un proceso tan interno como el hambre o el andar.

La estimación de un acto como malo se extiende a la propia persona durante el tercero y el cuarto años. En uno de nuestros estudios, una mujer encontró a su hijo de tres años pellizcándose con fuerza. Al preguntarle por qué se hacía daño, contestó: "No me quiero." Es pertinente añadir que este chico era agresivo con otros niños del vecindario y sabía que tanto los niños como sus padres desaprobaban su conducta. Muchos padres han observado que sus hijos de cuatro años se portan mal deliberadamente para que los castiguen y con frecuencia les preguntan: "¿Me quieres?", o "¿Soy bueno?" A los cuatro años, los niños creen que sus sueños son buenos o malos. Una niña de cuatro años dijo a su madre que había hecho una cosa fea. Obligada a explicarse, la niña confesó haber soñado que su hermano pequeño había muerto por haberle picado una abeja.

¿Cómo es posible que un niño clasifique los sueños o los pensamientos como buenos o malos si son íntimos y, por tanto, están apartados de la aprobación y desaprobación? ¿Por qué se estima malo el pensamiento "Odio a mi madre", mientras que no es bueno ni malo "Pienso en mi madre"? Una posibilidad es que, a principios del desarrollo, el niño crea que los pensamientos y los actos son equivalentes, idea apoyada por la turbación de la niña de cuatro años que había soñado con la muerte de su hermano. Pero se hace menos segura por el hecho de que un niño de cuatro años dirá sin equívocos, al preguntársele, que pensar en un helado no equivale a comérselo y que pensar en pelear con un amigo o lanzar una pelota no es lo mismo que hacerlo. Como el niño no cree en la equivalencia de pensamiento y acción en tales contextos, ¿por qué considerará malo "soñar" o "sólo pensar en hacer daño"?

Una posibilidad más verosímil es que el niño crea que otros pueden descubrir algunos pensamientos suyos, especialmente las ideas hostiles. El niño aprende a diagnosticar la ira en el padre por el ceño, el gesto, la acción y la voz y puede creer que, si él es capaz de diagnosticar la ira en otro, el padre también ha de ser capaz de diagnosticar la ira en él. Como el niño de tres años puede empatizar con los sentimientos de otro, comprende que la persona que le disgusta en secreto se sentirá apenada al descubrirlo. Así, los pensamientos hostiles pueden dañar a otro y, por tanto, son malos.

Considerarse malo no es grato, por lo que el niño se verá movido a evitar reconocerlo. De ahí, que la posibilidad de clasificarse como malo sea una causa de inhibición a la violación de las normas. Este dinamismo obra a principios del desarrollo, por lo cual creo que la inhibición de la conducta agresiva en los niños pequeños no se basa únicamente en el temor al castigo de los adultos, sino que se apoya también en la propia condenación, aunque pocos niños de cuatro años lo dirían si un padre les preguntase por qué no habían pegado a otra persona al sentirse frustrados.

Los padres de diversas culturas reconocen que, a los tres años, los niños conocen las normas sobre la conducta prohibida y se espera que, a los siete años, la refrenen. Los esquimales utku de la bahía de Hudson llaman a este conocimiento *ihuma* (que se traduce por "razón"); y en las Islas Fiji se llama *vakayalo* ("sentido de lo conveniente"). En ambas culturas se cree vano castigar a los niños hasta que han adquirido la capacidad de reconocer la diferencia entre el bien y el mal. En todo el mundo, los niños comienzan a los dos y a los tres años a pensar en la justicia, conveniencia y corrección de sus actos antes, durante y después de ejecutarlos. Cotejan su conducta, sus pensamientos y sus sentimientos con la norma y tratan de mantenerse en buen acuerdo con la norma, como el programa de la nave espacial corrige su rumbo durante el vuelo.

La relación entre la atenta vigilancia a la corrección de la propia conducta y la vulnerabilidad al disgusto a consecuencia de la violación de una norma puede observarse durante el periodo en que se está elaborando esta nueva capacidad. Se pidió a niños de tres y cuatro años que dibujasen un objeto corriente (un árbol, un animal o una persona). Una semana después, se les mostraron cuatro dibujos de un objeto particular, sólo uno de los cuales era el suyo (los otros tres, de aspecto semejante, habían sido dibujados por otros niños). Se pidió a cada niño que señalase el dibujo que había hecho una semana antes. Además, se observó el juego de cada niño antes y después de una experiencia de fracaso, al mostrar el examinador al niño un avión de juguete montado con cubos y pedirle que hiciese otro igual con el mismo número de cubos. Esta tarea era superior a la capacidad de los niños y ninguno la hizo. La perturbación en el juego después de esta experiencia de fracaso se consideró como índice del grado de inseguridad originado por no haber cumplido la norma impuesta por el adulto. Los niños que habían recordado más su dibujo, quizá por haber pensado más en la calidad de lo que hacían entonces, fueron los más trastornados por no haber cumplido la norma del adulto, según se reveló en la gran disminución del juego después del fracaso. Algunos niños dijeron después: "Ahora lo podría hacer", "Quisiera intentarlo otra vez" (Nolan, 1979).

La explicación por los conductistas de un nuevo acto se basa en sus consecuencias psicológicas. Pero esta fuerza de cambio, aunque obra en muchas ocasiones, no parece servir para explicar la sonrisa al dominar una tarea ni la pena por el fracaso. Es improbable que el trastorno del niño de tres años por no haber podido terminar un rompecabezas sea una reacción generalizada que pueda remontarse al castigo paterno por no haber terminado el desayuno o por no haber terminado una frase correctamente. Antes bien, como sospechaban los teóricos decimonónicos, el niño tiene la disposición biológica a adquirir normas. No digo que carezca de importancia la contemplación de los elogios de los adultos por lo bueno y del castigo por lo malo. Pero creo que los niños tienen la capacidad de formarse ideas sobre estados, actos y consecuencias buenos y malos. Hume consideraba que los sentimientos morales "se hallan arraigados de tal forma en nuestra constitución y carácter que resulta imposible extirparlos y destruirlos,

a menos que la mente humana esté completamente trastornada por enfermedad o locura" (1981, 1739-1740, pág. 696). ¿Por qué aparecerá tan pronto en el desarrollo la apreciación de las normas, mucho antes de haber madurado el lenguaje y la coordinación motora y un decenio antes de la fecundidad reproductiva? Una posibilidad es que el sentido del bien y del mal, el conocer la capacidad propia de hacer daño a otro y la cualidad de empatizar con una víctima sean accidentalmente concomitantes a las aptitudes, más fundamentales, de la memoria evocativa, el simbolismo, la proyectividad y el lenguaje. Pero también es razonable pensar que estas características distintivamente humanas aparecen al principio del desarrollo por ser necesarias para la socialización de la conducta agresiva y destructiva. En casi todas partes del mundo, las mujeres dan a luz a otro hijo dos o tres años después de haber nacido el anterior. El niño de tres años tiene fuerza para infligir daño a su hermano menor y, más importante, puede mantener ideas hostiles mucho después de que haya remitido un breve ataque de ira. La conducta agresiva que puede ser consecuencia de celos del niño de tres años por su hermano menor tiene que refrenarse. Será adaptativo que los niños de esta edad aprecien la injusticia de ciertos comportamientos y conozcan su capacidad de inhibir tales actos. Sin esta capacidad humana fundamental, que los observadores decimonónicos llamaban *sentido moral*, el niño no podría socializarse.

La fe en la inevitabilidad de la conciencia se perdió durante los cincuenta años entre la Primera Guerra Mundial y el final de nuestra intervención en Vietnam, periodo en que los discípulos del conductismo revitalizaron y promovieron la idea de Locke de un niño sin prejuicios. En esta época, muchos psicólogos declaraban que todos los niños habían de aprender el significado de bueno y malo; y que si no se organizaban adecuadamente las experiencias ambientales, era posible una persona sin comprensión ninguna del bien y del mal: un imbecil moral. El diagnóstico psiquiátrico de *psicópata* se aplica explícitamente a las personas que cometen actos de agresión sin que los sucedan sentimientos de remordimiento o culpabilidad y encierra la posibilidad de unos adultos, ni locos ni deficientes mentales, desconocedores de que la violación, la tortura y el asesinato son malos. Pero, como observaba en 1896 el autor inglés James Sulley, todos los niños, por ser humanos, tienen que saber que es inmoral hacer daño a otro. Este conocimiento ~~no~~ puede perderse, independientemente de cualesquiera crueldades que el niño pueda haber experimentado después. No hace falta enseñar al niño que es malo hacer daño a otros: esta idea acompaña al desarrollo.

Sin embargo, hacía falta un mecanismo psicológico para convertir la aptitud que encierra la apreciación del bien y del mal en la capacidad de buena conducta. Para los teóricos del siglo XIX, representaba este papel la voluntad. Según William Preyer:

Todos los movimientos musculares del hombre pueden distinguirse, en realidad, como deliberados e indeliberados, voluntarios e involuntarios... El desarrollo de la voluntad... y el desarrollo de la noluntad... en la inhibición de movimientos frecuentemente repetidos ofrece el fundamento de la formación del carácter. (1888, pág. 193.)

La voluntad es la asociación de la representación mental de un objetivo a la conducta necesaria para alcanzarlo. La voluntad es activa, deliberada y selectiva y supone una dirección capaz de escoger entre alternativas. La voluntad era tan esencial para los autores de fines del siglo XIX y principios del XX que en la ecuación explicativa se le daba a veces un puesto igual e independiente de la herencia y el medio. El autor de un popular texto de psicología infantil daba a entender que la voluntad es un órgano especial que todo niño posee en grado suficiente para oponerse a la influencia de la biología y de la familia o reforzarla (Forbush, 1915).

Así, pues, durante el primer decenio de este siglo se entendía el carácter del niño dentro de un marco absolutista. La disposición a adoptar un conjunto uniforme de buenas acciones arraigaba en la biología y en las experiencias universales y se realizaba por una voluntad autónoma. Pero, sorprendentemente, hacia 1920, esta idea se había desvanecido. El pragmatismo, el relativismo moral y la teoría del condicionamiento habían provocado una alteración profunda en la explicación de la postura ética del niño. Los nuevos teóricos subrayaron la experiencia interactiva dentro de la familia, sustituyeron el libre albedrío por los motivos y los hábitos y se preocuparon por las diferencias individuales de adaptación infantil.

El énfasis sobre la experiencia social como origen de importantes cualidades psicológicas afectó a las teorías sobre la creación de normas. Los manuales de psicología infantil escritos poco antes de la Primera Guerra Mundial comenzaron a modular el anterior énfasis sobre la maduración de cierto sentido moral, concediendo más fuerza, aunque todavía no un poder total, a las experiencias particulares con los adultos. Gabriel Compayré, rector de la Universidad de Lyon y autor de un grueso volumen sobre el niño pequeño, sostenía que, si bien la imitación, aptitud heredada, era el fundamento de la socialización de los valores, son los adultos con los que trata el niño quienes determinan qué reacciones imitará y adquirirá. Compayré rechazaba la creencia en el sentido moral innato y aseguraba que la moral se adquiere paulatinamente, siendo catalizadores necesarios el placer y el dolor.

He aquí por qué no es un anacronismo pensar, desde la cuna, en la responsabilidad, en las obligaciones morales que pesarán un día sobre aquella cabecita del niño, sonriente ahora en su inocencia inconsciente, cuyas ideas y sentimientos no son más que el reflejo de los de sus padres; así como su mejilla izquierda o su mejilla derecha, cuando acaba de mamar, como el lado de un melocotón dorado por el sol, permanece roja unos instantes, calentada por el contacto del seno materno que le alimenta y contra el cual se oprimía un momento antes. (1920, 1893, pág. 396.)

Con la difusión de la teoría pavloviana a fines de la Primera Guerra Mundial, la moral infantil llegaba apenas a ser otro hábito que pudiera no aparecer, de no disponerse adecuadamente las condiciones: "A menos que a la conducta de un niño se incorporen paulatinamente muchísimos sistemas de hábitos, no podrá esperarse que obre con alto

grado de juicio y libertad... La conducta moral... no es un tendencia innata..., sino un subproducto de la vida social". (Chave, 1937, pág. 164.)

A mediados del tercer decenio, la doctrina del relativismo moral había penetrado tan profundamente en la enseñanza estadounidense que en los artículos del *Journal of the National Educational Association* se legitimaba la confusión de los maestros sobre los rasgos de carácter que habrían de estimular. Los escritos típicos de este periodo se preguntaban: "¿Cómo sabrá el maestro qué hábitos deben formarse los niños? ¿Cómo conocerá la relativa importancia de estos hábitos? ¿Cómo sabrá si se están haciendo progresos en el desarrollo de estos hábitos?". Se decía a los maestros que consultasen los repertorios de rasgos de carácter escritos por los expertos, como si pudiese obtenerse orientación pedagógica en este terreno de la misma manera que se consigue en geografía e historia.

Con la Segunda Guerra Mundial, se arrió el estandarte del relativismo moral. El niño mejor era el educado para cumplir con las propias exigencias ambientales de lograr éxito escolar, profesional y social y, sobre todo, libertad para realizar su especial conjunto de motivos y talentos. La creencia en un conjunto esencial de directrices morales uniformes que todo niño tenía disposición a practicar había pasado de moda irremediablemente, puesto que todas las normas morales y la disposición a obrar moralmente se adquirirían a través de una cuidadosa dosificación de castigos y recompensas.

Así, pues, pasado medio siglo desde la Primera Guerra Mundial, podía escribir Quine en un ensayo sobre los valores morales: "En lenguaje, como en moral, la uniformidad se consigue mediante la instrucción" (1981, pág. 61); y "Es difícil seleccionar un solo rasgo distintivo de los valores morales, aparte de la vaguedad de ser en cierto modo irreduciblemente sociales" (pág. 58).

#### La coherencia entre las creencias y los hechos

Además del castigo, la desaprobación y la capacidad de sentir empatía, de reconocer las desviaciones de las normas y de proyectar consecuencias ideales, otros dos mecanismos, que obran posteriormente en el desarrollo, intervienen en la adquisición y conservación de las normas. Uno de ellos es la necesidad de coherencia cognitiva entre las creencias, los actos y las exigencias advertidas de la realidad. El segundo es la identificación con otros.

Durante los años justo antes de la pubertad —el periodo de desarrollo que Piaget llama la *fase operativa concreta*—, los niños se crean normas para juzgar la validez de las proposiciones. El sentido fundamental de *verdadero* para el niño de siete años, así como para el adulto, es la coherencia al aplicar a un hecho cierta descripción simbólica: es falso decir que un árbol es un pastelillo. Pero el grado de coherencia lógica entre proposiciones conexas y la coherencia entre una creencia y la conducta correspondiente suscitan también una comprobación de validez cuyo resultado señala la bondad de la creencia. En el niño de diez años, los actos inconsecuentes con las creencias provocan sentimientos

de inseguridad. "No ensuciarse la ropa" es una norma para el niño de tres años porque ensuciarla es violación de una prohibición aprendida. Pero los niños de diez años advierten tener una alternativa que no tienen los de tres, y algunos niños mayores necesitan un soporte cognitivo para mantener la norma sobre la limpieza, porque no está de acuerdo con otra norma, la de autonomía personal. Algunos niños encuentran intolerable considerar que tienen miedo al disgusto paterno. Obedecer un mandato paterno por temor al padre viola una importante norma de papel de edad. Cuando el niño cree que tiene una alternativa —aptitud que se presenta antes de los cuatro años—, surge una norma nueva: la coherencia entre las creencias y entre las creencias y la conducta.

Si el niño suele tener limpia la ropa, necesita creer que este hábito es bueno. El niño considera buena la acción, sencillamente, porque tiene que ejecutarla, y esta apreciación cumple la norma de coherencia. Si son las exigencias advertidas de la realidad las que requieren el acto, será probable que el niño se invente las razones de su conveniencia. El niño va a la escuela, se sienta en el pupitre y está callado en la biblioteca porque no se permite la violación de estas reglas. Se convence al niño para que crea en la bondad de tal conducta aunque no viole nunca estas reglas y, por tanto, no experimente la desaprobación del adulto. La mayoría de los niños de ocho años consideran buena cualidad la obediencia a los padres, mientras que muchos adolescentes la consideran de inmadurez. La diferencia entre estos dos grupos se debe, en parte, a que los niños menores no pueden evitar la postura de obediencia, de manera que la aceptan. Los adolescentes pueden evitarla y, por eso, necesitan defenderla. Obligar al niño a practicar una conducta determinada es una manera de tentarlo a estimarla positivamente.

Ningún principio general predice qué sucederá cuando haya conflicto entre una norma basada en la necesidad de coherencia entre creencia y conducta y otra norma basada en previas prohibiciones de la autoridad. Las consecuencias de esta tensión dependerán de la acción y del contexto precisos. Después de la pubertad, al aumentar la capacidad de descubrir discordancias lógicas en todo el sistema de creencias, el descubrir incoherencias entre las creencias lleva al niño a obrar sobre los elementos inconsecuentes y modificarlos. Así, una función del conocimiento es modificar las normas de manera que concuerden más con lo que se advierte como realidad.

Los primeros fundadores de los *kibbutz* israelíes creían que era bueno dejar a los niños en guarderías, suponiendo que la relación con el cuidador evitaría tanto un vínculo demasiado estrecho entre madre e hijo como una dependencia excesiva del padre durante el desarrollo posterior. Dos generaciones después, esta norma se ha debilitado, porque las madres jóvenes creen que es bueno un vínculo emotivo más estrecho con sus hijos. Un fundamento material para esta modificación de la norma fue una pérdida de categoría de los papeles profesionales de las mujeres en los *kibbutz*.

Puede haber profundas modificaciones de las normas ya avanzados los años cuando la acumulación de la experiencia se concentra en hechos antes inadvertidos. La mujer de cuarenta y cinco años que creía bueno subordinar su independencia y deseos perso-

nales a las necesidades de su marido e hijos se ve enfrentada a la invalidación de esta idea cuando uno y otros la abandonan el mismo año. Cuando la realidad hace difícil mantener las normas del momento, se crean otras. En su escrito autobiográfico, Jean-Paul Sartre (1982, 1964) decía que de joven creía que sus escritos eran moralmente buenos porque eran de efectos bienhechores para una comunidad angustiada, pero al perder su fe en esta idea, comprendió que escribía porque no podía dejar de hacerlo.

### El propio entendimiento

De los dos a los seis años, el niño se crea un entendimiento de sí mismo, cada vez más expreso, como objeto. Del mismo modo que los conceptos de *animal*, *comida* y *justicia*, el concepto de sí mismo se basa en dos razones complementarias. El fundamento intrínseco está compuesto por las cualidades de carácter absoluto, que no derivan ante todo su sentido de la comparación con otros. Estas cualidades son el conocimiento consciente de los sentimientos y las intenciones; el sentido de pertenecer a ciertas categorías étnicas, religiosas, raciales, de edad y sexuales; y características físicas como el color del cabello y de los ojos. La comprensión: "Soy un niño chicano, católico, de diez años, de ojos castaños, feliz", encierra seis dimensiones de éstas.

Los primeros signos de conciencia aparecen a la vez que la apreciación de las normas. Uno de estos signos es la dirección activa de otros. El niño pone un teléfono de juguete al oído de la madre, indica querer que le cambie la silla, pide ayuda para un problema o pide a la madre que haga un sonido gracioso. Estas instrucciones a los adultos no se dirigen a lograr un objetivo material —el niño no quiere un pastel ni un juguete—, sino que su objetivo parece ser simplemente influir la conducta del adulto. Como el niño no dictaría estos mandatos si no creyese que el padre obedecerá, suponemos que el niño tiene la expectativa de su capacidad de conseguir un cambio en la acción del adulto y —como significativo— la apreciación de su capacidad para alterar la conducta de otros.

El niño de dos años puede reconocer un retrato suyo; y si mirándose en el espejo se ve una mancha roja en la nariz (que le ha puesto la madre sin saberlo el niño), se tocará la nariz, como sabiendo que la cara reflejada en el espejo es la suya (Lewis y Brooks-Gunn, 1979).

Cuando el niño empieza a decir predicados, corrientemente después de cumplir los dos años, comienza a describir sus actos a la vez que los ejecuta, utilizando a menudo pronombres como *yo*, *mí* o *mío*, para referirse a sí mismo. El niño dice "Arriba" cuando sube a una silla; "Fuera", cuando sale; "Arreglo", cuando trata de recomponer una torre de cubos caídos; o "Mary, cocinera", cuando va a la cocina. Como es más probable que el niño describa sus propias actividades que la misma conducta de otros, suponemos que ha llegado a preocuparse de sus actos. Varios meses antes, cuando el niño estaba empezando a hablar, podía nombrar los objetos de las palabras que acababa de dominar, como si comprender que conocía el nombre de un juguete lo animase tanto que hubie-

se de proferir la espontánea expresión. La comprensión del niño de dos años es que se ha hecho consciente de su capacidad de actuar, de influir a otros y de cumplir sus propias normas. Son éstas unas experiencias tan estimulantes que describe sus actos a la vez que los ejecuta. Quizá no sea coincidencia que los niños sordos que están aprendiendo el lenguaje de señas estadounidense comiencen a hacer señas que se refieren a sí mismos a la misma edad que los niños normales comienzan a describir sus actos (Petitto, 1983). Esta notable coincidencia temporal indica la maduración de una aptitud que permite el conocimiento consciente del propio ser como entidad.

Hacia los tres años, el sentido de sí mismo ha llegado a extenderse hasta comprender un sentido de posesión. Ofrece un ejemplo de esta característica la siguiente interacción entre dos niños de tres años que eran totalmente desconocidos. En cuatro ocasiones distintas, durante los veinte primeros minutos de una sesión de juego, el niño B quitó al niño A un juguete en el territorio de éste. El niño A no hizo nada ninguna de las cuatro veces: no protestó, ni lloró, ni se quejó, ni se vengó, ni se retiró a buscar ayuda de su madre. Pero pocos minutos después de la cuarta vez atravesó, prudentemente, la habitación, cogió un juguete con el que el niño B había estado jugando antes, pero acababa de dejar, y se lo volvió a llevar a su territorio. Varios minutos después, el niño A estaba jugando con un carro y fue a quitárselo el niño B, pero entonces lo agarró con fuerza y consiguió que no se lo quitase.

Tenemos que explicar primero porqué el niño A cogió el juguete que el niño B había dejado; y, lo que tiene la misma importancia, por qué el niño A se resistió al niño B la quinta vez, cuando no había hecho nada las cuatro primeras. La mayoría de las veces, la mejor predicción de una acción futura es la anterior conducta en la misma situación. Pero esta regla no sirve siempre. El motivo de la reacción de resistencia del niño A tiene que ser interno, porque la situación externa no se había modificado en nada. ¿Qué es lo que había cambiado como consecuencia de las cuatro pérdidas anteriores de juguetes? La contestación exige cierta idea de un sentido de la posesión: el sentimiento de que se tiene el dominio sobre ciertos objetos y el acceso a ellos, aunque el niño pueda haberse encontrado con esos objetos por primera vez. Cuando este sentido de posesión es negado cuando se la arrebató y se pierde, lo que provoca inseguridad. Una reacción a la inseguridad es tratar de reafirmar el sentido de posesión; de ahí, que el niño se oponga a que le quiten más juguetes y trate de recuperarlos con el fin de demostrar que puede conservar la posesión. Estas explicaciones suponen la existencia de un ser que puede poseer objetos y conservar el dominio sobre ellos.

Esta primera fase en la aparición del sentido de sí mismo se compone esencialmente de un conocimiento consciente de intenciones, sentimientos y normas y de la capacidad de alcanzar un objetivo. Una segunda fase diferente del propio entendimiento adquiere importancia unos años después, y es consecuencia de comparar la propia estimación en relación con otros, especialmente otros niños. Entonces, el niño se atribuye un lugar en una dimensión psicológica o física que refleja un entendimiento del grado en que posee

esa cualidad en relación con otros niños. Con la misma confianza con que una niña dirá que un perro es más grande que una mosca, dirá que ella es más amable que su hermano, pero no tan buena como su hermana. Algunas cualidades comparadas, como la inteligencia, podrán entenderse finalmente como absolutas. El adulto puede clasificarse como inteligente y valiente en sentido absoluto, aunque antes esta clasificación se hubiese basado en la comparación con otros. La creencia de que un conjunto de cualidades comparadas y absolutas forma parte del propio [ser] se adquiere a través de varios mecanismos: inferencias basadas en las consecuencias regulares de los propios actos, comparar las cualidades propias con las de otros y la identificación. Trataré ahora de la identificación como mecanismo que tiene consecuencias para la adquisición de normas.

### La identificación

A los cuatro años, los niños tienen una apreciación inconsciente de algunas cualidades psicológicas suyas y comienza la identificación con la creencia de que les pertenecen algunas cualidades distintivas de otra persona, que puede ser un padre, hermano, pariente, amigo o incluso un personaje ficticio. El niño se da cuenta de que su padre y él tienen el mismo apellido y el mismo cabello rojo claro y los parientes le dicen que él y su padre tienen la misma risa cálida y cordial. Con el tiempo, el niño llega a creer que se parece al padre en cosas distintivas. Da un paso más y cree que debe tener otras cualidades psicológicas propias del padre, aunque no tenga pruebas reales. Esta inferencia tan decisiva para las consecuencias de la identificación, es ejemplo de la tendencia humana universal a suponer que, si dos objetos comparten unas cualidades, quizá compartan otras que no se han observado directamente.

Cuando la creencia en el parecido psicológico con otro se asocia a la experiencia de una emoción vicaria que parece adecuada al modelo, se dice que el niño ha establecido una identificación. La niña que se identifica con su madre, a la que considera inteligente, experimentará el orgullo que podría tener si tuviese prueba real de su propia capacidad, basada en su propio éxito. En cambio, se sentirá avergonzada la niña que crea tener la inconveniente cualidad de la insinceridad propia de su padre. En estos ejemplos, el estado emotivo del niño es más propio del padre que suyo.

Un grupo de niños preadolescentes que, o tenían problemas escolares graves, o eran rechazados por la mayoría de sus compañeros de clase, negaban poseer estas cualidades cuando se les preguntaba directamente, por saber que estas características son inconvenientes. Sin embargo, al ver estos niños una película que describía una disputa entre un chico al que se había calificado como popular (o escolarmente competente) y otro calificado como impopular (o escolarmente incompetente), mostraron más interés empático y emotivo por el niño de la película que tenía estas características inconvenientes (Kagan y otros, 1982).

*La identificación y la adquisición de normas.* El niño suele clasificar como bueno un modelo que ofrece características convenientes —como la protectividad, amabilidad,

competencia y fuerza— y quiere establecer o reforzar la identificación con esa persona. Una táctica es aumentar el parecido con el modelo adoptando sus normas, mecanismo que es naturalísimo en cuanto a las normas no sujetas habitualmente a sanciones directas. Considérese a un niño que oiga decir enfáticamente a su admirado padre "Resiste siempre a un camorrista" o "Nunca des dinero a un extraño". Ambas normas podrían ser aceptadas por convencer al niño de que se parece al modelo emulado, no porque tema castigo por su violación. La atractividad del modelo presta capacidad de convicción a la norma, del mismo modo que una etiqueta de la avenida de Madison transfiere atractivo a una clase particular de esquis.

Como ocurre con las normas establecidas inicialmente por la aprobación o la desaprobación del adulto, las normas adoptadas por identificación pueden transferirse después a padrinos más abstractos. El niño pequeño puede adquirir la norma de amabilidad por identificación con su padre y, en la adolescencia, extender este papel a norma que considere inmoral toda manera de dar muerte. La facilidad con que ocurra esta forma de transferencia dependerá de la relación del niño con el modelo y su admiración por él. Con el desarrollo, todos los modelos pierden algo de encanto. Y una norma puede debilitarse cuando los modelos se resquebrajan. Un joven estudiante católico del Suroeste rural, que había sido profundamente religioso desde su primera infancia, empezó a dudar de su fe después de haber asistido a misa durante nueve meses en una gran ciudad del Noreste, viendo a los curas tan indiferentes y desinteresados que, por tanto, violaban sus normas de religiosidad.

*La identificación y las normas de papel sexual.* Cuando los niños llegan a reconocer las categorías de edad, sexo y étnica a que pertenecen —en parte, como consecuencia de una identificación—, creen que deben hacer corresponder sus cualidades con la categoría adecuada. Si un objeto es miembro de una categoría, debe tener todas las características de esa categoría. Si no las tiene, se producen sentimientos de inquietud. El niño cree que lo cierto sobre mí es bueno para mí. Así, pues, un niño cree: "Si los hombres no lloran, y yo soy un hombre, yo no debo llorar". De modo semejante, experimentará inseguridad la niña que no se comporte de acuerdo con su definición de lo femenino.

Muchas cualidades que componen las normas sobre lo masculino y lo femenino se comunican al niño directamente, pero es probable que muchas sean inventadas. Carol Gilligan (1982) dice que, para las mujeres, las relaciones de apoyo tienen prioridad sobre las definiciones por jerarquía o fuerza. La mayoría de las culturas suponen que la agresión y la dominación resultan más fáciles a los hombres que a las mujeres, y hasta los niños de cuatro años concuerdan con esta caracterización de los sexos (Maccoby, 1980). Es posible que, por asociarse exclusivamente a las mujeres el embarazo y el cuidado del niño, estados protectivos y defensivos de la vida, se imaginen todos los niños que el interés por los sentimientos y el bienestar de otros es esencial a la femineidad y que hacer daño y traicionar la confianza de otro son violaciones más graves de la norma sobre la femineidad que de la norma sobre la masculinidad. Hume empleó una variedad

de este argumento para explicar las diferencias sexuales de modestia y freno a la licencia, afirmando que, si la valentía es la norma fundamental para los hombres, la evitación de la desaprobación social es la norma más apremiante para las mujeres.

Toda clase de actividad humana puede ser sometida a relación con la norma que prescribe la conducta de papel sexual culturalmente apropiada. Incluso el trabajo escolar puede caer dentro de esta esfera. Entre los maestros de los cursos primarios en las escuelas estadounidenses, la mayoría son mujeres, por lo cual los niños pequeños pueden concluir que los objetos y los actos asociados a la escuela son más femeninos que masculinos. Se enseñó a niños de segundo curso de una pequeña ciudad del Cercano Oeste a titular con la palabra sin sentido *dep* objetos evidentemente masculinos y con la palabra sin sentido *rov*, objetos evidentemente femeninos. Cuando los niños habían aprendido a aplicar rápida y correctamente estas palabras a grabados de ropas masculinas y femeninas, bates de béisbol y lápices de labios, se les mostraron grabados de objetos que aparecen normalmente en las aulas escolares. La mayoría, tanto de los niños como de las niñas, aplicaron el femenino *rov* a los grabados de una pizarra, un libro, una página de aritmética y un retrato de un niño y una niña sentados en un pupitre, mientras que designaron con el masculino *dep* un barco y una carta de navegación (Kagan, 1964).

*Las normas sobre el papel de la edad.* Los niños de tres años han adquirido ya cierta idea sobre las cualidades propias de diferentes edades. Se mostró a niños de cuatro años dibujos de escenas, pidiéndoles que indicasen qué sentiría una persona que figuraba en ellos. Los niños daban su contestación señalando una de ocho caras esquemáticas con las que se había querido expresar enfado o ira, tristeza, susto o contento. En una escena, una persona había quitado una pala a un infante, un niño o un adulto. Una segunda escena mostraba a un infante, un niño o un adulto en medio de un gran charco. Más de tres cuartas partes de los niños dijeron que un infante se sentiría triste en estas situaciones pero que el adulto estaría loco (Lusk, 1978).

Los niños de cuatro años clasifican al infante como vulnerable a la ansiedad, la pena y la impotencia. En cambio, consideran a los adultos como agentes vigorosos que, ante la amenaza, reaccionan más irritados que asustados. Un motivo por el cual los niños quieren avanzar hacia la madurez es que les resulta atractivo el papel del adulto.

Así, hacia los tres años, los niños conocen las categorías de edades de infante, niño y adulto, reconociendo, además, que es bueno comportarse de modos propios a la edad mayor. De ahí que el niño desee adoptar las normas que los adultos quieren ver socializadas. Servirá de ilustración una anécdota: una niña de tres años seguía usando chupete y se le pedía regularmente que lo abandonase por ser impropio. Un mes antes de cumplir los tres años, dijo a su madre "El día de mi cumpleaños echaré el chupete a la basura". La madre olvidó esta promesa de la niña, que, por la mañana de su cumpleaños, la llamó a su habitación y, señalando a la papelera, dijo orgullosamente: "Mira". En el fondo de la papelera estaba el chupete. Los niños de tres años aprecian los diferentes papeles de edad, estiman inconveniente el papel de la edad menor y pueden proyectar

conscientemente adoptar la conducta definitoria del papel más maduro. Además, cumplir la norma de un papel de edad se asocia a un estado afectivo agradable. La misma niña, que había sido castigada antes por ensuciar con sus heces el cuarto de baño, dijo a su madre el día siguiente: "Estoy triste y contenta. Estoy triste porque he ensuciado. Y estoy contenta porque no lo volveré a hacer".

La cualidad imperativa de cualquier norma puede basarse en más de un mecanismo. Por ejemplo, la norma de la amabilidad puede basarse en la identificación, en la aprobación de la autoridad y en la empatía por otro. Los tres mecanismos obran a los siete años de edad y su equilibrio depende de las condiciones culturales. La razón para distinguir entre los orígenes de una norma es la probabilidad de que la emoción causada por una transgresión, así como su resistencia al cambio, dependan de su origen y de las fuerzas que la apoyen en el momento. Las sanciones del adulto y la identificación con él son formativas durante los diez primeros años. La aprobación de los iguales empieza a ganar importancia durante la preadolescencia. A fines de la adolescencia y durante la madurez, cuando ya han aparecido las operaciones formales, se desataca la coherencia lógica entre las normas y las realidades de la experiencia. Los adultos de la sociedad occidental pueden desconocer con más facilidad una norma basada sólo en la aprobación social porque dan más valor a la conciencia particular independiente. Las normas basadas en la identificación son más difíciles de alterar, especialmente las que proceden de la pertenencia a categorías de sexo, edad, clase o raza. Sin embargo, la conciencia naciente entre las mujeres de Estados Unidos y Europa Occidental durante el decenio pasado ha tenido efectos importantísimos sobre las normas actuales del papel sexual. Así, pues, todas las normas están en peligro: ninguna tiene su permanencia asegurada.

### Las normas, como origen de motivos

Las normas son una causa importante de los móviles, porque el niño quiere cerciorarse de su bondad moral. Los hechos que informan al niño de haber cumplido una norma se convierten en objetivos que alcanzar. El niño que cree bueno ser obediente tiene el móvil de obedecer a sus padres. El niño que cree bueno ser inteligente tiene el deseo de conseguir altas graduaciones. Así, para algunos niños y adolescentes, el deseo de obtener una señal de ser estimados por los padres se basa en la creencia de deber ser amados. La experiencia que se busca no está encerrada en ningún acto paterno o experiencia sensorial particulares, pues un beso, una sonrisa, un regalo o el permiso para ir al cine podrían satisfacer el motivo. Entre los *inuit*, por ejemplo, es corriente meterse con los niños pequeños, y los niños esquimales de cinco años quieren que los importunen por considerar que esta forma de atención del adulto refleja su importancia dentro de la familia.

Como todas las personas tienen el móvil de confirmar una propia estimación moralmente positiva, tratan de encontrar signos de defecto moral en las que tienen el poder

de conceder los premios esperados, pero no los han concedido. El descubrimiento de una tacha moral en otro facilita al individuo depreciar los objetivos que han sido difíciles de alcanzar. La persona que no pueda satisfacer un motivo al que considera muy virtuoso tratará de sustituir el objetivo inasequible por otro más asequible, que, además, deprecie el fallido. Por ejemplo, podemos interpretar la antigua afirmación hebrea de los valores de moral y sabiduría, frente a los de riqueza y de poder secular, como solución ideológica al fuerte contraste entre su pobre vida de nómadas y las ventajas materiales de sus dos vecinos, los egipcios y los mesopotamios. Así, algunos móviles humanos son, en parte, una empresa moral que, en cuanto tal, ofrecen una manera de comprender la variable jerarquía de los motivos de una persona.

Muchos filósofos occidentales interesados por las causas de la acción final han reconocido que el hedonismo pierde a menudo frente a la moral y han tratado de resolver de muchas maneras esta paradoja aparente. John Stuart Mill creía que los placeres del espíritu eran mejores que los placeres de los sentidos. Los utilitaristas glosaban este problema haciendo que la felicidad fuese lo que decidiese cada individuo, con lo que implícitamente se permitía creer a los lectores acríticos que el placer sensorial es el fundamento de toda felicidad.

Freud resolvió este problema concediendo la primacía a los motivos derivados del ello, que creía de origen biológico. Los motivos relacionados con las normas se consideraban más inhibitorios que iniciativos de la conducta final y se atribuían al superyó. La combinación entre el materialismo y la teoría evolucionista darwiniana, que dominó el pensamiento de fines del siglo XIX, hizo razonable la afirmación de que, por tener los motivos humanos base filogenética, deben clasificarse según la calidad y la intensidad del afecto. La sexualidad y la agresividad son dos clases de conducta final que cumplen claramente con estos criterios. El fallo posible de la teoría de Freud era creer que los placeres sensoriales debidos a la satisfacción del hambre y de la sexualidad tienen prioridad natural sobre el deseo de considerarse buenos. Pero estos dos objetivos no necesitan ser opuestos, y no lo son cuando el placer sensorial forma parte de la definición de virtud de una comunidad, como ocurre con muchos estadounidenses modernos. Los deseos de placer sensorial y de entenderse como bueno son complementarios, tienen raíces en la biología y aparecen al principio del desarrollo.

### La violación de las normas

La cualidad de la experiencia emotiva que sigue a una conducta incoherente con una norma está influida al menos por dos factores. El primero es si el niño cree que otras personas conocen la violación o sabrán de ella. El segundo es la creencia en la responsabilidad personal por la violación: después de haber cometido un acto malo que ha dañado a otro, ¿qué libertad cree que tuvo el agente? Las combinaciones de estos dos factores producen cuatro resultados de diferente cualidad experimental. El agente siente lo que

en inglés llamamos *culpabilidad* (*guilt*) cuando entiende que había una posible elección entre actos y cree que nadie sabe de la violación (el niño extiende su hostilidad al padre). El actor que cree no haber tenido elección y que otros conocen la violación (cuando el niño hace que accidentalmente otro tropiece), es probable que sienta vergüenza. El actor que no vea elección y sepa que nadie conoce la violación (el niño que sueña con matar a un padre) es probable que sienta ansiedad. Por último, quien cree que tenía elección y que otros conocen la violación (el niño que estropea a propósito la comida familiar) siente una combinación de vergüenza y culpabilidad.

No sirve de nada discutir sobre los nombres precisos que se den a estos estados emotivos. Los psicólogos, como Hobbes decía de Aristóteles, confunden a menudo el estudio del sentido de las palabras con el estudio de las cosas que las palabras representan. Las palabras no hacen sino inducirnos a creer que hemos explicado algo. Lo importante es que son distintas las experiencias emotivas que se derivan de estas condiciones. Los niños tienen normas que saben compartidas por otros antes de comprender que tienen dominio sobre los actos correspondientes y que son responsables por ellos. De ahí, que normalmente la vergüenza preceda al sentimiento de culpabilidad en el desarrollo. Pero, hacia los cuatro años, los niños aprecian que tienen cierta capacidad de elegir entre muchos actos.

Con este reconocimiento coincide la aparición de la propia inculpación. Una niña de tres años y medio que viaja en coche con su madre pierde un globo, que se escapa por la ventana. La madre ofrece parar el coche y volver para buscarlo. Y la niña la sorprende reconociendo que lo ha perdido por negligencia y, por tanto, no es preciso rehacer el camino. De todos modos, la madre vuelve y la niña se muestra alborozada cuando encuentran el globo. Una niña de dos años habría berreado hasta volver a tener el globo bien sujeto en el puño.

Las sociedades difieren también por el grado en que sus miembros creen tener elección en situaciones éticas. En las pequeñas comunidades, donde todos los aldeanos comparten los mismos valores, y casi todos conocerán antes de veinticuatro horas la mayoría de las transgresiones, puede ser más frecuente la vergüenza que en las grandes zonas urbanas, donde muchas transgresiones son ocultas. Un adulto que vivía en una comunidad de *kipsiguis* al oeste de Kenya dijo a un entrevistador (que le planteaba dilemas morales): "Cuando uno oye a alguien hablar de él, diciendo '¿por qué lo habrá hecho?', su corazón se sobresalta... Una persona no se da cuenta de que algo está mal hasta que otros lo han visto hacerlo" (Harkness, Edwards y Super, 1981, pág. 602). La mayoría de los padres estadounidenses creen que los niños deben llegar a comprender que son responsables de sus actos, de manera que el niño mayor adhiera a las normas cuando no estén presentes los miembros de la familia haciendo de freno. De ahí, que estos padres den a los niños más oportunidades de elección que los de aldeas agrícolas de subsistencia.

Todos los adultos son capaces de experimentar tanto la autocensura particular como el sentimiento que acompaña a la previsión de la crítica de otros pero, según las socieda-

des, es diferente el equilibrio entre estas dos bases distintas para adherir a las normas particulares y a las comunitarias. Es probable que los motivos de estas diferencias sean variados y complejos. La diversidad de valores es un factor importante. Para que sea eficaz la previsión del rechazo social por la violación de una norma, tiene que haber un consenso sobre los valores fundamentales entre la mayoría de las personas conocidas. La extraordinaria heterogeneidad de los valores entre los grupos étnicos, religiosos y de clase en Estados Unidos y Europa asegura que cada persona puede esperar la desaprobación de sus valores por parte de algunos un día tras otro. En consecuencia, cada uno tiene que contar con su ética personal. La decisión de no mentir a una persona amada, de no robar a un amigo o de no olvidar a un padre enfermo, a pesar de las tentaciones en contra, es probable que se deba al deseo de evitar los sentimientos de autocensura.

En otras sociedades —en Japón, por ejemplo—, una causa importante de inhibición de las mismas tentaciones es la previsión de la crítica y del rechazo social por parte de aquellos con los que se quiere mantener una relación estrecha durante mucho tiempo. Como he señalado, los padres japoneses estimulan el estado de interdependencia psicológica en sus hijos y les dicen que, al violar una norma, pondrán en peligro la relación con la familia y con otras personas fuera de ella. Se espera que los niños japoneses se preocupen de no enfadar a nadie, porque el principio orientador de la interacción social es evitar los roces y la hostilidad y mantener unas relaciones armoniosas. Cicerón consideraba también peligrosa la conciencia separada totalmente de las opiniones de los demás. "La grandeza de alma —escribía—, disociada de la compañía de los hombres, se convierte en una especie de tosca ferocidad". Espinoza consideraba más libre a quien vive de acuerdo con las leyes civiles de su sociedad que a quien "sólo se obedece a sí mismo" (citado en Wolfson, 1962, pág. 260). Pero a muchos niños estadounidenses se dice que ellos solos tienen que decidir, mediante reflexión, lo que está bien y lo que está mal. El niño no debe temer el rechazo social por sostener una norma impopular, pues cada persona debe hacer lo que crea justo. Esta creencia no se limita a la familia de clase media. Una madre que dejó la escuela en el décimo curso, y que vivía únicamente de la asistencia pública con sus dos hijas, decía a un entrevistador sobre sus deseos para la que tenía tres años: "No quiero que se arrugue ante nadie. Ella tiene que decidir por sí misma lo que quiera hacer, no porque nadie quiera que lo haga".

No sorprenderá que la continua sujeción a uno de estos dos regímenes cree adultos en quienes tenga un carácter diferente su previsión de la culpabilidad, la vergüenza y la ansiedad por transgredir normas. La moderna celebración de la conciencia particular, inmunizada contra toda opinión social, parece ser un hecho histórico, no una visión profunda de la naturaleza humana ni el enunciado de lo que deba ser un bien sagrado universal.

Durante los tres últimos siglos puede haber ocurrido un cambio de ideas conscientes en torno de las normas sobre los deseos de sexualidad, poder, agresión, fama y

riqueza. Los puritanos de los siglos XVII y XVIII sufrían las mismas tentaciones de los deseos que provocan a los modernos adultos estadounidenses; pero entre los puritanos, la norma exigía la inhibición de una lucha excesiva por estas recompensas. Se esperaba que ningún adulto ganase demasiada riqueza, buscarse excesivo reconocimiento, ni satisficiera siempre sus antojos sexuales. En consecuencia, cada persona, a través de la abnegación, podía asegurarse de su valor. Más llanamente, el adulto al que tentase, pero rechazase, el comienzo de una relación sexual con un compañero dispuesto podía experimentar un sentido temporal de virtud por ese acto de templanza. Es más difícil que un adulto de Estados Unidos moderno se precie de este dominio de sí mismo, porque la cultura estima el máximo placer.

Cada persona necesita creer que tiene valor moral. El puritano, simplemente con la templanza —el freno al deseo excesivo— y la prudencia, podía satisfacer en parte esta exigencia. Pero obsérvese que la inhibición de un deseo no necesita de la ayuda de la suerte ni de otras personas. Todas las personas tienen la capacidad de cerciorarse de que son buenas. Por emplear la expresión de Emerson, uno confía en sí mismo.

Al adulto occidental contemporáneo resulta más difícil alabarse por no ceder a las tentaciones. De hecho, en Estados Unidos es probable que se burlen de uno los amigos por la excesiva renuncia. Sin embargo, el adulto moderno no está exento de la carga de ofrecerse a sí mismo un reconocimiento de su valor. Entre los criterios de la vida buena, están una profesión de categoría, una elevada remuneración y una satisfactoria relación amorosa. Pero el hombre medio no puede alcanzar estos objetivos simplemente queriéndolos. Todos los adultos están obligados a depender más que el típico puritano de los amigos, de la benevolencia de la autoridad y de la suerte para poder convencerse de su bondad.

La emoción que se produce cuando una persona resiste a la tentación de violar una norma —quizá, murmurar maliciosamente de otro— se caracteriza por la tensión y el conflicto. Estos sentimientos han de contrastarse con la emoción que se asocia a la desesperada necesidad de la calificación superior en una carrera o en un ascenso, no teniendo la seguridad de poder conseguirla. Esta emoción, que se califica mejor de *ansiedad*, ocurre cuando no se dominan los hechos que pueden causar malestar o no se puede asegurar la reconfortante satisfacción de los deseos. No digo que el talante puritano del conflicto sea mejor ni más maduro que el talante moderno de la ansiedad. Sólo observo que las circunstancias históricas pueden influir sobre los estados sensibles predominantes en torno de la adhesión a las normas.

La sociedad occidental moderna ha llegado a tolerar cada vez más la violación de normas importantes. Esta condición, que lleva al joven y al adulto a concluir que nadie desaprobará muchos actos disminuye la probabilidad de la vergüenza. Pero nuestra sociedad afirma también, cada vez con más frecuencia, que los individuos no son responsables de muchos actos suyos. Se concede capacidad causal a las condiciones sociales. Así, se culpa a veces del homicidio, del vandalismo, del fracaso escolar e incluso del fraude

científico a los defectos de las instituciones, a la pobreza y las circunstancias de la sociedad, no a la falta de esfuerzo, voluntad ni interés del individuo.

Una comisión nombrada por el decano de la Escuela de Medicina de Harvard para investigar a un joven científico que admitió haberse inventado algunos de sus resultados decía en su informe:

La falta de honradez en la investigación científica se deriva de las interacciones entre el individuo y el medio... Un factor que puede predisponer a la falsa conducta parecería ser un deseo intenso de éxito... Los factores relacionados con el medio son más susceptibles de modificaciones que la personalidad y las fuerzas de propia inducción. Por consiguiente, esta Comisión cree que las medidas preventivas de más probable eficacia serán las dirigidas a las circunstancias y a las prácticas del laboratorio que estimulen la mala conducta de algunas personas. (Harvard University Gazette, 29 enero 1982, pág. 12.)

A medida que las explicaciones de la conducta amoral pasan parte de la carga de la responsabilidad de la persona a un vago conjunto de condiciones externas, se vician las consecuencias emotivas de la transgresión y, como observábamos antes, las normas de principio se convierten en convenciones.

#### La estimación de la moral infantil

A las tentativas de los filósofos de definir la moralidad de un acto han acompañado en este siglo los empeños de los psicólogos de clasificar a los niños, adolescentes y adultos como más o menos morales o de atribuir su juicio moral a las fases de un proceso de desarrollo que va de menos a más madurez. El espíritu pragmático que domina la psicología del siglo XX inspiró después de la Primera Guerra Mundial una tentativa de estimar la moral del niño a través de sus actos. Desgraciadamente, las observaciones de niños, en especial los famosos experimentos de Hugh Hartshorne y Mark May (1928), no han descubierto consecuencia en la disposición a ser fieles a una norma moral a través de situaciones diversas. Al no poderse llegar a un acuerdo sobre cómo ordenar las prioridades morales en la conducta, pasó a segundo plano durante unos decenios la actividad de medir diferencias de virtud hasta afirmar Lawrence Kohlberg, siguiendo el énfasis de Piaget sobre las bases cognitivas de la moral, que las justificaciones de una decisión moral expresadas por una persona pueden y deben ordenarse de menos a más maduras (Kohlberg, 1981). La base de este orden es la calidad de la explicación dada ante hipotéticos dilemas morales, atribuyéndose la categoría inferior a las explicaciones basadas en el miedo al castigo o en la previsión de recompensa, y reservándose la calificación superior a las explicaciones derivadas de un conjunto coherente de premisas. En cuanto a la sustancia, se concede a la justicia y al respeto por la vida humana más prioridad que a la armonía social y se da más importancia a la armonía social que a la ansiedad por el castigo, la desaprobación o el rechazo social (aunque los juveniles consi-

deran la ansiedad social como una base madura para mostrar respeto a los mayores). La fe en las ideas de Kohlberg aumentó al hallarse que los adolescentes y los adultos de los países occidentales y de los países en desarrollo defienden con más probabilidad que los niños pequeños una solución ética con un conjunto de premisas coherentes que subrayan la vida y la libertad. Pero esta solución al deseo de graduar la moral ha molestado a los que quieren saber la relación entre las respuestas de un niño a dilemas morales hipotéticos y la base de sus intenciones y de sus actos morales, y que prefieren basar las estimaciones morales en estas cualidades. "Quiérese o no —escriba James—, ésta es la pregunta más demostrativa que se haya hecho nunca... Contestamos por consentimientos y no consentimientos, no con palabras" (1981b, 1980, página 1182). Un niño de seis años al que se le pregunte por qué no debe robar un hombre, dirá más probablemente que lo cogerán y lo castigarán, mientras que un joven de diecisiete años explicará que, si todos los miembros de la sociedad fuesen ladrones, se perdería la estabilidad de la comunidad. Esta diferencia de reacción verbal tiene interés. Pero no es evidente que el temor a ser descubiertos constituya el mayor freno al robo entre los niños de seis años ni que los muchachos de diecisiete sean indiferentes a que los cojan.

Emplear las justificaciones verbales como prueba preferida para diagnosticar el nivel de desarrollo moral de la persona tiene otros problemas embarazosos. Por ejemplo, los adultos estadounidenses que no han asistido a la universidad y los adolescentes indios de clase media alta ofrecen por término medio explicaciones menos maduras de las decisiones morales que los estadounidenses de clase media que han asistido a la universidad. Este dato tiene la consecuencia antinatural de que los universitarios estadounidenses obran en un plano superior de desarrollo moral que los bachilleres (Parikh, 1980, y Colby y otros, 1983). Thomas Jefferson seguramente habría defendido a Kohlberg, pues escribía que todos los hombres tienen un agudo sentido moral: "Expóngase un caso moral a un labrador y a un catedrático. Aquél lo resolverá tan bien, y a menudo mejor que éste, porque no lo han desviado unas normas artificiosas" (citado en Boyd, 1955, pág. 15).

Una objeción más grave a la clasificación de la madurez moral del niño es el supuesto de una serie universal de niveles unitarios de juicio moral que superan particulares tentaciones. No creo que ni los niños ni los adultos obren en un nivel particular de moral a través de todas las situaciones éticas (Colby y otros, 1983).

[...] Todas las descripciones de cualidades tienen que añadir una explicación de la situación. Los niños de cinco años explicarán que su falta de disposición a robar se debe al temor del castigo, pero explicarán que el aplazamiento de un placer personal para poder ayudar a un amigo está movido por su empatía por alguien necesitado (Eisenberg-Berg y Hand, 1979). Los biólogos humanos reconocen que la noción de madurez física es de poco valor teórico, porque no hay mucha correlación entre el desarrollo de dientes, huesos, músculos, cerebro y genitales. Pueden ordenar a los niños según el nivel de madurez física en cada uno de estos sistemas independientemente, pero evitan la idea de un cociente medio de desarrollo.

Si el objetivo conveniente es ordenar la "madurez moral" de los niños, la mayoría de los padres y muchísimos científicos insistirían en que la intención en una situación de conflicto moral es una base tan razonable como la calidad de la explicación dada ante situaciones hipotéticas. Probablemente, un motivo por el que se escogiese la justificación verbal de una decisión ética como criterio para estimar la moral de una persona sea la facilidad con que los investigadores pueden recoger explicaciones verbales ante dilemas morales; y ocurriré que estas explicaciones han mostrado con el desarrollo un cambio regular e interesante de sustancia. En cambio, es mucho más difícil apreciar las intenciones y los sentimientos de culpa y vergüenza de los niños. El empirista mide lo que puede medir.

### Conclusión

Uno de los grandes cambios que han acompañado a la evolución de nuestra especie es el paso de las acciones desencadenadas por los hechos a las acciones provocadas por las ideas: transformación de consecuencias tan significativas como el progreso filogenético de branquias a pulmones y el de la fecundación externa a la fecundación interna del óvulo. Las normas son una de las dos clases importantes de ideas —la otra son los motivos— que dirigen la mayor parte de la conducta humana. Son de acción continua, como la serie de impulsos del tronco cerebral que mantiene nuestro tono muscular, y tienen como objetivo la afirmación de sí mismo y de la propia virtud. [...] Las virtudes externas que desarrollan los niños pueden ser relativas a las exigencias culturales que encuentran, pero podemos contar con la aparición en todos los niños a los tres años de la empatía y de la apreciación del bien y del mal. Así, pues, en el desarrollo de la moral hay tanto influencias biológicas como culturales. 4

La moral será siempre un interés humano decisivo, porque los hombres quieren creer que hay una consecuencia más virtuosa y otra menos virtuosa en una situación de elección y, por ello, insisten en criterios para la acción. El que los niños de dos años se preocupen por la justicia o injusticia de un acto da a entender la primacía de este motivo. Los hombres se ven impulsados a idear criterios morales, como las tortugas marinas recién empolladas se dirigen al agua, las polillas, a la luz. Entre las condiciones de la virtud moral en la sociedad moderna —el estado que se trata de alcanzar para cerciorarse de la propia bondad—, están el placer, la riqueza, la fama, el poder, la independencia, la competencia, la protectividad, la amabilidad, el amor, la honradez, el trabajo, la sinceridad y la fe en la propia libertad. Cada una de ellas es una idea formada a través del tiempo, pero que puede remontarse a afectos universales. La preeminencia relativa de cada uno de estos valores no es consecuencia inevitable del genoma humano, sino que más bien procede de la capacidad de empatía por la aflicción de otro, de la vergüenza y del sentimiento de culpabilidad por la violación de normas y de la disposición a inhibir los actos que provocan desaprobación. Éstas no son ideas incoherentes. El niño pequeño es

propenso por biología a apearse a sus padres; pero la cultura occidental insiste en que termine por desarrollar autonomía e independencia de ellos y sea capaz de enfrentarse a la pena por su ausencia, cualidades que no sólo exigen someter la primitiva disposición natural, sino también otras que quizá no sean biológicamente inevitables. El sentido moral de los niños está muy encauzado, por la capacidad de estimación y por la experiencia de ciertas emociones, pero la ética externa de una comunidad se forma de una textura de realidades sociales incorporadas a la teoría popular. Aunque los hombres no parezcan estar programados especialmente para un carácter particular de misiones morales, están inclinados a idear cierta misión ética y creer en ella. Pär Lagerkvist hacía contestar a Dios a una pregunta sobre Su intención al crear al hombre: "Sólo quise que nunca necesitaseis estar contentos con nada" (1971, pág. 65).

### Referencias bibliográficas

- Boyd, J. P. (1955), *The Papers of Thomas Jefferson*, vol. XII, Princeton, N. J., Princeton University Press.
- Bruner, J. (1983), *Child's Talk*, Nueva York, W. W. Norton.
- Colby, A. et al. (1983), "A longitudinal study of moral judgement", en *Monographs of the Society for Research and Child Development*, 48, (1-2), pp. 1-123.
- Compayré, G. (1920) (1893), *La evolución intelectual y moral del niño*, Ricardo Rubio (trad.), Madrid, Daniel Jorro.
- Chave, E. J. (1937), *Personality Development in Children*, Chicago, University of Chicago Press.
- Eisenberg-Berg, N. y M. Hand (1979), "The relationship of preschoolers' reasoning about prosocial moral conflicts and prosocial behavior", en *Child Development*, 50, pp. 356-363.
- Forbush, W. B. (1915), *Child Study Training*, Nueva York, Scribners.
- Harkness, S., Edwards, C. P. y C. M. Super (1981), "Social roles and moral reasoning", en *Development Psychology*, 17, pp. 595-603.
- Hartshorne, H. y M. May (1928), *Studies in Deceit*, Nueva York, Macmillan.
- Hoffman, M. L. (1981), "Perspectives on the difference between understanding people and understanding things", en J. H. Flavell y L. Ross (comps.), *Social Cognitive Development*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 67-81.
- Hume, D., 1981 (1739-1740), *Tratado de la naturaleza humana. Autobiografía*, Félix Duque (trad.), Madrid, Editora Nacional.
- James, W., (1981b) (1890), *Principles of Psychology*, vol. II, Cambridge, Harvard University Press.
- Kagan, J. (1964), "The child's sex role classification of school objects", en *Child Development*, 35, pp. 1051-1056.
- (1971), *Change and continuity in Infancy*, Nueva York, John Wiley.
- Kagan, J. et al. (1982), "Validity of children's reports of psychological qualities", en B. A. Maher y W. B. Maher (comps.), *Progress in Experimental Personality Research*, vol. XI, Nueva York, Academic Press, pp. 171-212.
- Kohlberg, L. (1981), *The Philosophy of Moral Development*, vol. I, *Moral Stages and the Idea of Justice*, Nueva York, Harper and Row.

- Lagerqvist, P. (1971), *The Eternal Smile*, Nueva York, Hill and Wang.
- Lewis, M. y J. Brooks-Gunn (1979), *Social Cognition and the Acquisition of Self*, Nueva York, Plenum Press.
- Lusk, D. (1978), "Empathy in young children", Harvard University, tesis doctoral inédita.
- Maccoby, E. E. (1980), *Social Development*, Nueva York, Harcourt Brace Jovanovich.
- Nolan, E. (1979), "Emergence of self-awareness in three- to four-year-old children", Harvard University, tesis doctoral inédita.
- Novy, M. S. (1975), "The development of knowledge of others' ability to see", Harvard University, tesis doctoral inédita.
- Parikh, B. (1980), "Development of moral judgement and its relation to family environmental factors in indian and american families", en *Child Development*, 51, pp. 1 030-1 039.
- Petitto, L. A. (1983), "From gesture to symbol", Harvard Graduate School of Education, tesis inédita.
- Preyer, W. (1888), *The Mind of the Child*, parte I, *The Senses and the Will*, Nueva York, D. Appleton.
- Quine, W. V. (1981), *Theories and Things*, Cambridge, Harvard University Press.
- Sartre, J. P. (1982) (1964), *Las Palabras*, Manuel Lamana (trad.), Madrid, Alianza.
- Vihman, M. V. (1983), "Lenguaje differentiation by the bilingual infant", Stanford University, original inédito.
- Wolfson, H. A. (1962), *The Philosophy of Spinoza*, Cambridge, Harvard University Press.
- Zahn-Waxler, C., M. Radke-Yarrow y R. A. King (1979) "Child rearing and children's prosocial initiations toward victims of distress", en *Child Development*, 50, pp. 319-330.

Distribución Gratuita

Prohibida  
su venta  
2000-2001

# Socialización y Afectividad en el Niño II

Elencardija en  
Educación  
Preescolar

Programa para  
el tránsito a la  
Escuela Normal  
de Fortalecimiento  
Académico de las  
Escuelas Normales

Programa y materiales  
de apoyo para el estudio

4<sup>o</sup>

semestre

Balaban, Nancy (2000), "Empezar a ir a la escuela: ¿qué se siente?", en *Niños apegados, niños independientes. Orientaciones para la escuela y la familia*, Madrid, Narcea (Primeros años), pp. 11-15.

Secretaría de Educación Pública

SEP

908

## BLOQUE II

# El papel del alumno en la microsociedad del jardín de niños

Empezar a ir a la escuela: ¿qué se siente?\*

Nancy Balaban

*Es una equivocación muy corriente pensar que, si un niño está "como si nada" cuando sus padres le dejan o cuando él se aleja de sus padres, es que se ha adaptado bien al hecho de la separación. El niño que realmente se adapta bien es el que se siente triste, solo o enfadado; se permite a sí mismo dar rienda suelta a esos sentimientos, y los expresa consecuentemente.*

(Furman, 1974, p. 16)

¿Cómo se siente un niño<sup>1</sup> cuando va al colegio por primera vez?

¿Cómo se sienten sus padres?

\* En *Niños apegados, niños independientes. Orientaciones para la escuela y la familia*, Madrid, Narcea (Primeros años), 2000, pp. 11-15.

<sup>1</sup> Para que la lectura del texto resulte más sencilla se ha evitado utilizar conjuntamente el género femenino y masculino en aquellos términos que admiten ambas posibilidades. Así, cuando se habla del *niño*, se entiende que se refiere al niño y la niña, y aludir a la *maestra* no excluye –aunque en esta etapa educativa sean minoría– la existencia de los maestros. *Padres* significa *padres y madres*.

**¿Qué sienten los profesores esos primeros días?**

Todos —niños, padres y profesores— experimentan un sinfín de sentimientos el primer día de colegio o de guardería. Ver la naturaleza de estos sentimientos puede ayudarnos a matizar nuestra perspectiva.

**¿Cómo pueden sentirse los niños?**

Separarse de los padres o de la persona que les ha cuidado, suele hacer infelices a los niños, que normalmente se sienten abandonados, apartados, sin nadie que les quiera. A menudo se atemorizan, se enfadan; a veces lloran, chillan, tiran cosas, pegan a otros niños, intentan pegar al profesor, muerden, patean, se tiran al suelo y tienen rabietas.

En otras ocasiones la reacción es muy distinta: una niña entra en el aula como si hubiera estado antes allí un centenar de veces y estuviera habituada al lugar; juega con el material, con los otros niños, se despide alegremente de su madre cuando ésta se va y habla amigablemente con el profesor. "¡Qué encanto de niña! —pensamos. Se ha separado de su madre con naturalidad y se ha integrado plenamente". Pero, de repente, un día su madre se va como de costumbre y la niña estalla en un mar de lágrimas, nadie consigue consolarla y no quiere tomar parte en ninguna actividad. Su comportamiento es totalmente inesperado, y los profesores se quedan desconcertados y frustrados.

Otros niños esconden sus sentimientos. Son callados y no se hacen notar; parecen seguir el ritmo de la clase porque no causan problemas, no son presuntuosos y parecen bastarse a sí mismos. Sin embargo, una mirada más atenta puede descubrirnos qué, en realidad, no sienten un interés particular por aprender ni por los demás niños. El profesor podría pensar que está así porque tiene poca predisposición o porque su carácter es poco melancólico, pero su padre le dirá que en casa no se comporta de ese modo. Esos niños están físicamente en el colegio, pero psicológicamente continúan en sus casas.

Con frecuencia reaccionan ante la novedad y la extrañeza que les causa un lugar que no les es familiar. Algunos se agitan y corren de un lado a otro curioseando, señalando, tocando y mirando. Otros, en cambio, parecen incómodos, se retraen y exploran sólo con los ojos, mientras sus cuerpos permanecen quietos. Pero no a todos los niños les afecta de esta manera entrar en la escuela. Algunos caminan llenos de seguridad y se comportan como si conocieran el lugar. Para ellos el primer día de colegio puede ser el colofón de algo que han estado esperando con ilusión todo el verano, o el comienzo de una aventura que aguardaban con impaciencia, tal vez incluso compartida con algún hermano mayor. Probablemente algunos ya estén acostumbrados a ir a la guardería desde hace tiempo, aunque esto puede también causar el efecto contrario en los que no asimilaron bien sus sentimientos de separación en la verdadera "primera vez". Hay quienes parecen disfrutar con la novedad de la situación, por la ilusión de estar con otros niños de su misma edad y tener objetos nuevos con los cuales jugar. No obstante, la mayo-

rfa responden marcadamente, de un modo u otro, ante un entorno nuevo, aunque esta reacción pueda no detectarse. Los niños realizan un gran trabajo mental y emocional para asimilar una situación desconocida.

Al entrar en un aula nueva, necesitan hacerse una idea tanto del entorno físico como del entorno humano que les rodea. El profesor se convierte en objeto de inmenso interés y curiosidad, y se preguntan: "el profesor, ¿habla mi mismo idioma?, ¿es de mi mismo color?, ¿me resultan familiares sus gestos?, ¿sus reacciones ante mis comportamientos son las mismas que las de mis padres?".

Todo esto contribuye a que los niños se sientan extraños, o cómodos, porque los pequeños tienden a definir el mundo de los adultos según los parámetros de comportamiento de sus propios padres, y a menudo esperan que todo el mundo se comporte como ellos lo hacen. Por ejemplo: si mamá se va todas las mañanas a toda prisa para tomar el autobús y papá prepara el desayuno cantando, lo más probable es que piense que todos los padres hacen lo mismo por las mañanas. Si mamá no le deja jugar con el agua en el lavabo, el niño creará que ninguna madre autoriza ese tipo de juegos, y se sorprenderá mucho cuando otra mamá, o la maestra, se lo permitan. En resumen: los niños llegan al colegio con una serie de expectativas acerca de los adultos que han ido construyendo a partir de sus propias experiencias personales. Se necesitará tiempo y experiencias nuevas para enseñarles que los adultos se comportan de muchas maneras diferentes.

Como entran al colegio con estas ideas preconcebidas sobre los adultos, pueden llegar a sentirse muy incómodos cuando empiezan a notar que el profesor no es igual que papá, mamá o la abuela. A lo mejor el profesor dice que jugar con agua o hablar mientras comes, o ensuciarse las manos con pegamento, está bien. Los niños necesitan tiempo para incluir este nuevo tipo de adulto en sus esquemas mentales, para diferenciar entre lo que pasa en casa y lo que pasa en el colegio; necesitan tiempo para acostumbrarse al profesor, aprender lo que significan los distintos tonos de su voz y lo que pueden esperar de él en las distintas situaciones, para establecer las diferencias entre el comportamiento de sus padres y el del profesor. Si el maestro es una persona benigna y cariñosa, el pequeño será capaz de transferir sus sentimientos básicos de confianza de casa a la escuela (Erikson, 1963).

Sin embargo, hasta que el niño sienta esa confianza, el profesor y toda la escuela continuarán siendo cosas extrañas. El proceso gradual, en el que día a día la familiaridad irá reemplazando al desconocimiento, empieza con la relación entre niño y maestro. Por lo general, a medida que los niños van percibiendo al profesor de una manera más confiada, van extendiendo sus relaciones con el entorno físico y con los otros niños de una manera más abierta. Sentirse a gusto con el profesor, es la base que les permite sentirse a gusto con el resto de la clase.

Las investigaciones han puesto de manifiesto un proceso similar en los bebés (Bell, 1970). Al parecer, éstos necesitan saber que las personas son dignas de confianza, que están ahí y que ahí permanecerán. Poco a poco aprenden que mamá no se ha ido

cuando está fuera de su campo visual. Después, los bebés pasan a ser capaces de aplicar este concepto a los objetos físicos de su entorno. A través de relaciones humanas íntimas y consistentes, se ponen en contacto con los grandes mundos físico y humano.

Los niños pueden sentirse extraños en un grupo diferente a su grupo familiar, donde disfrutan de un estatus especial. En la escuela, en cambio, poca gente sabe cómo se llaman, lo que les asusta, lo que les reconforta, si les gusta el helado de vainilla o el de chocolate. Nadie les quiere —o no les quiere— de manera especial. En este grupo no tienen un puesto natural, como tienen en casa; aquí se lo tienen que ganar a través del comportamiento. Esto, aunque tal vez no lo sepan todavía, quizás lo sientan.

Pueden preocuparse porque creen que nadie les cuidará, porque no sabrán volver a casa, porque no encontrarán a sus padres o porque éstos no les encontrarán a ellos. Cuanto más pequeño sea el niño, más profundos serán esos miedos. Algunos investigadores han llegado a la conclusión de que hasta que no alcanzan la edad de tres años, son incapaces de mantener una imagen interior estable de sus padres cuando éstos no están presentes (Mahler, Pine y Bergman, 1975). Explicarles o decirles dónde están sirve de muy poco con los más pequeños, hasta que adquieren confianza con el adulto nuevo.

El modo en que los niños se toman la separación puede venir determinado por el estilo particular de cada familia. Algunas son muy gesticulantes y actúan de manera muy efusiva en las despedidas y otros acontecimientos emotivos. Otras, por el contrario, son más reservadas, y al no manifestar sus sentimientos tan abiertamente pueden comportarse durante los acontecimientos más significativos con aparente compostura.



## Las funciones de la escuela

¿Por qué se intenta entonces que todos los niños y jóvenes asistan a la escuela y que tengan que aprender una enorme cantidad de contenidos, que no consiguen recordar o entender? ¿Que se podría hacer para mejorar esta situación? Para intentar responder a estas preguntas resulta necesario examinar cuáles son las distintas funciones que desempeña la escuela.

Si preguntamos a diferentes personas para qué asisten los niños a la escuela, la primera respuesta que obtenemos es que van para aprender, para adquirir conocimientos que les resultan necesarios para la vida. Algunos se extenderán sobre la necesidad de aprender en nuestra sociedad y la difícil situación que tienen los que no asisten a la escuela o los que son analfabetos. También algunos señalan que los niños tienen que hacer algo mientras sus padres trabajan.

### Guardar a los niños

Precisamente ésta es una de las funciones importantes que desempeña la escuela, la de guardar a los niños mientras los padres están en el trabajo. No podemos decir que sea la función fundamental, pero, en todo caso, es una función importante que está ligada a los cambios en las formas de vida, a la incorporación de las mujeres al trabajo y a la progresiva urbanización de la sociedad. Antes de la urbanización y la industrialización el problema no se planteaba, y así sigue sucediendo en las sociedades sin escuela, que cada vez son menos. Como hemos señalado, en esas sociedades los niños se incorporan a las actividades de los mayores desde muy pronto. Pero cuando se empezó a extender el trabajo en las fábricas comenzó a plantearse el problema, aunque al principio estaba parcialmente resuelto porque los niños trabaja-

ban también en las fábricas. La prohibición del trabajo infantil llevó al establecimiento de escuelas que, entonces sí tenían como función fundamental y explícita guardar a los niños. Ésa fue precisamente una de las razones que desbarató los argumentos de los enemigos de extender la educación a todos.

Mientras las mujeres no trabajaban y seguía existiendo una familia extensa de la que formaban parte abuelos, tíos u otros familiares, el problema no era grave pues los niños podían permanecer en la casa. Pero la creciente incorporación de las mujeres al trabajo y la reducción del tamaño de la familia está llevando a que los niños necesiten permanecer en algún sitio fuera de la casa, lo que ha dado lugar a la aparición de guarderías y de escuelas infantiles a las que los niños se incorporan cada vez más precozmente. La importancia de esta función de la escuela se pone claramente de manifiesto cuando se produce una huelga de profesores, que origina muchos problemas sociales, algunas madres (pues suelen ser las madres las que se tienen que hacer cargo de los niños) dejan de asistir al trabajo, otras llevan a sus hijos consigo, mientras que otras los dejan en casa de algún pariente o amigo. Pero el desorden social que se produce suele ser considerable. También se manifiesta la importancia de esa función durante el período estival, cuando los niños empiezan sus vacaciones y los padres siguen todavía trabajando. Mientras que muchos problemas de fondo de la escuela apenas se discuten públicamente y no aparecen en los medios de comunicación, los problemas relativos a horarios escolares levantan vivas polémicas y dan lugar a posiciones difíciles de compaginar. Creo que eso muestra el papel fundamental de almacén de niños que tiene la escuela.

### Socialización

Otra función importante de la escuela es la de socializar a los niños, es decir hacerles participar en la vida social, relacionarse con otros niños de la misma edad y adquirir las formas de interacción con los otros. También esas capacidades se adquieren en las sociedades sin escuela a través de la participación en la vida social. En ellas los niños no sólo participan directamente en muchas de las actividades de los adultos sino que también forman

grupos con niños de distintas edades que tienen una cierta autonomía. Los niños más pequeños aprenden muchas cosas de otros compañeros mayores.

En las grandes ciudades los niños tienen muy reducida su movilidad y la calle no es un lugar seguro, siendo el tráfico y la falta de espacios los problemas más inmediatos. Por ello la comunicación y relación entre los niños es más problemática que en las zonas rurales. También las familias se han reducido de tamaño por lo que las posibilidades de una niña o niño de interactuar con otros chicos es menor.

La escuela es un lugar que hace posible que los niños se encuentren con otros e interactúen con ellos. Sabemos que esa interacción resulta muy importante para el desarrollo infantil, pues promueve la cooperación, la posibilidad de ponerse en el punto de vista de otro, la reciprocidad, y además los niños aprenden de sus compañeros muchas cosas importantes para la vida. Junto con lo anterior, en las sociedades modernas, y como efecto de haberse producido esa falta de participación en las actividades de los adultos, los niños, si no asistieran a la escuela, no estarían en contacto con otras instituciones sociales que no fueran la familia (o si acaso la Iglesia). La escuela viene entonces a realizar el papel socializador que en las sociedades primitivas desempeña todo el grupo social. El aprendizaje del funcionamiento dentro de las instituciones es un aspecto esencial del proceso de socialización.

Pero la escuela hace más pues, mientras que las relaciones dentro de la familia son fundamentalmente del tipo personal entre individuos que mantienen relaciones en tanto que individuos, relaciones gobernadas por el afecto (o la enemistad), la dependencia, la subordinación, etcétera, en la escuela se establecen relaciones propiamente sociales, es decir relaciones entre individuos que desempeñan un papel. En la escuela los niños tienen el papel de alumnos, mientras que los adultos hacen el papel de director, profesor, conserje, etcétera. También para la educación moral resulta importante la escuela, como mostró claramente DURKHEIM (1925). La moral regula las relaciones entre los individuos en sus aspectos más básicos que tienen que ver con el bienestar, la justicia, la libertad y los derechos de los otros. En el seno de la familia se establecen los fundamentos de la conducta moral, pero la moralidad tiene un aspecto universal de respeto a los derechos de

los otros que no puede establecerse únicamente en el seno de la familia, en donde las relaciones personales ocupan el papel primordial.

Entonces en la escuela el niño y la niña aprenden las regulaciones abstractas. No son normas como las de la casa, personales, variables, modificables. Por el contrario en la escuela hay normas que no son negociables, las horas de clase y de recreo, los períodos lectivos, las tareas a realizar. La autoridad del maestro es también mucho más impersonal que la de los padres pues, en definitiva, su autoridad proviene de la sociedad. Así la escuela es una preparación para el trabajo y la vida futura. Allí el alumno aprende a someterse a los horarios, a establecer una diferencia entre los períodos de trabajo y de descanso, a someterse a la autoridad de otro, a hacer cosas que le mandan contra sus deseos, sin que puedan discutirse, y muchas cosas más a las que tendrá que someterse más tarde cuando tenga un trabajo dependiente.

Por todo esto la escuela asume una función muy importante en la socialización de los niños que antes estaba distribuida entre todo el grupo social.

### Adquirir conocimientos

En tercer lugar, la escuela tiene la misión de transmitir conocimientos. Como también hemos dicho anteriormente, en las sociedades tradicionales esa función la realiza toda la comunidad. En contacto con los adultos los niños adquieren los conocimientos básicos para la supervivencia. En las sociedades actuales algunas de esas cosas las siguen aprendiendo los niños en la casa, pero otras se han transferido a la escuela. Sin embargo lo que caracteriza a las sociedades actuales es la enorme cantidad de conocimiento que se ha acumulado y que resulta preciso adquirir. La lectura y la escritura, que en muchas sociedades no existen y que en otras eran privilegio de unos pocos, han pasado a convertirse en conocimientos básicos sin los cuales es difícil sobrevivir en las ciudades. En éstas un analfabeto es un individuo incompleto, un marginado que no puede integrarse plenamente en la vida social. Pero además de eso resulta necesario aprender otras

muchas cosas y la escuela ocupa un papel fundamental en la transmisión del conocimiento científico, que es una forma de conocimiento muy especializado y bastante alejado de la vida, como hemos señalado en el capítulo anterior. Los padres no sólo no disponen de tiempo para ocuparse de la educación de sus hijos, sino que en el terreno del conocimiento científico tampoco disponen de competencia para ello: la mayoría de los padres no saben las cosas que estudian sus hijos, sobre todo cuando avanzan en su escolaridad.

Lo que podemos comprobar fácilmente es que, de la enorme cantidad de conocimientos que se transmiten, los alumnos sólo aprenden una mínima parte y cuando ha pasado cierto tiempo han olvidado muchas cosas. Este es un fenómeno muy llamativo, del que mucha gente es consciente, pero que o bien no parece preocupar mucho o no es capaz de tomar medidas adecuadas para resolverlo. Nos ocuparemos de ello en el próximo capítulo.

Posiblemente el que se mantengan tantas exigencias y esa carga de trabajo considerable, que a primera vista parece inútil, tenga también alguna función, aunque menos evidente a primera vista. Porque probablemente la escuela desempeña también una función de selección e integración social que en las sociedades primitivas se realiza por otros medios.

### La escuela como rito de iniciación

En muchas sociedades tradicionales todos los cambios de estatus social dentro de la comunidad van acompañados de rituales, a veces muy complejos, que resaltan simbólicamente ese tránsito, tanto para el que cambia como para el resto de la comunidad. El nacimiento, la primera dentición, la adolescencia y la entrada en la sociedad adulta, el matrimonio, el acceso a un estatus determinado o la muerte, van acompañados de ritos que refuerzan el sentimiento de unión entre los miembros del grupo y la conciencia social. Esas sociedades se suelen caracterizar porque la vida social está muy reglamentada, las costumbres — que se remontan a épocas lejanas — se cumplen rigurosamente y el no cumplirlas es reprobado o sancionado fuertemente. Eso hace que las normas sociales determinen el curso de la vida de cada

individuo de una manera bastante precisa, y se deja poco espacio para la ambigüedad para elegir por sí mismo. Al mismo tiempo el sentimiento de participación y de vinculación del individuo con la comunidad es muy intenso, y el individuo es menos individuo que en las sociedades occidentales. El antropólogo francés Arnold VAN GENNEP (1908) reunió, hace ya muchos años, en un estudio clásico, las características de esas ceremonias que se denominan ritos de paso.

Uno de los tránsitos fundamentales es la incorporación a la sociedad de los adultos, y VAN GENNEP señala que hay que distinguir la pubertad física de la pubertad social, que es lo que podemos denominar adolescencia. Es ésta, y no los cambios físicos, la que se señala mediante los ritos de paso, que suelen incluir ofrendas, aislamiento y mutilaciones o marcas corporales que ponen de manifiesto hacia el exterior el nuevo estatus. Aunque las variaciones entre unas culturas y otras son grandes, sin embargo se tiende a marcar siempre en esos ritos de paso el corte con la vida anterior, el dejar de ser niña o niño, para convertirse en adulto.

En las sociedades occidentales los ritos de paso aparentemente han desaparecido. Pero probablemente parte de las actividades escolares han asumido ese papel. Los distintos exámenes y las diferentes pruebas de ingreso o de acceso, los exámenes finales de la enseñanza secundaria, etc., pueden desempeñar esa función de ritos de iniciación o pruebas que el neófito tiene que sufrir. En algunos países se celebran fiestas de graduación ligadas a la terminación de los estudios. Algunas pruebas tienen una gran repercusión social y reciben amplio tratamiento en los medios de comunicación, como los exámenes para el ingreso en la universidad. Es cierto que también se mantienen algunos ritos menos ligados a la escuela y así se realizan, por ejemplo, en algunos países de Iberoamérica, la tradición de la "fiesta de los quince", para marcar el ingreso de las muchachas en la sociedad de los adultos. A partir de ese momento pueden acceder a ciertas prerrogativas que las niñas no tienen, como ir a bailes, a ciertas películas y es más aceptado maquillarse o tener novio.

Posiblemente parte de esas actividades que se realizan en la escuela y que parecen no tener demasiado sentido, sí lo tengan pero desde otra perspectiva. Tenemos que reconocer que la escuela tiene más funciones de las que aparecen a primera vista

y algunos han utilizado el término de "currículum oculto", expresión que ha hecho fortuna, para referirse a lo que transmite la escuela por debajo de lo que aparentemente se enseña. Explícitamente lo que se enseña son matemáticas, física, ciencias naturales, nociones sociales, lenguaje, etc., pero, en definitiva, lo que se está enseñando, y lo que se registra de forma más indeleble, es que la actividad escolar consiste en aprender lo que otro sabe, de la misma manera que lo sabe, y sin necesidad de pensar sobre ello, y además que el trabajo escolar es algo tedioso, que tenemos que hacer frecuentemente en contra de nuestra voluntad, sometido a horarios y a disciplina. El escolar no tiene que construir sus conceptos sino almacenarlos y repetirlos. Así se produce una alienación respecto al conocimiento, que se considera como algo exterior, algo que viene de fuera, y no como un producto de la propia investigación y construcción, que va a servir para entender lo que sucede y para transformar la realidad. Evidentemente en la escuela se realiza una actividad intelectual y ese trabajo de aprendizaje contribuye también a desarrollar de alguna manera la capacidad intelectual del niño, pero de forma mucho más reducida de lo que podría lograrse si se enseñara de otro modo.

TABLA 9  
Funciones de la escuela.

Funciones	Adquisiciones
Guardar a los niños	Mantener a los niños ocupados mientras sus padres están en sus actividades.
Socialización	Ponerlos en contacto con otros niños. Enseñarles normas básicas de conducta social. Prepararles para el mundo del trabajo.
Adquirir conocimientos	Adquirir las habilidades básicas instrumentales: leer, escribir, expresarse, aritmética. Adquirir el conocimiento científico.
Ritos de iniciación	Someterles a pruebas que sirven de selección para la vida social. Establecer discriminaciones entre ellos.

La posibilidad de encontrar trabajo está bastante relacionada con la asistencia a la escuela, y los que tienen una escolaridad más larga tienen más oportunidades de colocarse. Esto no quiere decir que la obtención de un título garantice encontrar trabajo. Ni siquiera tener un título universitario garantiza encontrar trabajo en esa actividad, pero si examinamos las estadísticas de empleo en relación con los estudios, vemos que el porcentaje de desempleados es mayor entre los que tienen menos formación. Sin embargo, muchas veces las empresas no confían en la instrucción recibida y realizan ellas mismas la formación. Pero también es frecuente que para muchos trabajos se exija un título universitario. Esto parece paradójico pero tiene sentido en relación con lo que hemos venido señalando. El que ha permanecido con éxito muchos años en centros educativos ha tenido que superar una serie de pruebas que, en todo caso, garantizan una capacidad de adaptación y de plegarse a las exigencias que se nos imponen. No sólo los hábitos de hacer determinadas tareas cuando está establecido, sino seguir las instrucciones del profesor y adecuarse a ellas, pasar los exámenes, etcétera. Todo ello es una muestra de capacidad de adaptación equivalente a los ritos de paso. Por tanto muchas de las exigencias que se establecen en las instituciones escolares hay que verlas desde esa perspectiva. La superación de cada nivel educativo supone la entrada en un grupo nuevo a través de una serie de ritos, como puede ser el examen de ingreso en la universidad, en los lugares en que existe.

Carlos Sainza, la resurrección del ganador divi  
**Mende Nazer** habla de sus siete años de esclavitud e  
Jartum y Londres. **Jennifer Aniston**, el triunfo de la c  
ca perfecta. **Carlos Iglesias**, el último Sancho Panz  
del cine es flaco. **Ropa** inspirada en la Europa del Est  
Los **alimentos** del otoño. **Maitena** y los llos amoroso

EL PAÍS SEMANAL Número 1382. Domingo 3 de noviembre de 2002

## EL AMIGO DE LOS GORILAS

JUAN LUIS ARSUAGA CUEN  
SU CONVIVENCIA CON ESTO  
ANIMALES EN RUANDA

## LA DIVINA COMEDIA DE BARCELÓ

UN UNIVERSO EN IMÁGENE  
SOBRE LA OBRA DE DANTE

# EL MUNDO A LOS 10 AÑOS

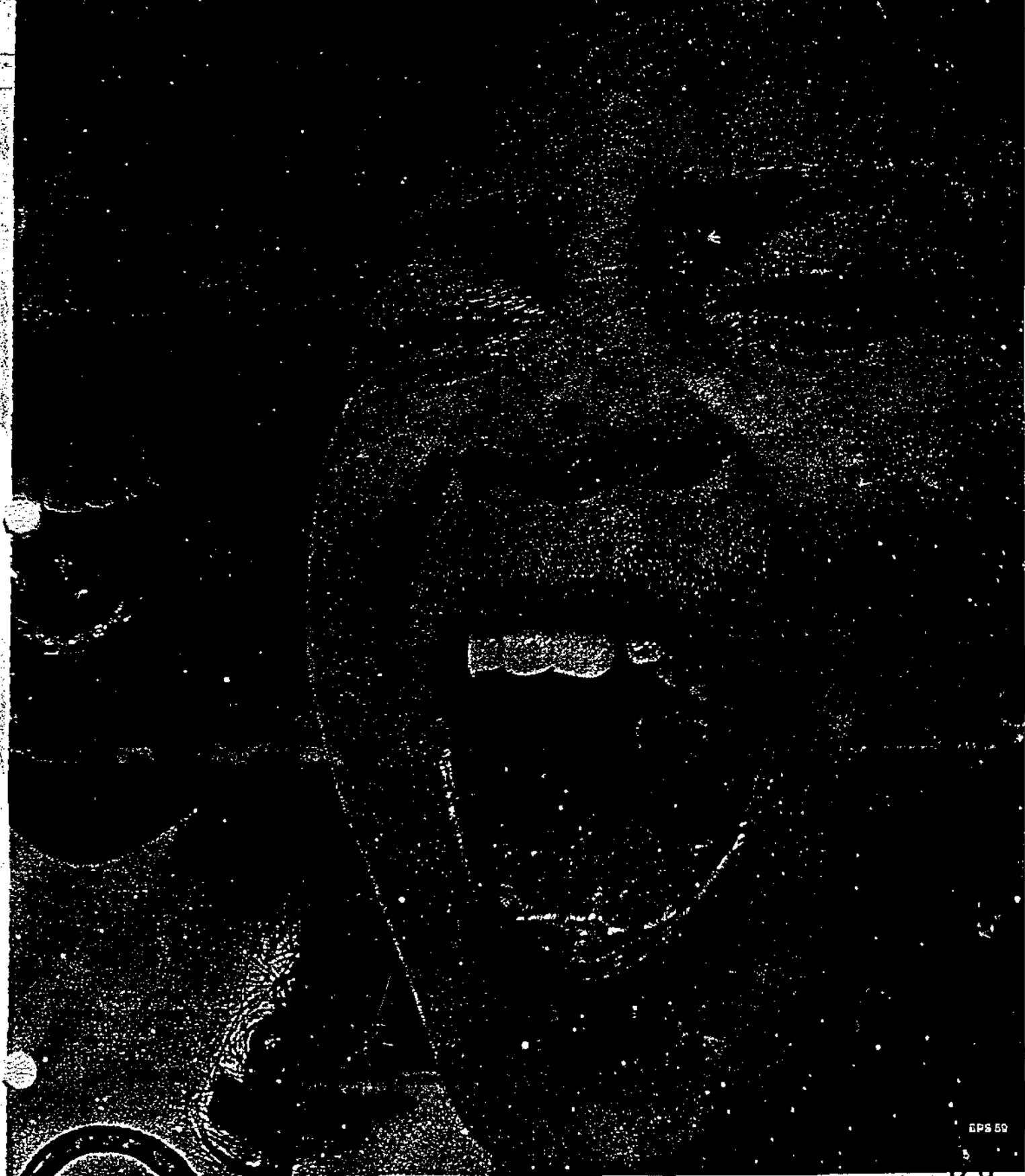
RICOS O POBRES, FELICES O ACOSADOS  
POR LA VIOLENCIA. NUEVE NIÑOS CUENTAN  
SU VIDA EN PRIMERA PERSONA

Bousserquel, Imán *et al.* (2002), "El mundo a los 10 años", en *EEP[S]. El País Semanal*, núm. 1362, 3 de noviembre, Madrid, *Diario El País*, pp. 58-70.

Thabo David Makhathini  
de 10 años. Vive en Sow  
to (Suráfrica) con su  
madre, su abuela, seis tí  
sus primos. Su madre e  
única que trabaja.



# Los 10 años



# "En mi país no se daba inglés ni ordenador"

Imán Boussérquel. De 10 años. Argelina. Vive desde hace un año en Barcelona. Su madre limpia casas.



**Soy Imán, tengo 10 años. Hace un año y medio que vine de Argelia. Vivo en la Plaça Negra de aquí, de Barcelona. Enseguida aprendí catalán y español. Practicaba con una niña marroquí amiga mía. La primera semana no entendía nada de nada. Pero una profesora me dio una libreta para escribir "a e i o u" en casa. En dos semanas, mi hermano mediano y yo ya entendíamos la televisión. Dice mi amiga marroquí que el catalán se parece al francés.**

Nos levantamos a las ocho. Bebemos la leche. Hacemos las tres camas. Mi hermano y yo hacemos la de éste (señala a su hermano menor), que es pequeño. Mi madre se va a trabajar. Trabaja "de casas". Limpiando las casitas de las personas mayores. Vamos a un cole que se llama CEIP Pere Vila. Hago quinto de primaria, y éste (señala a su hermano mediano), cuarto. Me gustaría quedarme aquí, en la Barcelona. ¿Aquí qué hay? Hay motos ¡tan bonitas...! Aquí mi padre tiene una moto para ir a trabajar. Y los coches que hay aquí... A

mi me gusta el descapotable. En el Pere Vila hacemos música. En Argelia no hacen música por la mañana. Ni inglés. Ni educación física. Ni tienen ordenadores. Yo quiero ser informática, y éste (señala a su hermano mediano), pintor. Y en mi país los niños llevan... ¿cómo se dice? Una mochila y una bata para ir a la escuela. Volvemos a casa a las tres. Comemos cuscús. Lo compramos en una tienda de árabes que tiene "carne de árabes". La comida de la España me gusta mucho. Menos el jamón. ¡Puaggg! ¡Qué asco! Mi padre nos cuenta por qué vinimos a la España. Es porque tenía que hacer los papeles. En Barcelona hay trabajo. Hay marroquíes, pero argelinos no. Están todos en la Francia.

Después volvemos al cole. Cuando salimos, por la tarde, con mis amigas jugamos a *barbies*. Hay una *barbie* morena de piel, pero a mí no me gusta tanto porque tiene el pelo más corto. Mi madre me cortó el pelo en Algeciras, por equivocación. Venía por aquí. Como soy morena, un hombre

me dio una tarjeta por si quería ser (se ríe)... por si quería ser... ¡modelo! (se ríe). Porque aquí son todas de piel más blanca. Mi padre no quiero que trabaje porque soy pequeña. Hay niños que son pequeños y trabajan. El de la tienda árabe trabaja en la tienda árabe.

Después cenamos y vemos los dibujos. En TV3 vemos *Shin Chan*, que es un niño japonés muy divertido que enseña el... ¡culo! (se ríe). Jugamos. Jugamos a ver quién se ríe antes de los tres hermanos. El que se ríe está eliminado. El que gana es el rey y puede mandar lo que quiera. Si gano yo, les mando que me hagan un masaje. Lo tienen que hacer. Tengo una casete de canciones y bailo. Bailo una danza de mi país. Dice mi padre que es parecida al flamenco. En Argelia, cuando alguien se casa bailan todas las niñas. Salimos de la calle con los coches haciendo "¡pi pi pi". Después me voy a leer a nuestra habitación, pero mi hermano viene a molestarte. Viene y dice: "Soy Bruce Lee, soy Jackie Chan". En mi país, las casas tienen muchas habitaciones. Son muy grandes. Tienen jardines con plantas y flores. En nuestra casa de Orán había un melocotonero y yo cogía melocotones de los árboles. Cuidaba las plantas. No. Las casas de Barcelona no son feas. Pero las baratas son pequeñas. Algún día buscaremos otra. El fin de semana que viene iremos a ver a mi tío de Tarragona. Su casa es mejor. Hace más tiempo que vive aquí. Presume de que habla muy bien el catalán. Hasta que no lo vea no lo creo. Los mayores no saben hablar idiomas tan bien como los niños.

Cada tarde venimos a la biblioteca de la Santa Creu con mi padre. Mi madre todavía está trabajando. Mi padre ya ha terminado. Aquí hay libros y juegos. Y ordenadores. La biblioteca nos ha enseñado la estantería de los libros de "cultura árabe". Me ha dicho que los coja aunque hoy me haya dejado la tarjeta en casa. También tienen libros en paquistaní y periódicos de Marruecos. Aquí vienen muchos niños marroquíes con sus padres. Niñas, pocas. Sólo las pequeñas. A muchas de mis amigas (las de mi clase) ya no las dejan. A sus hermanos sí. Oye, habla bajito. Estamos en una biblioteca. ● EMPAR MOLNER

**ARGELIA. Tasa de mortalidad infantil** hasta los 5 años: 41 por cada 1.000 nacidos ● **Esperanza de vida al nacer:** 69 años ● **Escolarización en primaria:** 94% (niños) y 91% (niñas) ● **Tasa de fecundidad:** 3,6 hijos por mujer.

# “Si fuese presidente, quitaría el dinero”

Sergio Sánchez. De 9 años. Vive en Madrid. Su padre es comercial de una imprenta, y su madre, ama de casa.



**Hola. Yo soy Sergio** Sánchez Garrido Sánchez porque mi padre se llama Jesús Sánchez Sánchez. Me gustan mucho los animales. De pequeño quería ser pandista y koalista (cuidador de osos panda y koala) pero ya sé que ese trabajo no existe. Ahora quiero ser aventurero. Así conoceré países como Australia, Francia o una selva. También me gustaría ir a Egipto. Mi tía estuvo, pero en vez de traerme una momia me regaló una camiseta.

Mi padre trabaja en una empresa (es comercial de una imprenta) y mi madre nos cuida a Marta y a mí, Marta es mi hermana. Tiene seis años y a veces nos peleamos. A mí me riñen más porque soy el mayor. Tengo nueve años y vivo en Madrid, en un barrio que antes no existía. Cuando nos mudamos yo era un bebé. A mi madre no le gustaba el barrio porque no había casas alrededor. Pero ahora sí. Hay muchos edificios y niños de mi edad. Me gusta porque estamos cerca de un parque, de una estación de tren y de mi cole.

Un día normal, me levanto a las 8.30 y desayuno Nesquik y galletas Fontaneda. Voy a cuarto de ESO y en mi clase somos 26 niños. Mis amigos son Álex, Sergio, Alejandro, José Ramón. Mi mejor amigo se llama Manu. Me cae bien porque no se mete con nadie y porque jugamos al fútbol y con el monopatín. También nos contamos lo que hemos hecho el fin de semana y los puntos que hemos hecho con la Play Station. Antes hablábamos de lo que pasó el 11 de septiembre. Lo ponían todo el rato en televisión y creía que se iba a caer un avión en mi casa. No lo entiendo bien. Tampoco entiendo qué es ETA y la droga.

Mis asignaturas preferidas son *cono* (conocimiento del medio) y gimnasia, y mi comida preferida, los huevos fritos con patatas. Me encanta leer y escribir. Hace un año gané un concurso de cuentos. El mío contaba la historia de un pino que no quería vivir en la ciudad. También hago natación, ajedrez y veo la tele. Como tenemos televisión por cable, veo muchos di-

bujos. Mi juguete preferido es la Play Station. Me compro los juegos con mi paga porque los fines de semana mis padres me dan 1,50 euros. A veces mis abuelos y mis tíos me dan un billete de cinco.

El día más triste de mi vida fue hace tres años, cuando se murió mi abuela Loli en un accidente de coche. Lo pasé muy mal. Ahora estoy bien, pero me acuerdo mucho de ella. Y el día más feliz fue cuando nació mi prima Lucía, que tiene un año. Yo y Marta le enseñamos a andar.

Si fuese presidente de España, quitaría el dinero para que no hubiera ni ricos ni pobres. También haría que los animales del zoo viviesen como en su hábitat natural y no en jaulas. ● CARMEN PÉREZ-LANZAC

**ESPAÑA.** Tasa de mortalidad infantil hasta los 5 años: 6 por cada 1.000 nacidos  
 ● Esperanza de vida al nacer: 78 años  
 ● Tasa de escolarización en enseñanza primaria: 100% en niños y en niñas ● Tasa de fecundidad: 1,1 hijos por mujer.

# “Cuando estamos enfermos, mi abuela nos hace un huevo frito”

Thabo David Makhathini. De 10 años. Vive en Soweto con su abuela.

**Soy el cuarto** de cinco hermanos; mi hermana menor tiene siete, y mi hermano mayor, 22. Thabo significa *alegría* en zulú. Vivo en casa de mi abuela junto a cinco de mis seis tíos y tías y sus hijos. En total somos 21 personas, entre adultos y niños. Sólo una tiene trabajo, que es mi madre, que sabe leer la suerte en los huesos y puede ayudar a la gente con sus enfermedades gracias a sus conocimientos de hierbas y su capacidad de comunicarse con nuestros antepasados. Ella es una *sangoma* o curandera. La otra fuente de ingreso es la pensión de mi abuela. Sin ella no habría comida en mi casa. Mi papá también vive con nosotros, pero hace años que no tiene trabajo.

Me gusta ir al colegio, pero más jugar fútbol. Gracias al Mundial sé que en España también se juega fútbol, pero más no sé de vuestro país. Con mis amigos hablamos principalmente de fútbol, y cuando sea mayor quiero jugar en un equipo profesional. Con mis amigos formamos el Senaoane Super Strikers Fútbol Club. Yo juego de medio campo. Mi mejor amigo y vecino, Silvester Mkosinathi Twala, de 12 años, también quiere ser jugador profesional de fútbol.

Tardo veinte minutos en llegar a pie hasta mi escuela. Todos en Suráfrica usan uniforme. El de mi escuela es pantalón o falda gris, camisa blanca y chaleco azul o negro. Tengo 47 compañeros de clase. Todos recibimos los textos de manera gratuita, pero los cuadernos y bolígrafos los tenemos que comprar nosotros. Si nos portamos mal, la maestra, la señora Radebe, nos pega o castiga, pero no mucho. Las clases son en zulú e inglés, pero yo considero un chico sotho, la etnia proveniente de Gauteng, donde queda Johannesburgo. Mi escuela es mixta y tiene dos computadoras donadas por el Gobierno inglés y una de ellas tiene Internet. La usamos poco y el colegio no tiene línea telefónica.

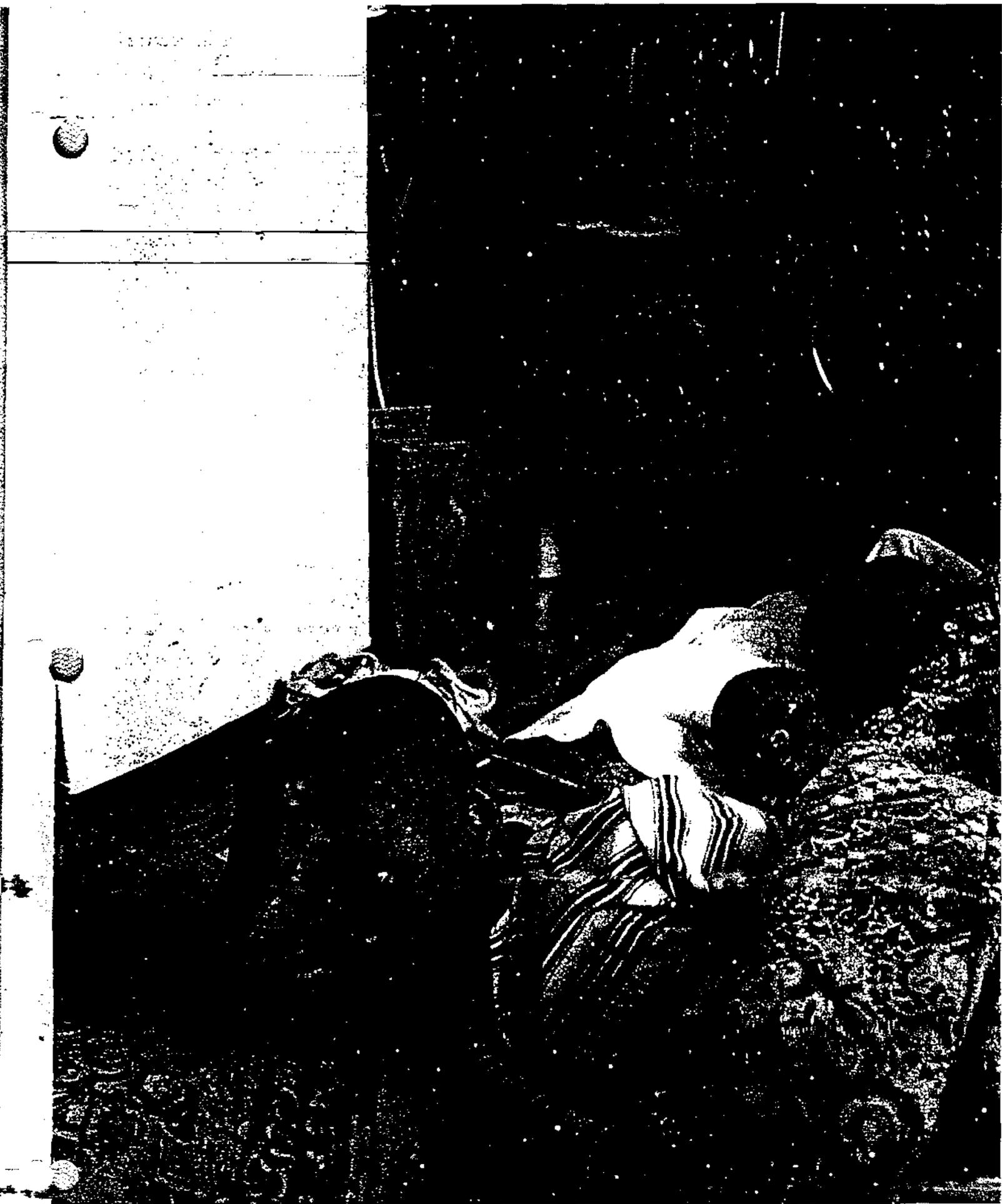
Vuelvo a casa para almorzar cerca de las dos de la tarde. Hago mis tareas, que no son muchas, y salgo a jugar fútbol. Si hay retransmisión de algún partido de fútbol pueden estar seguros que estaré frente al televisor, si no es poco probable, aunque me gusta un programa donde niños como yo cantan y bailan y el mejor se lleva un premio. La electricidad la obtenemos “colgándonos” de una línea que pasa cerca de casa. En mi casa no hay interruptores, pues no estamos conectados legalmente a

la distribución eléctrica, pero hay unos alambres que mis tíos saben cómo conectar y tener así luz. Si tenemos agua, pero no un baño como los que se ven en televisión. Para lavarnos usamos el agua que sale de un grifo de un costado de la casa y la ponemos en baldes que luego usamos para limpiarnos parte por parte.

Mi casa se parece a todas las casas de mi calle en el barrio Senaoane en Soweto. Está dividida en tres pequeñas construcciones: la casa principal, que tiene dos dormitorios, el living comedor —donde duermo con mi hermano y dos primos— y la cocina, donde a veces también duermo. El excusado es una casucha en el patio. Allí también con el tiempo mi familia ha construido otras dos piezas para alojar al resto de la familia. Todos los días me levanto a las seis, no puedo estar más tiempo, porque si no, todos pasarían sobre mí. En la noche, todos los rincones de la casa están ocupados por alguien. Y en la mañana se levantan las colchonetas o alfombras de paja, se doblan las frazadas y los muebles vuelven a ocupar su lugar. Mi desayuno es un té caliente con azúcar y pan, y mi almuerzo y la comida siempre incluye *pap*, una masa hecha de harina de maíz que es muy rica. A veces también hay carne. Para calentarnos, cuando hay dinero, prendemos carbón, aunque no me gusta el humo. Soweto se ve desde muy lejos por el humo negro que echan todas las casas al quemar el carbón. Cuando uno de nosotros está enfermo, mi abuelita le prepara un huevo frito.

Los viernes nos quedamos hasta pasada las once de la noche despiertos viendo la película de la televisión. No me interesa ver noticias. En mi familia no hay nadie seropositivo, pero dos de mis amigos no tienen mamá por culpa del sida, y ellos vienen a almorzar con nosotros. A veces con mis amigos hablamos del sida y nos preguntamos cómo será sentir esa enfermedad asesina en el cuerpo. El sida me asusta. Si yo fuera presidente, sería muy feliz y me ocuparía de darle trabajo y casa a la gente. Y por supuesto, canchas de fútbol para todo el mundo. ● PÍA DÍAZ

**SURÁFRICA.** Mortalidad infantil hasta los 5 años: 69 por cada 1.000 nacidos ● Esperanza de vida al nacer: 52 años ● Tasa de escolarización en enseñanza primaria: 88% en los niños y 86% en las niñas ● Tasa de fecundidad: 3,1 hijos por mujer.



# “Si recibo educación, mi futuro será mejor”

Mahnaz Kuhlani. De 10 años. Vive en Kabul (Afganistán). Su madre es maestra, y su padre, Ingeniero.



**Hola. Me llamo Mahnaz,** tengo 10 años y vivo en Kabul. Este año es el primero que voy al colegio porque antes los talibanes no dejaban estudiar a las chicas, pero mi madre nos daba clases en casa y por eso estoy en cuarto. Me gusta mucho ir al cole para aprender porque si recibo una educación, mi futuro será mejor.

Me levanto a las cinco de la mañana, me lavo la cara y los dientes y hago los deberes media hora más o menos, depende del día. Mi color favorito es el verde, pero hoy me he puesto un vestido rosa y unos *tombán* (los pantalones blancos que usan las mujeres tayicas para que no se les vean las piernas). Tengo suerte porque tengo unos diez vestidos, y muchos de los niños afganos sólo tienen lo que llevan puesto.

Desayunamos a las siete, huevos, leche, galletas... a veces, chocolate. Luego ayudo a mi madre a lavar los platos y limpiar la casa. Como en mi país hay pocos colegios, hay dos turnos y a mí me ha tocado el de la tarde. A las once nos reuni-

mos mi madre y mis hermanos frente a una gran bandeja de arroz y algunos trozos de pollo o carne, según el día, y a veces fruta. Casi sin terminar, corro a ponerse el uniforme (pantalones y guardapolvo negros, pañuelo blanco) para ir al colegio. A veces me lleva mi padre. Los demás días voy andando con mis hermanas y vecinas. Es una buena caminata. Casi cuarenta minutos. Entramos en la clase y nos sentamos... en el suelo". (Las escuelas de Afganistán no tienen sillas, ni mesas, ni libros. En algunas, ni siquiera hay pizarras. Mahnaz tiene suerte porque ésta es una buena escuela, con 4.500 alumnas y 142 profesoras, y su directora, Alia Hafezi, se bate el cobre buscando ayuda).

"Me gustaría ser médico, aunque mis asignaturas favoritas son la gimnasia y la lengua. Las clases duran cuatro horas y también estudio matemáticas, ciencias, religión (tres asignaturas), historia, geografía... Sin embargo, no sé dónde está España. No estudiamos geografía mun-

dial hasta el próximo curso, aunque sí que he oído hablar de España, por el fútbol. En la tele me entero de muchas cosas. Todas las noches me paso dos o tres horas viéndolas. La que más me gusta es jugar con Gudi, mi muñeca, y con Alina, mi hermana de ocho años. Mi madre no nos deja que salgamos a jugar a la calle. No es seguro. Mi mejor amiga es Marjan, hacemos juntas algunos trabajos y comentamos los deberes. Estoy muy contenta de que se haya acabado la guerra y podamos ir a la escuela. El viernes no hay clase y vamos a ver a los abuelos. Si yo fuera presidente, trabajaría por la gente y diría a los profesores que enseñen mucho a sus alumnos". ● ANGELES ESPINOSA

AFGANISTÁN, Tasa de mortalidad infantil hasta los 5 años: 257 por cada 1.000 nacidos ● Esperanza de vida al nacer: 46 años ● Escolarización en primaria: 53% (niños) y 5% (niñas) ● Tasa de fecundidad: 6,7 hijos por mujer.

# “Estoy asustada, aún no han cogido a Bin Laden”

Madelyn Johnson, de 10 años. Vive en Wilmette (Chicago). Su padre trabaja en una compañía de seguros.



**Me llamo Madelyn Johnson, tengo diez años y vivo en Wilmette, muy cerca de Chicago. En casa somos cuatro chicas; en realidad, seis si cuentas a mamá y a Chilton, una golden retriever de 10 meses. No sé cómo aguanta papá, rodeado de tantas chicas! Tengo dos hermanas mayores que yo y otra más pequeña. Papá trabaja en una compañía de seguros y mamá está en casa. A veces pienso que me gustaría tener un hermano mayor. Estaría bien que hubiera un chico y me ayudara cuando papá está ocupado. Papá trabaja mucho y llega tarde a casa. A veces no tiene humor para nada. Normal.**

Me levanto todos los días a las siete y media y me acuesto a las ocho y media o nueve. Desayuno cereales con leche y tomo al autobús a las ocho. El colegio empieza a las 8.50. Me encanta, porque aprendes cosas que no sabías, tienes experiencias nuevas, estás con amigos...

De mayor quiero ser científica y trabajar en un laboratorio, o ser inventora.

Lo que más me gustaría es descubrir cosas para ayudar a la gente, encontrar nuevos medicamentos. El año pasado, un tío mío murió de un caso muy raro de neumonía. Me da cuenta de que puedes ayudar a una persona, puedes ayudar a muchas.

Sé que España está en Europa, pero no he viajado nunca al extranjero. Una vez, mi abuelo dijo a mamá: “No salgas fuera hasta que hayas visto todo este país”. Yo he estado en Indiana, California, Florida, Carolina del Norte y Wisconsin. El año que viene voy a ir a Irlanda porque mis hermanas están en un coro y van a cantar allí. De Irlanda he oído que hay choques entre el norte y el sur.

Salgo del colegio a las 3.40 y cuando llego a casa hago los deberes. Juego también con los amigos y leo y dibujo. Antes jugaba al fútbol y ahora al baloncesto, que se me da mejor. Metía goles mixt de vez en cuando, pero encesto mucho más. Veo poco la tele. Casi no uso Internet.

Con los amigos hablo de muchas cosas.

El curso pasado hablamos de la guerra: “¿Sabes que vamos a tener guerra con Afganistán?”. Yo creo que la única persona mala que hay allí es Osama Bin Laden. El resto de la gente está bien. No nos gusta que sufran los que no son malos.

De las noticias, lo más impresionante fue el 11-S. Un primo mío estaba en un edificio muy cerca de las Torres Gemelas. Yo estaba desayunando cuando vi en la tele el avión que se estrellaba, giré la silla porque no quería ver aquello. Luego, en clase, todos hablamos de lo ocurrido. De vez en cuando me acuerdo de aquellas imágenes. Todavía estoy asustada porque no han cogido a Bin Laden y me da miedo que vuelva a pasar. ● RICARDO MARTÍNEZ DE RITUERTO

**ESTADOS UNIDOS. Mortalidad Infantil hasta los 5 años: 8 por cada 1.000 nacidos**  
**• Esperanza de vida al nacer: 77 años**  
**• Tasa de escolarización en enseñanza primaria: 100% tanto en niños como en niñas**  
**• Tasa de fecundidad: 2 hijos por mujer.**

# "Haría que los niños jugaran y no tiraran piedras"

Mira Nasr al Din. De 9 años. Vive en Jerusalén este. Su padre es taxista.



**Me gusta mucho ir a la escuela. Allí aprendo árabe, inglés y francés. Lo que más me gusta es estudiar árabe y francés. Puedo hablar un poco en francés. También estudio ciencias, sociales, matemáticas, historia, geografía y arte. Ahora estoy en el cuarto curso. Me levanto a las seis de la mañana y salgo a las siete. Llegar a la escuela no siempre es fácil. Hay controles del Ejército israelí y por eso muchas veces llego tarde. Otras veces tenemos que dar mu-**

**chas vueltas en el coche de mi padre para no pasar por los controles. Las clases terminan a las tres y media. En la escuela estudio, juego, dibujo y canto canciones muy bonitas. Como en el colegio. Me gusta el queso y los pepinos. Mi padre me compra chuches que están muy ricas.**

**Tengo muchas amigas, María, Vida, Dina, Yasmin y otras. Mi mejor amiga es María. Es griega, pero ha venido a vivir a Palestina. Con ellas hablo de las clases,**

**de los deberes y también jugamos al baloncesto y a otras cosas. En mi clase somos 27 niñas. En cada asignatura tenemos una maestra distinta. La directora se llama sor Hortence. Mi maestra favorita es la que enseña árabe. Nos ponen muchos deberes. Cuando llego a casa, primero veo la televisión, después descanso un rato y luego hago los deberes. Me lleva entre dos y cuatro horas. Mi programa preferido de televisión se llama *Campeones del digital* porque tiene mucha imaginación.**

**A las siete me acuesto. Antes, si tengo tiempo, juego con mis hermanos y con mis vecinos. En vacaciones, por la mañana voy a un club con mis hermanos, aquí en Jerusalén. Cuando sea mayor me gustaría ser médico para curar a los enfermos. Así, si mi hermano o mi hermana se ponen malos, los puedo curar. También me gustaría trabajar en un hospital. Hasta ahora yo nunca he tenido que ir a un hospital.**

**Cerca de mi casa vive mi tío, así que puedo jugar con mis primos. Ahora, en las vacaciones, vivimos aquí, cerca de mi abuela, pero la mayor parte del año mi familia vive en otra casa que está en Beit Hanina, al norte de Jerusalén. Algunas veces veo las noticias. Me gusta hablar con mi padre. Si fuera presidente, me gustaría acabar con la guerra para que la gente no sufra, especialmente en Yenin, en Nablús, en Gaza y en Ramala. Haría que los niños jugaran y no como ahora, que tiran piedras y los soldados los matan. También quitaría los controles del Ejército para que la gente pudiera pasar y yo pudiera llegar a tiempo a la escuela. Ahora los coches tienen que esperar muchas horas en los controles. Todas las carreteras están llenas de controles y la gente llega tarde a todos los sitios y se enfadan.**

**Los judíos no quieren que los palestinos lleguemos a tiempo a los sitios, pero los soldados sí que permiten que los judíos pasen rápido por los controles, sin esperar. Los judíos no quieren que los palestinos estudiemos para que ellos estén siempre arriba y nosotros abajo. Tengo muchos cuentos muy bonitos que ya he leído. El que más me gusta es el de Cenicienta. Me lo sé de memoria. ● MATEO TORRES**

**PALESTINA. Mortalidad infantil hasta los 5 años: 23,7 por cada 1.000 nacidos ● La mitad de los niños palestinos viven de la ayuda internacional y al menos el 25% presenta deficiencias nutricionales ● Tasa de fecundidad: 4,9 hijos por mujer.**

► ISRAEL

# "Tendría que haber paz, pero así es imposible"

Raz Amital. De 9 años. Jerusalén oeste. Su padre es profesor de universidad.



**Me levanto a las 6.50**, me visto y desayuno. Después me cepillo los dientes, cojo mi cartera y voy a la escuela. Desayuno tostadas o copos de maíz y zumo de naranja. A las 8.08 comienzan las clases. Las asignaturas que tengo son biblia, hebreo, inglés, matemáticas, deporte, lectura, festividades (religiosas y civiles de Israel), geometría, ordenadores, agricultura y literatura. Mis asignaturas preferidas son festividades y geometría. La que menos me gusta es inglés, me siento en el pupitre y escucho todas esas lecciones aburridas.

En la escuela tengo muchos amigos. El mejor se llama Asaf. Nos conocemos desde que yo tenía nueve meses y Asaf tres. Hablamos de lo que vamos a hacer después de la escuela y cosas así. Es una escuela mixta, pero no tengo amigas. Todos mis amigos son niños. Ahora estoy en el tercer grado. Las clases terminan a las 15.45, menos el jueves, que termina a las 12.45. Me acuesto a las ocho y media o las nueve. Es-

toy contento con mi escuela, aunque algunos maestros no me gustan. Cuando acabe de estudiar me gustaría ser maestro. Vi en la televisión una cárcel que tenía una escuela. Me gustaría ser un maestro de historia en la cárcel. Los lunes y jueves, de seis a siete de la tarde, estudio kárate. Los domingos y miércoles estudio piano, y los martes, inglés. Piano me gusta más que kárate.

En mi habitación tengo muchos libros y una enciclopedia. Una parte de los libros están en inglés. Tengo los cuatro libros de Harry Potter en inglés y en hebreo y uno en español. También los tengo en cintas y los he escuchado 40 veces. Me encantan. La televisión no me gusta. Sólo veo un programa, que se titula *Sólo en Israel*, donde cuentan muchos chistes. Mis películas favoritas son las de Charlie Chaplin y los Hermanos Marx. Mi juego preferido es el Playmobil. A veces me paso tres horas jugando. Casi cada día tengo deberes. Algunas veces me lleva mucho tiempo, pero

otras veces los acabo en tres minutos. Unas veces son interesantes, y otras, aburridos. A veces nos hacen leer un libro interesante y es divertido. Hablo un poco de política y de economía con mi padre. Si fuera primer ministro, solucionarí la crisis económica de Israel. Cogería el dinero de todos y lo pondría en una bolsa. La gente no tendría que usar dinero para hacer la compra. Bastaría que fuera a la tienda y cogiera las manzanas que necesitara sin pagar. Todo funcionaría sin necesidad de dinero. Creo que los atentados suicidas no son necesarios, como tampoco lo que hace Israel después de ellos. Tendría que haber paz, pero con lo que hacen unos y otros es imposible. ● MATEO TORRES

ISRAEL. Tasa de mortalidad infantil hasta los 5 años: 6 por cada 1.000 nacidos  
● Esperanza de vida al nacer: 78 años  
▼ Tasa de escolarización en educación primaria: 96% en niños y en niñas ● Tasa de fecundidad: 2,6 hijos por mujer.

FOTOGRAFÍA DE ARIEL JEROZOLIMSKI

EPS 07

# "La guerrilla y los paramilitares son iguales"

Andrés Felipe Pulido. De 9 años. Vive en Bogotá. Su padre es estadístico y trabaja en la universidad.

Me llamo Andrés Felipe Pulido y vivo en Bogotá, en el barrio Estrada. El 30 de abril cumplí nueve años y estoy en cuarto grado. Estudio en la escuela República de Chile, la misma donde estuvo mi papá. Él se llama Alfredo y trabaja en estadística en la Universidad Manuela Beltrán. Mi mamá se llama Gladys. Es tierna, bonita, pero un poquito viejita porque ya le salieron canas, como a mi papá. Ella trabaja en la casa haciendo artesanías. Me despierta todos los días a las seis de la mañana, me da chocolate, huevo y pan de desayuno y me acompaña a la escuela. Tengo que estar a las siete menos cuarto. En la clase somos 44, más niños que niñas. La profesora se llama Luz Estela y está con nosotros desde segundo. Me gusta el recreo y todas las materias. Más ahora que las profesoras les cambiaron los nombres: las matemáticas se llaman "club de cuentas y pensamientos". Las ciencias naturales, "haciendo las pases con mi mundo". Español, "el arte de la palabra", y así todas las demás. A las doce y media, cuando salgo, mi mamá me está esperando. Vamos a la casa, me escaquita, es ceceja, es ceceja. Almuerzo, descanso y hago las tareas. Después me pongo a jugar con Miguel Ángel y Peluso, mi tortuga y mi perro. También tengo ángel de la guarda: se llama Krisdael.

Mi mejor amiga, Naskia -tiene unos ojos así, como alargados-, dice que yo soy un niño inteligente, estudioso y chistoso. Creo que es verdad: me gusta estudiar para llegar a ser ingeniero de sistemas cuando sea grande. Y me río de todo; bueno, de casi todo. Naskia me apoya y me ayuda cuando estoy triste, como la vez que Andrés me traicionó y me rompió las onces de una patada. Ella me dice: "Tranquilo, no se ponga bravo", pero no me consiente. Mi mamá y mi hermana -sólo tengo una hermana grande



de 14 años-, si me consienten: me hacen cosquillas en la oreja. ¡Me encanta!

A veces, Naskia y yo hablamos del país. Pienso como ella: la guerrilla y los paramilitares son más o menos iguales; matan y secuestran. La guerra es destrucción. Me da miedo, como me da miedo a veces la oscuridad. Pienso que hay un búho y me va a molestar. ¿Los políticos? Hablan carreta, mentiras. Si yo fuera presidente, acabaría con los paramilitares y la guerrilla y le daría trabajo a todos los que no tienen; Naskia dice que acabaría con el pico y placa para los taxis. Claro, como el papá tiene un taxi, los días que no puede trabajar no tiene plata.

Me preocupa mi amiga. Los papás se están separando y ella no ha decidido con quién quedarse. ¡Pobre! Si se va con la mamá, se pone triste el papá,

y al revés. Yo tengo una familia bonita. La casa donde vivo tiene tres pisos y es de mi abuela. Ella vive con el abuelo y la tía arriba; ¡la veo todos los días! Nosotros, en el segundo piso en un apartamento; al otro lado vive mi tío y mis primos, y en el primer piso, dos familias en arriendo".

"Me gustaría tener un cuarto para mí solo, pero no hay espacio; duermo en el mismo cuarto con mi hermana. Se llama Anle. Antes peleábamos más. Ella dice que por la diferencia de edad, porque yo era muy cansón. La última pelea fue porque le arranqué, sin permiso, unas hojas del cuaderno especial donde pega fotos y copia canciones. Le escribí una carta pidiéndole perdón.

No veo mucha televisión. Sólo me gusta *Jack el despertador*, un programa de fin de semana. Y los noticieros, para saber qué pasa en otras partes, como eso que pasó en Nueva York. Lo que más me gusta es hacer animaciones en el computador que tiene mi papá en la sala. También jugar Atari y Play Station. Y montar en bicicleta. El fútbol no me gusta mucho".

¿Colores? El gris y el rojo. La gente dice que el gris es triste, pero a mí me parece bonito. Quiero conocer el mar. Sé que tiene olas, arena, conchas, caracoles... En vacaciones vamos a Tunja, donde vive mi otra abuela, y a tierra caliente con la familia. ¿España? Uhh... no sé dónde queda... no me han enseñado. Sólo sé que cuando tenía como tres años una tía me trajo de Madrid, España, un morral en forma de oso. Todavía lo tengo encima de la cama. ● PILAR LOZANO

COLOMBIA. Tasa de mortalidad infantil hasta los 5 años: 82 por cada 1.000 nacidos ● Esperanza de vida al nacer: 71 años ● Tasa de escolarización en primaria: 90% (niños y niñas) ● Tasa de fecundidad: 2,7 hijos por mujer.

# "Sé que no seré la presidenta de Rusia"

Masha Jarizánova. De 10 años. Vive en Moscú. Su madre es ceramista. No tiene padre.



Me llamo Masha Jarizánova y acabo de cumplir 10 años. Vivo en el centro de Moscú, en un apartamento cerca de la calle de Novi Arbat, con mi mamá, que es ceramista, y mi hermano Antoshka, que se dedica al diseño informático. Estudié en el colegio N° 91. Las clases comienzan a los ocho y media, así es que me despiertan por lo menos una hora antes. En el desayuno me gusta comer huevos fritos o revueltos y emparedados con salchichón.

Al cole me lleva Lenka, la compañera de mi hermano Antón; ellos ocupan la primera habitación de nuestro apartamento. Pero hace poco he comenzado a ir a veces sola. Camino hasta el paso subterráneo, cruzo la calle y entonces puedo tomar el trolebús 44 o seguir a pie. Prefiero ir en trole, pero si me voy caminando, me demoro unos 20 minutos. Las clases en el cole son cinco y terminan a la una menos cuarto, así es que a la una y cuarto ya puedo estar en casa. Pero a veces me quedo en el cole a hacer las tareas. Las profes de matemáticas y de ruso no me gustan; no es que sean pesadas, pero no sé por qué me caen mal. Lo que más me gusta son los trabajos manuales y la educación física. Me cargan las ciencias naturales, y las demás materias me son indiferentes.

Después del cole, la mayoría de los días tengo otras clases: los lunes y jueves, coreografía; los martes y viernes, coro, y los miércoles y sábados, pintura. A las clases de danza voy sola; comienzan a las cuatro, pero cuando hay ensayo debo llegar antes; al coro, que dura de seis y media a nueve, generalmente me lleva mi mamá porque queda bastante lejos, una media hora a paso rápido, y a las clases de dibujo, que son de cuatro a ocho, voy sola, porque son las que quedan más cerca. Lo que más me gusta es la coreografía, ya he bailado en dos conciertos.

No he pensado en lo que quiero ser de grande. Creo que es demasiado temprano para eso. En casa tengo que hacer las tareas, y por lo general me lo tomo con calma, estudio un poquitín y después veo televisión o hago cualquier otra cosa; así se me va todo el día. Pero cuando me pongo las pilas, las hago en una o dos horas.

Sé que existe España, porque mi abuela era traductora y mi hermano Antoshka estudió español en el cole, pero no sé dónde queda. Me parece que en Eurasia, pero no estoy segura.

No puedo decir cuál ha sido mi día más feliz, pero me gustan mucho las fiestas, especialmente la de mi cumpleaños y la de Año Nuevo. El día más

triste fue cuando murió mi papá, en noviembre pasado. Mis abuelas ya no están vivas, pero veo bastante a mi abuelo materno. Al otro dejé de verlo, porque prácticamente por su culpa murió papá. Mi mamá no es severa conmigo, y mi papá era aún más blando que mi mamá. Antoshka es el más duro, pero no mucho.

Cuando no voy al cole me levanto tarde, a las diez lo más temprano, pero puedo dormir hasta las doce o incluso más. Y esto no depende de la hora en que me haya acostado. A veces me voy a la cama muy tarde, cuando ya está amaneciendo: me quedo viendo televisión primero, y después, jugando en el ordenador. Por la tele me gusta ver películas de ciencia ficción y de dibujos animados. Antes veía los seriales brasileños, pero el que están dando ahora es el primero que no veo.

Con mis amigas me gusta jugar al escondite o simplemente conversar. Tengo dos buenas amigas: Nastia, la hija de una íntima amiga de mi mamá, y Lena, compañera de curso. No me gusta ningún chico. Todos los del cole son mis enemigos, son unos pesados que todo el tiempo nos están pegando y diciendo cosas feas. Leo sólo ciencia ficción; por ejemplo, leí *El señor de los anillos*. En el cine he estado una sola vez, vi *La guerra de las galaxias*. La política no me interesa y sé que no seré la primera presidenta de Rusia. Sé que en el mundo hay guerras, sobre todo en Israel; cuando dan noticias sobre Israel, siempre pongo atención, porque allí vive una amiga de mi mamá.

En invierno me gusta ponerme pantalones, pero en otoño y primavera casi siempre uso vestidos, y en verano, generalmente shorts. Mis colores preferidos son, por este orden, el violeta, el rosa, el azul, pero la verdad es que me gustan mucho todos los colores; lo que me importa es que lo que me pongo sea bonito. Me gusta cómo cambia Moscú en las diferentes estaciones. Mi preferida es la primavera, cuando termina el colegio y no hace demasiado calor. ● RODRIGO FERNÁNDEZ

RUSIA. Tasa de mortalidad infantil hasta los 5 años: 22 por cada 1,000 nacidos ● Esperanza de vida al nacer: 67 años ● Tasa de escolarización en primaria: 93% (niños y niñas) ● Tasa de fecundidad: 1,4 hijos por mujer.