

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

TESIS  
UNA APROXIMACION AL DESARROLLO AFECTIVO

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE LICENCIADO EN  
PSICOLOGIA

PRESENTAN:

MARIA ANA MAGDALENA QUIROZ PECINA  
MARIA DEL CARMEN ZARAGOZA ALMOREJO

DIRECTOR Y ASESOR

PROFRA. MA. CARMEN MONTENEGRO MUÑOZ

MEXICO, 1989

138  
29

**FALLA DE ORIGEN**



## **UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso**

### **DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis está protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## I N D I C E

	PAGS.
INTRODUCCION	1
CAPITULO I MARCO TEORICO	
1. Concepción de hombre	5
2. Conceptos de desarrollo y psicología infantil	7
a) Desarrollo de la afectividad	16
b) Aspectos socioculturales relevantes en el desarrollo de la afectividad	29
c) Estadios del desarrollo	35
d) Características afectivas del niño de 5 a 7 años	53
CAPITULO II METODOLOGIA	
a) Planteamiento del problema	77
b) Variables	78
c) Muestra	83
d) Escenario	84
e) Material utilizado	84
f) Procedimiento	86
g) Análisis de datos	90
CAPITULO III RESULTADOS	91
CAPITULO IV DISCUSION	123
CAPITULO V CONCLUSIONES	131
CAPITULO VI LIMITACIONES Y PROPUESTAS	133
BIBLIOGRAFIA	
ANEXOS	

## RESUMEN

Este trabajo surge de la inquietud por conocer si la descripción que realizan teóricos extranjeros en torno a la afectividad, es aplicable a una muestra de niños mexicanos. Retomando la teoría psicogenética se procedió a definir las características y manifestaciones afectivas de niños de 5 a 7 años, enriqueciendo éstas por las descritas por Arnold Gessell, Anna Freud y Erickson. Con el fin de detectar las diferencias y semejanzas en la manera como se presentan éstas manifestaciones, dependiendo del sexo, nivel socioeconómico y educativo (preescolar y primaria) se elaboraron 4 instrumentos mismos que se aplicaron a 57 niños con sus respectivos padres y maestros.

De acuerdo con los resultados obtenidos se puede decir que los niños de la muestra se encuentran en los inicios de la adquisición de la autonomía, la cooperación y en menor escala del juego con reglas. Asimismo presentan simultáneamente variables de las categorías exploradas.

## INTRODUCCION

Esta tesis tiene como propósito conocer la aplicabilidad de la teoría de desarrollo afectivo social desde un punto de vista psicogenético en una muestra de niños mexicanos; entre los teóricos que se han considerado se encuentran - Henri Wallon y Jean Piaget básicamente. Aún cuando los postulados de la teoría psicogenética constituyen la base de este trabajo, no se descartó las aportaciones de otros autores como Gessell, Erickson y Ana Freud de quienes se retomó so lo algunos conceptos concordantes con dicha teoría. El marco teórico que fundamenta este trabajo consiste en una descripción de las teorías de los autores - mencionados, partiendo del concepto de hombre sustentado por Luria y Vigotsky, quienes señalan al desarrollo como resultado de la interacción del sistema nervioso con los factores sociales, y tomando las ideas de Wallon quien señala que el individuo y sus manifestaciones no pueden concebirse como hechos aislados, sino en unidad con la totalidad del universo, en perpetua interacción y transformación. Asimismo, la investigación comparte la concepción psicogenética del desarrollo de Piaget: quien considera, al igual que Wallon, que la finalidad de la psicología infantil constituye un método explicativo para la psicología científica en general.

Se desataca el papel de los factores socioculturales como determinantes de las manifestaciones afectivas de los individuos, ya que se considera que la afectidad toma el matiz que la cultura le imprime, de aquí que se entienda que el entorno más importante en la formación de la personalidad sea el social.

Más adelante se enuncian los estadios de desarrollo señalados por Wallon y Piaget y se concluye con las características afectivas señaladas específicamente del niño de 5 y 6 años señaladas por los autores mencionados al principio.

Todo esto lleva a configurar una caracterización teórica de la afectividad del niño en esta etapa, que sirva de base para elaborar instrumentos de investigación que puedan ser aplicados a niños de diversos medios socioeconómicos del D.F y de esta manera obtener un acercamiento en la descripción de las características y manifestaciones afectivas del niño, al mismo tiempo que se contrasta dicha caracterización teórica con la realidad específica de los niños mexicanos estudiados.

El planteamiento general del problema puede dividirse en cuatro aspectos:

1. ¿ Cómo se manifiestan las características afectivas, determinadas para este estudio en una muestra de niños mexicanos de diferentes niveles socioeconómicos en el D.F. ?
2. ¿ En que medida son aplicables los conceptos de desarrollo de los teóricos señalados con relación a los niños mexicanos estudiados ?

Es importante señalar, que en esta tesis se considera la universalidad de las características afectivas, sin embargo presupone que estas manifestaciones varían de acuerdo a los diferentes ámbitos y entornos socioeconómicos y culturales; es así que un niño de la zona de polanco no se manifiesta afectivamente igual que uno de la colonia morelos ya que sus entornos son esencialmente diferentes.

Para contestar las preguntas de investigación se enfrentó principalmente el problema metodológico, ya que la afectividad es una área del ser humano subjetiva y difícil de "medir" con parámetros cuantificables, no obstante se elaboró un diseño de tipo cuasiexperimental construyendo una serie de instrumentos que aportarán datos sobre el tema, siendo posible su análisis cualitativo y cuantitativo.

Tales instrumentos fueron contestados por padres de familia en una muestra de 57 casos así como docentes que aportaron sus observaciones y experiencias. Para ésta aplicación se seleccionaron algunas colonias de las delegaciones de Iztapalapa, Tlahúac, Alvaro Obregón, Iztacalco y Gustavo A. Madero. Para su validación se realizó un piloteo previo en cuatro escuelas del Distrito Federal en el cual pudo corregirse errores en la elaboración de reactivos, y determinar que instrumentos utilizar y cuales descartar.

Una vez obtenidos los datos se organizaron y codificaron por medio de computadora realizándose análisis de frecuencia y diversas correlaciones mediante las cuales pudieron efectuarse las interpretaciones pertinentes.

Se establecieron correlaciones entre sexo edad (5-7 años) y niveles socioeconómicos dado el supuesto de la existencia de diferencias significativas entre éstos.

Esta tesis tuvo una gran influencia de una serie de estudios realizados en los años 1984-1986 por varias Direcciones Generales de Educación en el D.F. que pretendían profundizar sobre el conocimiento del niño mexicano en las áreas cognoscitivo, afectivo y socioeconómico; para ello investigaron muestras de niños preescolares y de educación primaria realizando entrevistas y observaciones en las escuelas donde realizaban sus estudios. Uno de los resultados principales consistió en proponer la adecuación de la enseñanza de estos niveles a las características particulares de cada estrato socioeconómico, tomando en cuenta las diferencias culturales de éstas y no a la inversa. o sea que los niños se adecúen a un sólo programa teórico didáctico, ello reafirma la idea de diferenciación en las manifestaciones afectivas debido a causas socioeconómicas y culturales.

Específicamente en el área afectiva se desató la importancia de conocer y profundizar sobre las características afectivas de los niños ya que pudo observarse que los profesores y padres dan poca atención a este aspecto, predominando preferencia por los aspectos cognoscitivos.

Al efectuar una revisión de las diferentes tesis existentes en la Facultad de Psicología, se observó que en materia de desarrollo infantil, la mayoría de los trabajos se centran en aspectos de desarrollo cognoscitivo, adquisición de lenguaje, procesos de percepción y en estudios de desarrollo y/o caracterización en niños con algún tipo de problemática (deficiencia mental, deserción escolar, maltrato, adopción, etc.); en ellas el aspecto emocional está ligado a alguno de estos aspectos como ejemplo

de ello citaremos el nombre de las siguientes tesis:

- a) Hernández Salays, Leonides  
"Algunos Factores Psicosociales que Inciden en el  
Problema de la Deserción Escolar 1984"
- b) Acosta Huerta Ada Ruth  
"Problema Emocional del Niño con Dificultad de  
Aprendizaje, 1988".

En todas ellas la bibliografía en el aspecto afectivo se remite a autores extranjeros, sin realizar un análisis previo de la aplicabilidad de tales teorías a los niños mexicanos, es por ello que se reafirmó el deseo de realizar la presente tesis, con la que se pretende contribuir al conocimiento del desarrollo afectivo en niños mexicanos, y de esta manera favorecer los programas y acciones con mayor información en beneficio de dicho desarrollo.

## CAPITULO I. MARCO TEORICO

### CONCEPCION DE HOMBRE

En la concepción de hombre sustentada por Luria y Vigotsky se considera primeramente que la personalidad de éste no está dada, sino que se forma en el curso de la vida, tiene un carácter social y no existe por sí misma; es, en consecuencia, históricamente variable, ya que las condiciones que le forman son variables también.<sup>1</sup>

De esto se desprende que la personalidad es única en su totalidad y en este sentido es una individualidad que pertenece a cada hombre, lo mismo que su aspecto físico. En ella cualquier nueva forma de experiencia cultural no es sólo externa, sino que es asimilada según el nivel de desarrollo del individuo y no únicamente por la imitación.

Este conocimiento del hombre lo define como un ser único y diferenciado, en donde las variaciones psicológicas individuales están determinadas por la acción formadora del medio y no por una evolución autónoma, hace resaltar la importancia del proceso histórico social. A partir de esta concepción del hombre, el enfoque dialéctico en psicología introduce una teoría que integra el aspecto social con el aspecto biológico y psicológico. Los principios fundamentales de este enfoque expresan que biológicamente la especie humana se define como especie social provista, a diferencia de los antropoides, de un cerebro que controla la mano y permite la formación del lenguaje.<sup>2</sup>

Este cerebro es el órgano que sintetiza lo afectivo y lo social, permitiendo una organización temporal y la configuración del porvenir, valor distintivo de la actividad gnóstico-práctica humana, que engendra el pensamiento y su forma superior: la razón. Esta se logra con base

---

<sup>1</sup> Psicología, Pedagogía y Sociedad.

Vigotsky y la Educación  
Revista Mensual de Educación No. 63  
Marzo de 1960. AÑO VI, Madrid

<sup>2</sup> Cuadernos de Pedagogía  
Regunshil Luria y otros. La concepción marxista del hombre  
Ed. Arandu. Buenos Aires

en tres condiciones: la realización normal del crecimiento (desarrollo neurológico), un mínimo de capacidades psicobiológicas heredadas (capacidad funcional) y la acción favorable del medio sociocultural (función individualizada en interacción con este medio).

Las emociones son el sustento de la vida psíquica del individuo. Están constituidas por sistemas de actitudes que responden a situaciones determinadas, son exteriorizaciones de la afectividad, que tienen poder expresivo manifestándose en relaciones de tipo gregario, siendo éstas una forma primitiva de comunicación que el individuo establece por medio de la imitación; es así que lo social se amalgama con lo orgánico.<sup>3</sup>

Las emociones se afinan y se convierten en instrumentos de sociabilidad cada vez más especializada, conforme se precisa su significación. Merani comenta que la vida emotiva además de significar una diferenciación entre el hombre y el animal permite crear el grupo homogéneo que llamamos sociedad.<sup>4</sup>

En conclusión, el hombre es considerado un ser bio-psico-social con facultades de orden intelectual y afectivo, que están presentes en el nacimiento sólo a título de potencialidades, que para desarrollarse requieren, no sólo la maduración de los procesos orgánicos, sino también, y sobre todo, el intercambio con los demás.

---

3 Merani, Alberto. Psicobiología. Ed. Orijalbo, México 1964.

4 idem. Merani, 1964.

## CONCEPTOS DE DESARROLLO Y PSICOLOGÍA INFANTIL

En este apartado se presentan los conceptos de desarrollo y psicología infantil, expuestos por Luria, Vigotsky, Wallon, Meroni y Piaget quienes comparten la concepción de hombre analizada en el apartado anterior.

Vigotski y Luria parten de la noción de desarrollo para el estudio de los procesos mentales, entendiendo a éste como el resultado de la interacción

de la maduración del sistema nervioso con los factores sociales. Señalan que cada etapa de este desarrollo enfrenta al organismo con nuevos problemas y nuevas exigencias que precisan el desarrollo de nuevas formas de acción refleja.<sup>5</sup>

Los procesos mentales (percepción, inteligencia, memoria, atención, etc.) no son atributos inherentes al hombre, se dan a partir de las relaciones humanas dentro de un contexto social y cultural. Vigotski mostró que estos procesos se forman durante el desarrollo del niño, se constituyen bajo la influencia de su educación y gracias a la asimilación de la experiencia acumulada por la humanidad. Es así como el desarrollo mental va de la experiencia individual a la adquisición de experiencia de otros mediante la práctica conjunta y el lenguaje.<sup>6</sup>

El juego por ejemplo, promueve el desarrollo de los aspectos intelectuales de la actividad psíquica y los aspectos volitivos y afectivos, es decir, morales; produce, además cambios de la capacidad y de la conciencia, de carácter más general en comparación con los que produce la instrucción.

---

5 Luria, Leontiev, Vigotsky  
Psicología y Pedagogía, Madrid, Akal, 1979.

6 Vigotsky Lev. S. Pensamiento y lenguaje. México. Quinto Sol.  
s/fecha.

Vigotski concibe al desarrollo como el dominio progresivo sobre el ambiente y sobre el propio comportamiento, lo que hace al hombre ser racional y libre. En este proceso está la clave de lo que se llama la humanización de la psicología, su liberación de la continuidad biológica, para volverse humana o histórica. Para él la naturaleza psicológica del hombre se presenta como el conjunto de las relaciones histórico-sociales interiorizadas; así como cualquier experiencia cultural no es sólo externa y es asimilada de acuerdo con el nivel de desarrollo del individuo y no sólo por imitación.

Afirma que las primeras manifestaciones de los procesos mentales incluyen al lenguaje como factor más importante del desarrollo mental, ya que por medio de él, el adulto influye en el niño, trasmitiéndole conocimientos y conceptos históricamente formados.<sup>7</sup>

El desarrollo del lenguaje es, para Luria y Vigotski, el paradigma de la aparición de las funciones psicointelectuales superiores que aparecen dos veces en el desarrollo del niño: la primera, en las actividades sociales o colectivas, esto es, como funciones interpsíquicas; y la segunda, en actividades individuales como propiedades internas del pensamiento del niño como funciones intrapsíquicas.

El desarrollo psíquico no es sólo la réplica de las influencias educativas o la acumulación en estratos de lo que el niño adquiere como consecuencia de esas influencias; este proceso está determinado por la sociedad; que inhibe o extingue un sistema de conexiones, hace surgir otro, lo consolida, y así sucesivamente.

La educación y el ambiente influyen en el desarrollo psíquico del niño, según su nivel de desarrollo alcanzado, sus relaciones con el ambiente, la meta de su actividad, etc.

---

7 Luria A. R., Yudovich. Lenguaje y comportamiento, Barcelona Fontonello, 1974.

Por lo tanto, el desarrollo psíquico es producto de los factores biológicos y sociales a través de los cambios de la organización nerviosa como resultado de los estímulos externos.

Respecto al concepto de psicología, Luria lo postula como el estudio de los procesos mentales, producto de la interacción entre el organismo y su entorno.

Resulta indispensable, para él tomar en cuenta el proceso de la transmisión del saber y la formación de conceptos a través de la palabra, para comprender y explicar causalmente la psicología del niño.<sup>8</sup>

Wallon, Piaget y Merani derivan sus teorías de la psicología genética, la cual se dedica al estudio de la transformación del niño en adulto.

Wallon y Merani concuerdan en sus postulados en tanto que Piaget presenta semejanzas y diferencias con respecto a ellos, principalmente con Wallon, entre las que destacan especialmente tres:

1. Piaget estudia al ser humano desde un punto de vista ontogenético y Wallon lo amplía hacia lo filogenético.
2. Ambos dividen el desarrollo en estadios, pero los que propone Wallon son estadios generales con acercamiento global, concreto y multidimensional; en tanto que Piaget da un acercamiento abstracto unidimensional.
3. Para Wallon, el desarrollo es discontinuo, con una evolución cualitativa, en una sucesión de estados ligados a modificaciones posibles, y no a una amplificación de funciones, como señala Piaget.

Piaget expone un proceso cualitativo, partiendo de una causalidad única, en donde la inteligencia toma su origen en el periodo

---

<sup>8</sup> Luria A. R., Yudovich. Lenguaje y comportamiento, Barcelona, Fontonella, 1974.

sensoriomotor y evoluciona, a merced de los estadios, de la inteligencia sensoriomotriz hacia la inteligencia formal, por simple acrecentamiento de las aptitudes.

A diferencia de Piaget, quien se inclina hacia el estudio de los aspectos cognoscitivos en el niño, la psicología de Wallon brinda otro panorama, al considerar con más énfasis el desarrollo de la afectividad.

El punto central de la concepción psicológica de H. Wallon radica en que el conocimiento del individuo no puede constituir una instancia aislada de la totalidad del universo. Postula que el estudio psicológico, como el estudio de cualquier otra disciplina científica, es sólo un enfoque particularizado de un fenómeno general y que, por lo tanto, el individuo no debe concebirse como un absoluto, como un universo dentro de otro universo, sino como parte de una totalidad en perpetua interacción y transformación.

De aquí se desprende que esta concepción de la psicología, al evitar enfocar al hombre y sus manifestaciones como hechos aislados y no considerarlo fragmentado en relación con la universalidad, establece los lineamientos que generan este enfoque para estudiar y entender al hombre y su desarrollo.<sup>9</sup>

La psicología que postula Wallon tiene como características esenciales el ser: dinámica, funcional, histórica y dialéctica, en cuanto considera que:

- a) Las unidades que conforman al individuo se encuentran interactuando y modificándose continua e incensantemente.
- b) Debe vincularse al individuo actual con el pasado de su especie y con la dinámica evolutiva de todo el fenómeno vida así como también entender la influencia que la sociedad ejerce sobre el.

---

<sup>9</sup> CLANET, C. y otros. Dossier, Wallon-Piaget, 3a. ed. Barcelona, Ed. Gedisa, 1979.

c) Una premisa ineludible es la transformación ontológica de lo cuantitativo a lo cualitativo y viceversa.<sup>10</sup>

En este sentido, Wallon considera que la psicología debe concebirse como un sistema para explicar al niño, al joven, al adulto y al anciano en función del universo del cual forman parte, así como de la materia que evoluciona y del viviente que se estructura por las propias contradicciones de su desarrollo.

Es así que Wallon sostiene que la función de la psicología del infante, más allá de establecer criterios de desarrollo o describir una etapa evolutiva, es más bien, un momento dialéctico de la razón de la naturaleza humana, en donde la discontinuidad de los estadios representa justamente la explicación de la transformación de los procesos cuantitativos en cualitativos.

Desde esta perspectiva, Wallon define al niño como unidad biopsicosocial, es decir: como el punto de concordancia de las determinantes biológicas, de los caracteres psicológicos y de las influencias sociales, considerando, además que las sucesivas síntesis dialécticas de estos tres factores son distintas en cada momento del desarrollo.<sup>11</sup>

Establece además, que la evolución no es propia del ser humano, sino de la especie, de tal manera que la evolución psíquica del niño y la evolución de la especie humana comparten el mismo principio de desarrollo: asimilación con cambios sucesivos del medio. Afirma que la actividad psicológica, efecto de la interacción de lo biológico y lo social, agrega dialécticamente este elemento nuevo, cuya acción

recíproca con los otros dos crea la individualidad humana y asienta la

---

<sup>10</sup> Palacios, Jesús, "La cuestión escolar", Ed. Laia, Barcelona, 1984.

<sup>11</sup> Psicología Pedagógica y Sociedad. Revista Mensual de Educación Nº  
Marzo 1980, Año VI. Madrid, Cuadernos de Pedagogía.

esencia del hombre en su unidad biosicosocial.<sup>12</sup>

Merani enuncia que la psicogénesis puede ser el concepto que resume el significado de la psicología infantil, debido a que es también el significado del desarrollo psíquico que lleva progresivamente al infante de etapa en etapa hacia la adultez.

A su vez, el desarrollo infantil se encuentra circunscrito a dos formas condicionantes: las funciones naturales y las funciones de adaptación social, las que aparecen, cada una en un momento determinado, dependiendo de las necesidades particulares del organismo y las exigencias sociales, es decir, el individuo se forma dialécticamente en interacción con su medio. Ejemplo claro de ello es el lenguaje, atributo del hombre, sin el cual no podría existir la lengua, atributo de la sociedad y, sin la interacción de ambos, el pensamiento conceptual y reflexivo tampoco existiría.

El papel biológico del pensamiento es transformar la acción provocada por estímulos en símbolos abstractos, gestos o sonidos que constituyen el lenguaje que relaciona al individuo con las cosas para actuar sobre ellas.

La diversidad de niveles mentales con un mismo o similar caudal neurofuncional se debe, precisamente, a esa integración del individuo al medio, que se da a partir de las presiones históricas, culturales, de educación y del nivel colectivo de las condiciones humanas.

Los estímulos con los que desencadenan las gnosis y las praxias, pudiendo provenir del exterior, de los objetos ajenos al individuo o del mismo individuo, en forma de ideas y pensamientos representados por símbolos.<sup>13</sup>

- 
- 12 Merani, Alberto L., *Psicología de la Edad Evolutiva*, 2a. Ed. España, Grijalbo, 1976. *Biología y Psicología de Hoy*, Vol. 9, Serie Menor).
- 13 Merani, Alberto. *Psicología y Pedagogía. Las ideas pedagógicas de Henri. Wallon*, 4a. ed. México, Grijalbo, 1970.

La postura psicogenética de Piaget coincide con la de Wallon y Merani ya que afirman que el estudio de la formación de los mecanismos mentales en el niño sirve de base para conocer su naturaleza y funcionamiento en el adulto.

Pueden mencionarse, como características esenciales de la teoría, piagetiana los siguientes supuestos:

- a) La investigación detallada de una pequeña muestra de una especie, suministrará una información básica inherente a todos los miembros de la misma, basándose en un orden universal y sugiriendo una sola unidad de todas las cosas: biológicas, sociales, psicológicas e ideacionales tanto en los sistemas vivos como en los inertes, lo cual explica la idea de que sus muestras son representativas.
- b) Cualquier desviación cultural o hereditaria es una variación no consecuente del proceso regular de desarrollo.
- c) La personalidad se desarrolla a partir de un complejo de funciones intelectuales y afectivas, y de la interrelación de las dos. Alcanzar una situación de casi equilibrio en condiciones de cambio constante es la meta de todas las funciones humanas, biológicas, afectivas y sobre todo, mentales.
- d) El organismo nace como un organismo biológico provisto de una serie de reflejos y tres impulsos filogenéticamente heredados: un impulso a nutrirse, uno hacia un sentido de equilibrio y, finalmente, uno hacia la independencia respecto del ambiente y la adaptación al mismo.
- e) Todas las realidades sociales -valores y procesos- son creación de los hombres. Sin el hombre, el mundo social e ideacional no constituye una entidad.<sup>14</sup>

---

14 **GEBER, B.** "Introducción acerca del conocimiento en Geber. (comp.) Piaget y el conocimiento. Buenos Aires, Ed. Paidós. 1980.

Piaget habla del desarrollo del niño a partir del nacimiento; estudia la sensoriomotricidad, de la que deriva la inteligencia práctica, que por sí misma se apoya en el hábito y asociaciones adquiridas que vuelve a combinar.<sup>15</sup>

El desarrollo, dice, es un proceso temporal en el que se pueden distinguir dos aspectos:

- a) Desarrollo psicosocial, que se refiere a todo lo que el niño recibe desde fuera: familia, escuela, etc.
- b) Desarrollo espontáneo o psicológico, que es el desarrollo de la inteligencia: aquello que no se le ha enseñado, pero que debe descubrir por sí solo.

El desarrollo psicosocial se subordina al desarrollo espontáneo y psicológico. Piaget, al realizar su análisis del desarrollo, estableció que el psíquico es comparable al crecimiento orgánico, en tanto que ambos tienden hacia el equilibrio.

El cuerpo evoluciona hasta alcanzar su crecimiento final: la madurez de sus órganos, y en la vida mental se tiende a lograr el equilibrio final representado por el estado adulto.

Para Piaget, la adaptación juega un papel decisivo en el proceso de equilibración de los individuos. La adaptación tiene dos procesos: la asimilación, que es el proceso por el cual se incorporan ideas, gustos, costumbres, etc., y la acomodación, que es un proceso de ajuste con el medio ambiente.

El niño mantiene un balance entre la asimilación y la acomodación, y es justamente este proceso de búsqueda de lo estable a lo que Piaget llama equilibración. De esta manera se concibe que el niño nunca se

---

<sup>15</sup> C. GLANNET, Op. cit.

encuentra pasivo, ya que organiza constantemente sus experiencias de diversas formas: al diferenciar, al integrar, al categorizar, etc., por lo que la maduración, la experiencia y la transmisión social son factores que contribuyen al equilibrio.<sup>16</sup>

Para Piaget, la psicología es la ciencia del comportamiento de la conducta. Existe como tal cuando el organismo se conduce con relación a las situaciones exteriores y resuelve problemas. El estudio del comportamiento incluye la toma de conciencia, la cual, según imagina Piaget, se representa en diferentes grados en cada nivel de ella, ya que se puede tener conciencia de un acto sin integrarlo, a lo que él llama conciencia elemental. No precisa en qué momento aparece la conciencia, ni sus grados o niveles, explicando que la conciencia de los demás es impenetrable, creyendo en la posibilidad de definirla a través de medios eléctricos, ondas electroencefalográficas, que permiten el registro de la atención o pasividad total.<sup>17</sup>

La concepción psicogenética del desarrollo de Piaget destaca, al igual que la concepción Wolloniana, que la finalidad de la psicología infantil constituye un método explicativo para la psicología científica en general.

---

16 PIAGET, JEAN. Estudios de Psicología Genética, Buenos Aires, Emeré, 1973

17 OEDER, B. Op. cit.

## DESARROLLO DE LA AFECTIVIDAD

A partir de la concepción del hombre a la que se hizo referencia en el primer punto y de las concepciones de desarrollo y psicología, cabe destacar la relevancia de la socioafectividad en el desarrollo del individuo.

Desde su nacimiento, el niño se convierte en un ser social al integrarse a un grupo organizado que comparte un mismo estilo de vida. De este grupo, el niño asimilará no sólo hábitos y costumbres, sino además un sistema lingüístico, actitudes, formas de adaptarse al medio y transformarlo, así como la información acumulada de la historia social de la humanidad.

La acumulación de este tipo de experiencias, propiciadas por la vida en común y la asistencia de los adultos, posibilita en el hombre el desarrollo de su potencial afectivo, cognoscitivo y social.

El desarrollo de este potencial específicamente humano sólo puede surgir del contacto social que emerge, no sólo en un proceso formal de enseñanza, sino de la sola relación interpersonal.

En un principio el hombre depende de «otros» para sobrevivir, más adelante depende de «otros» para evolucionar, ya que lo social deviene de lo individual, revirtiéndose ya enriquecido, constituyendo así una espiral ascendente de desarrollo.

Por lo tanto, el entorno más importante en la formación de la personalidad no es el entorno físico, sino el social, dado que éste establece los lineamientos sobre los cuales las particularidades individuales se crean.

Asimismo la influencia social especialmente el familiar va conformando el concepto de sí mismo, aspecto fundamental en la expresión de la afectividad.

Coopersmith señala que las personas desarrollen sus conceptos acerca de sí mismos de acuerdo con 4 puntos esenciales:

- a) Por la forma en que se percibe el aprecio y la aprobación de personas importantes para ellos.
- b) Ejecutando tareas que consideran importantes
- c) Logrando estándares morales y éticos
- d) El grado de influencia que ejercen sobre su propia vida y la de otros.<sup>18</sup>

Podemos decir entonces que la naturaleza humana aparece cuando el hombre se pone en contacto con otros seres humanos, distinguiéndose de las demás especies animales por su desarrollo psíquico y afectivo social y su consecuente proyección histórica.

Wallon afirma que la sociabilidad es tan inherente al ser humano como puede serlo su capacidad de hablar, en tanto que Piaget señala que el móvil de toda conducta inteligente y por lo tanto humana radica en la afectividad.

Para Wallon y Merani la vida afectiva, como ya se ha mencionado, se identifica con la acción sobre el mundo exterior, con el pasaje del estímulo al conocimiento, permite la transición del animal al hombre y es la primera acción de significación social para la especie humana.<sup>19</sup>

La afectividad se exterioriza a través de la emoción, su manifestación esta regulada por todo un sistema de centros cerebrales y de procesos nerviosos que se revelan como reacciones orgánicas a estímulos agradables y desagradables y pertenece a los circuitos sensitivomotores de la vida afectiva de relación.

La emoción en su origen y mecanismo fisiológico es un fenómeno

---

18 Papalia, Diana E. Desarrollo Humano. México, McGraw-Hill, 1985.  
 19 Merani, Alberto. Naturaleza humana y educación. Grijalbo, 1977, México, (Colección Pedagógica).

vegetativo, porque depende de procesos nerviosos subcorticales y tiene como condición fundamental variaciones en la actividad tónica del organismo, incluyendo tanto a las funciones viscerales como a las actitudes visibles.

La emoción así considerada es un equipo común a hombres y animales, pero a medida que el progreso de cerebración avanza en la filogénesis, aparece el predominio de la corteza y hemisferios cerebrales, dando lugar a los procesos corticales que cambian fundamentalmente la función de la emoción.

En el hombre los estímulos ligados a estos procesos corticales se derivan de las relaciones recíprocas de la gente y del medio, son de carácter social.<sup>20</sup>

Todos los individuos son diferentes entre sí aunque sus condiciones de existencia o los resultados de su actividad sean muy similares, el carácter es el sello particular de cada individuo, representa cada vez que se manifiesta a la totalidad de la persona, es su forma habitual o constante de reaccionar.

Las primeras reacciones del hombre son reflejos tónicos que permanecen disociados y no acarrean una reacción total, después aparece el primer esbozo de la emoción que da lugar a las reacciones tónicas como respuesta a la sensibilidad orgánica, finalmente la coacción emocional se produce si la impresión no es traducida instantáneamente en imagen y percepción.

La emoción se origina fundamentalmente a partir de los estímulos orgánicos como respuesta a la sensibilidad orgánica, pero se desarrolla y diferencia bajo la influencia de las estimulaciones que el medio social ejerce sobre la sensibilidad que los efectos de la emoción ponen en juego.

Sin embargo, parece que las emociones en el hombre son antagónicas a

---

20 MERANI, ALBERTO L. Psicobiología, Ed. Grijalbo, México. 1964.

las dos formas de actividad que lo ponen en relación con el medio y que le permiten adaptarse a él o modificarlo para su provecho: la aptitud para reaccionar a las circunstancias exteriores por medio de los movimientos adecuados, oportunos (automatismos) y la aptitud para representarse mediante imágenes las realidades del mundo exterior (representaciones).

Los efectos de una emoción (reacciones orgánicas) como son aceleración, suspensión o arritmia de las funciones respiratorias y circulatorias con sensación frecuente de sofocamiento o de síncope; espasmo o relajamiento, hipersecreción o hiposecreción del tubo digestivo, con sensación en la garganta de ahogo y de obstrucción, de cólicos abdominales, etc., son condiciones difíciles para que el sujeto reaccione sobre el medio, por lo que las emociones no son compatibles con los automatismos, que son las reacciones del individuo al medio para adaptarse a las circunstancias presentes sin previa imitación de un modelo, son actos organizados que se producen por una excitación sin contenido representativo, sin relación con el objeto o meta del acto, que el individuo hereda de la especie; aunque también existen automatismos adquiridos en donde la constante repetición de un acto determinado capacita a un sujeto para dar siempre la misma respuesta a un determinado estímulo, sin necesidad de que el individuo tenga la representación de los pasos a seguir para dar dicha respuesta. Por esto una emoción y un automatismo son reacciones de exclusión recíproca o alternada.

Por ejemplo en una situación de peligro inminente el automatismo se impone sobre la emoción y sólo cuando el peligro ha pasado la emoción hace sentir sus efectos. Pero la emoción también puede interrumpir el curso de un automatismo haciéndose dueña de la situación y desarrollar sus efectos viscerales y tónicos en forma violenta y exclusiva, o hacer que intervengan imágenes y motivos, es decir, una representación, pero entonces ésta extinguirá la emoción porque apaga las manifestaciones orgánicas sin las que la emoción no existe y así aunque la emoción diera paso a la representación, habría tanta incompatibilidad entre ellas como entre la emoción y el automatismo.

En efecto la emoción para desarrollarse necesita cerrar la sensibilidad

exteroceptiva que nos permite conocer las cosas y diferenciar cualidades. El hombre encolerizado olvida los verdaderos motivos del arrebato y pierde la noción de lo que lo rodea y si se abandona a su furia hasta el fin, pierde totalmente la posibilidad de la percepción y de la inteligencia. Esto demuestra que el mejor método para reducir la emoción es oponerle la actividad perceptiva e intelectual, es suficiente el tratar de representárnosla, es decir, que si hemos buscado dar el espectáculo más deprimente y patético, la emoción se habrá extinguido. La desviación intelectual puede no estar relacionada con los motivos de la emoción, sólo es necesario que la sustituya por representaciones, cualesquiera que sean éstas.

La sangre fría consiste precisamente en sobreponer la percepción o el pensamiento a la emoción, ésta es común en quienes experimentan más su sensibilidad orgánica y subjetiva.

La excitación que no se restituye inmediatamente por actividad de relación, ya sea en forma de movimiento o de imágenes o ideas, sólo se recupera en la actividad orgánica y tónica.

La emoción es una manera orgánica, difusa e inferior de reaccionar, que se presente cuando hay circunstancias imprevistas que disminuyen el discernimiento y los hábitos.

Cuando la emoción se adueña de una reacción el contacto que se establece entre sus manifestaciones y las situaciones que le responden exteriormente, es diferente, porque al mismo tiempo que las impresiones orgánicas que constituyen la sensibilidad emocional dominan, se borra la delimitación entre el yo y el no yo. La sensibilidad emocional se hace sincrética, confusa, global y las influencias externas tienen acceso pero unidas a la totalidad del hecho sin partes diferenciadas, aglutina todo lo que pudo participar en la emoción y así cualquier circunstancia, que se presente por fortuita que sea, llega a ser apta para representar la emoción y aún para provocar el retorno de sus efectos. Esto demuestra que la emoción es apta para formar reflejos condicionados en donde el estímulo directo es suplantado por otro que circunstancialmente estuvo ligado a él, propiciando que la emoción aparezca a menudo en oposición a la lógica o a la evidencia.

Entonces la relación entre la emoción y las circunstancias exteriores es de carácter condicionado, por lo tanto la acción de tipo emocional en lugar de diversificarse según cada caso tiende a realizarse toda entera, cualquiera que sea el incidente que la provoque, es lo opuesto a una acción discriminativa, bien adaptada; pertenece la emoción, por ello, a un aspecto del comportamiento en donde el poder conceptual es limitado, pero donde es necesario reaccionar a tiempo.

En resumen, las emociones se producen como resultado del intercambio entre los objetos - las personas y varían de acuerdo a las diferentes situaciones, actitudes y disposiciones de cada individuo provocando determinados tipos de comportamiento.<sup>21</sup>

Antes de que la vida en grupo apareciera en la especie humana, cada individuo debería desarrollar los mejores automatismos para triunfar ante las diferentes situaciones; la acción debería producirse por contagio, por reflejo condicionado, ante la señal de una circunstancia asociada. Estas son características de la emoción, así ella sirvió a la formación del grupo asociado a las individuos en sus esfuerzos por la existencia.

Pero la emoción sufrió también la influencia del grupo ya que sus manifestaciones fueron reguladas por la acción de éste sobre cada uno de sus miembros.

Así la emoción siguió a la especie humana en su evolución y superpuso a los centros subcorticales, los de la corteza, como la mímica; el lenguaje y se hizo tan sutil que va desde las manifestaciones orgánicas de la propia emoción hasta los matices más delicados de la sensibilidad intelectual.

Si la emoción tiene una estrecha relación con el advenimiento de la actividad simbólica y precede a las manifestaciones de la vida

---

21

MERANJ, ALBERTOLL. Estructura y dialéctica de la personalidad España Grijalbo, 1978.

colectiva es indispensable considerarla como el intermediario entre el automatismo y el conocimiento.

Si los efectos de la emoción tienen un origen periférico o visceral, pero por la presencia de los reflejos condicionados pueden ligarse a circunstancias muy variables; depender de situaciones ideacionales, como son las que el medio social le impone al individuo o que están ligadas a su propio desarrollo psíquico; entonces las emociones se diversifican bajo los estímulos sociales. Así las relaciones originadas por las emociones pueden variar de muy diferentes maneras, bajo las mismas circunstancias externas.

Es necesario ahora señalar el papel que tiene la emotividad en el comportamiento. Por intermedio de las reacciones que expresan la emoción, cuando ella se presenta en un individuo llega a ser la emoción del otro, sin que haya otro motivo que las mismas reacciones estableciéndose una mutua comunión entre ellos, sin que intervengan relaciones de tipo intelectual. Es decir que la emoción necesita suscitar en el otro una reacción similar o recíproca ejerciendo sobre él una gran fuerza de contagio.

Este carácter contagioso y colectivo de la emoción asocia a los individuos en sus esfuerzos, los entrena para la acción en común, propiciando la constitución del grupo.

Las emociones hacen participar al otro en la satisfacción de nuestras necesidades y en nuestra sensibilidad vislumbrándose así los primeros signos de la vida psíquica.

Así encontramos que las funciones de la emoción son el único medio de expresión del ser humano que comienza a enfrentarse a su ambiente, el lazo de acciones gregarias, de utilización ritual en las sociedades primitivas o religiosas que exalta las realizaciones colectivas. Otra de sus funciones se revela en la aparición de la conciencia, debido a que las relaciones interindividuales que ella suscita presuponen en cada individuo la combinación del gesto expresivo y de la sensibilidad que le responde, permitiendo una acomodación que es al mismo tiempo motriz y mental.

Las emociones hicieron posible la transición entre el puro automatismo que está subordinado a las incitaciones del medio y la vida intelectual que actúa por representaciones y símbolos, proporcionando diferentes motivos y medios a la acción que los del momento presente y realidad concreta.

Las disponibilidades emocionales están, a través del tono que es el que recibe las estimulaciones de todas las superficies de excitación (exteroceptiva, laberintica, propioceptiva, interoceptiva), en relación con los diversos tipos de sensibilidad que regulan las reacciones del organismo.

Esta sensibilidad puede ser orgánica y de relación; la primera está ligada al sistema nervioso del simpático que regula las funciones tónicas, viscolares y vegetativas que responden a las reacciones más íntimas del organismo; la segunda se relaciona con la corteza y los hemisferios cerebrales que regulan la percepción y el conocimiento por lo que la actividad de la corteza sustituye a las reacciones tónicas y de la sensibilidad afectiva.

Si alguna de estas regulaciones, la neurovegetativa por ejemplo, domina repentinamente, la emoción da lugar a manifestaciones cuyas características se oponen a las que son esenciales a la emoción; es decir, que si alguno de los componentes de la emoción en algún momento se convierte en regulador, las emociones se manifiestan en otra forma de comportamiento, subsistiendo con la aparición de estimulantes afectivos, debiendo distinguirlo de las manifestaciones a las que Wallon denomina infrapsíquicas o ultraemocionales, en las que el empleo del tono afectivo ha sido desviado.

La diversidad de las emociones está ligada a la hiper o hipotensión muscular, a su libre afluencia de gestos o acciones o acumulación sin salida y a su utilización en el lugar por espasmos.

La significación de la emoción es esencialmente psíquica, es un medio de acción y un proceder del comportamiento. Cuando las emociones se relacionan con las representaciones puedan servir para definir sus

motivos u objeto, pero si las representaciones en vez de ser suscitadas por la emoción, siguen su propio curso y regulan la actividad psíquica, las reacciones y por lo tanto las emociones se borran.

Entre el espasmo (reacción tónica) y la imagen (representación) puede haber encuentro, pero debe haber reducción de una por la otra. Si la representación es la que denomina motiva que se presentan cualquiera de estos dos casos: en uno las ideas dominan sobre la emoción, despertando las reacciones afectivas cada vez que la emoción se produce, es cuando aparecen los sentimientos, por lo que emoción y sentimiento son en cierto modo una contradicción.

En el otro caso la representación se impone a la afectividad y reina sobre ella, extinguiendo la emoción, la transforma en pasión, haciéndose el individuo dueño de sus reacciones afectivas, cediendo el paso al razonamiento sobre los impulsos emotivos.

En conclusión, las emociones son circunstanciales porque están motivadas por un estímulo que actúa en un momento dado y desaparecen totalmente al cambiar la situación. Los sentimientos reflejan el consenso y la constancia de la actividad social que las propicia, están condicionados por el modo de vida del hombre, reflejan la frustración o el logro con las cosas o la gente y las pasiones son manifestaciones emocionales hechas sobre posibilidades imaginarias. Para Wallon tanto los sentimientos como las pasiones corresponden a las manifestaciones ultraemocionales.

Las emociones tienen como fin, esencialmente darle forma a las reacciones orgánicas, pero no por eso dejan de utilizar el aparato motor o del movimiento, utilizándolo en provecho de su propia expresión y predominando en las situaciones en las que se suspende cualquier acto intelectual.<sup>22</sup>

---

<sup>22</sup> WALLON HENRY, Los orígenes del carácter en el niño. Los preludeos del sentimiento de personalidad. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires, 1975. (Colección Psicología Contemporánea).

Con todo lo dicho anteriormente se explica que en el niño pequeño sus emociones obedecen a estímulos naturales o incondicionados y cómo a medida que una emoción se humaniza tiende a hacerse más espectacular y cuando más cultivado es aquel que la experimenta, el espectáculo tiende a pasar de exteriorizado a interno. Por ello también observamos en el adulto una reducción de la emoción por la simple traducción intelectual de sus motivos y representaciones objetivas.

Es sólo a partir de los tres años que el niño comienza a conducirse y conocerse como un sujeto distinto del otro, a tener conciencia de sí, desprendiéndose de las situaciones que su sensibilidad de origen afectivo o sensorial le hacen vivir, para pasar a un plano superior de la actividad psíquica que le permite separar el objeto del sujeto y percibir su propia identidad.

Pero no es la noción del propio cuerpo lo que hace posible tener representaciones absolutas de la realidad y establecer la delimitación entre las necesidades del cuerpo y las circunstancias exteriores que se refieren a él, son las emociones los primeros sistemas de reacciones que se organizan bajo la influencia del ambiente, las que realizan la fusión de la sensibilidad entre el individuo y lo que lo rodea. Se consideran también el origen de la conciencia personal, pero sólo por su intermedio con el grupo, con el cual comienzan por fundirlo, recibiendo de él las fórmulas diferenciadas de acción y los instrumentos intelectuales que le permitirán operar las distinciones y clasificaciones necesarias para el conocimiento de las cosas y de sí mismo.

Existen algunas funciones como la del lenguaje, según Wallon, que aunque está ligado a la maduración de los centros cerebrales depende de los estímulos exteriores, pero que si se compara con las etapas de la personalidad éstas parecen depender de condiciones cerebrales sensiblemente más autónomas y más simples.<sup>23</sup>

A las relaciones entre los movimientos bucales y la mama, equivalen las

---

23

WALLON, HENRY. La evolución psicológica del niño, 5a. ed., Ed. Orijalbe, México, 1983.

relaciones entre el feto y la placenta y más tarde al individualizarse el ser, entre él y los seres que lo rodean, a los que necesita por intercambio de sus mutuas relaciones afectivas.

Por todo lo dicho hasta aquí, se afirma como lo hace Merani que la sociabilidad entre los seres humanos presupone en su base una existencia psicobiológica y cuyo comportamiento hace surgir relaciones cualitativas como efecto directo de los otros y del medio, que implican manifestaciones en el plano morfofisiológico y psicológico del individuo. Cuando la sociabilidad recae sobre lo psicológico influye en el comportamiento del individuo creando la atracción recíproca, llevándolo a buscar a otros individuos, un grupo a otros grupos; así es como los reflejos condicionados se imponen a los incondicionados, la conducta racional elimina la instintiva, las emociones primarias se convierten en sentimientos y pasiones. En el hombre la vida afectiva y la vida en sociedad transformaron una forma en sí en una forma para sí, haciendo que la evolución del género humano pase del plano biológico al histórico cultural.

Considerando el desarrollo del hombre desde este punto de vista, se confirma que al hombre lo hicieron las circunstancias sociales y sólo ha podido cambiarlas mancomunado con otros individuos, así han devenido las personas, el principio y fin de toda sociedad.<sup>24</sup>

Para Piaget la afectividad se desarrolla a partir de otra perspectiva y aunque su teoría está enfocada al desarrollo cognoscitivo, reconoce la importancia que tiene la afectividad en la estructuración de la personalidad.

Piaget considera que el afecto humano (emoción) se origina en los mismos procesos primarios que su contraparte intelectual. Los procesos primarios son todas las actividades originales del organismo y las formas inmediatas de funcionamiento humano derivados de aquellas, incluyen a todos los procesos mentales tempranos e indiferenciados hasta los 7 años o hasta el momento en que el niño aplica la lógica del

---

24

MERANI, ALBERTO. De la proxis a la razón. Mano, Cerebro y Lenguaje. Definición de Hombre. Orijalbo Editor, Barcelona, 1955.

razonamiento a su pensamiento.

Para él, la afectividad es el móvil dinámico y energético de toda conducta mientras que las técnicas y el acoplamiento de los medios empleados, constituyen el aspecto cognoscitivo, no existen actos puramente intelectuales, ni puramente afectivos, unos suponen a los otros.

Esta teoría descansa en el supuesto de que la personalidad humana se desarrolla a partir de funciones intelectuales y afectivas y de la interrelación de ambas funciones.<sup>25</sup>

De todos los conceptos de afectividad hasta aquí descritos, se ha elaborado para esta tesis la siguiente definición de afectividad que resume de manera más clara estas ideas:

Afectividad es:

*La capacidad que tiene todo ser humano de manifestar sus emociones y conformar sentimientos de acuerdo con sus características biológicas y cognoscitivas individuales y sus experiencias sociales.*

---

<sup>25</sup> Piaget, Jean y Barbel Inhelder. *Psicología del niño*. Trad. Luis Hernández Alfonso. 100. ed. Madrid. Morata 1961. (Colección Psicología).

## ASPECTOS SOCIOCULTURALES RELEVANTES EN EL DESARROLLO DE LA AFECTIVIDAD.

Se ha descrito como el individuo en su proceso de desarrollo nace como ser biológico, incorpora relaciones de objetos para establecer su evolución psicológica, incorpora, ajusta, crea e introyecta lo social configurándose tridimensionalmente como un ser biopsicosocial.

Se procede a realizar al análisis de algunas teorías con respecto a los factores socioculturales más importantes en el desarrollo afectivo del niño.

Los autores que enmarcan esta exposición son: Vigotsky, Luria, Piaget, Wallon y Merani, que consideran al lenguaje y a la educación como los ejes centrales que posibilitan dicho desarrollo.

Vigotsky sostenía que la esencia del hombre: su conciencia, resulta de las experiencias sociales, de las interacciones mutuas y del conocimiento de su cultura que sólo puede ser transmitida a través del lenguaje y señalaba que éste, es el aspecto sociocultural fundamental para la expresión de pensamientos y sentimientos, el cual le permite conocer y comparar el contenido de la experiencia colectiva. Así, la conciencia individual refleja la realidad de una sociedad. Esa conciencia varía de sociedad en sociedad, debido a las diferencias socioeconómicas y culturales y a la diversidad de relaciones que se establecen en un proceso sociohistórico correspondiente a un grupo determinado.

Asimismo, en términos particulares, cada individuo elabora el contenido que se le transmite con base en sus características de personalidad, adquiriendo entonces distintos sentidos, compartiendo al mismo tiempo características comunes al grupo al que pertenece.

Por otra parte Vigotsky y Luria señalan que la palabra tiene la función básica, además de que indica el objeto, de abstraer y aislar la señal necesaria: generaliza las señales percibidas y las relaciona con determinadas categorías, en suma, permite una transferencia del nivel de la experiencia sensorial directa a una comprensión generalizada racional. (26).

26. Luria, Lenguaje y Comportamiento. Op. cit.

La palabra es también un medio de análisis y síntesis de la realidad, es el regulador más elevado de la conducta; las percepciones, la atención, la memoria, la imaginación, la conciencia y la acción que son producto de formas sociales complejas de los procesos mentales, se realizan con la participación de dos sistemas de señales, una relativa a los estímulos recibidos directamente y otra relativa al sistema de elaboración verbal. Esta dualidad en el desarrollo mental humano tiene su origen en la comunicación verbal entre el niño y el adulto, que finalmente será el medio por él que se organice la conducta personal del niño.

Vigotsky expresa que no es posible hablar de aprendizaje independientemente de una particular etapa de desarrollo ontogenético alcanzada, por otra parte al aprendizaje se deberá considerar como un factor de desarrollo. Esta relación desarrollo-aprendizaje-desarrollo ha originado la teoría de área potencial de desarrollo, la cual está dada por la diferencia entre el nivel de la resolución de las tareas desarrolladas bajo la guía y con la ayuda de los adultos y el nivel de las tareas realizadas autónomamente por el niño. Esta zona de desarrollo potencial, aparece primero a través de la imitación que lo posibilita a aprender soluciones a un problema determinado, posteriormente, con el juego, el niño amplía esta zona, ya que esta actividad le produce cambio de la capacidad y cambios de la conciencia, de carácter mucho más general; finalmente, la instrucción como rasgo fundamental tendrá la creación de esta zona de desarrollo potencial estimulando las características humanas no naturales pero adquiridas en el curso del desarrollo histórico. Vigotsky señala que es importante además del análisis del modo en que el sujeto construye los conceptos comunicados, se trata de comprender cómo funcionan los mecanismos mentales que permiten la construcción de los conceptos, los cuales se modifican en función del desarrollo. (27).

Por su parte Piaget considera el desarrollo intelectual aparejado al desarrollo afectivo. Existe un sincronismo entre la formación del objeto físico y el afectivo.

---

27. VIGOTSKY, L. Pensamiento y Lengua. Ed. Quinto Sol. Mexico. S/fecha.

La función simbólica permitirá el tránsito de la acción al pensamiento, además de tener un papel decisivo en los conflictos afectivos y en la representación mental en general, en la del lenguaje en particular.

Esta función, que mantiene a través de símbolos, signos e imágenes la realidad concreta, constituye la condición previa al pensamiento.

Gracias al lenguaje, el niño adquirirá la posibilidad de realizar la diferenciación de su yo y de reconstruir al mundo que le rodea.

El desarrollo afectivo propiciará el desarrollo cognoscitivo propiciando los niveles de la actividad del niño y valorizando su adaptación al medio.

Esta adaptación estará de acuerdo al modo en que se den las relaciones del niño con el medio social adulto, que la inhibirán o posibilitarán en su caso. El desarrollo de estas actividades intelectuales y afectivas son el resultado de tres grupos de factores:

1. Maduración sensoriomotriz y mecanismos reguladores
2. Información proporcionada por el medio físico y social
3. Actividad espontánea del niño que asegura la adaptación continua de un organismo en crecimiento a las modalidades del medio.

La relación entre el niño y el adulto favorece el respeto unilateral, propiciando un control lógico y moral; en el aspecto intelectual el pensamiento se adapta al medio que lo rodea, en otras palabras el niño ya no afirmará libremente lo que le plazca, sino que se comportará de acuerdo a lo que es socialmente aceptado. (28).

En este tipo de relaciones no hay autonomía del pensamiento infantil, sólo se está acorde con la palabra adulta que aumentará la consolidación parcial de los hábitos mentales propios del egocentrismo infantil, lo que constituye en cierta forma un avance hacia la búsqueda de una verdad común; que favorece el proceso de socialización, pero corre el riesgo de no llegar a una verdad racional.

---

28. **PIAGET, JEAN.** Seis estudios de psicología, Tr. Nuria Petit, Ed. Sels Borrol, Barcelona.

Este proceso como ya se dijo antes, tendrá como significante más importante al lenguaje, que servirá para integrar la actividad simbólica que marca una etapa en la evolución del pensamiento y la imaginación e internalización de normas de comportamiento.

El desarrollo de la afectividad se deberá encuadrar junto con el desarrollo del individuo en una situación concreta y considerar los factores sociales y sus determinantes en su conducta.

En el ámbito social encontramos los estímulos, barreras y modelos que condicionan la acción del individuo, los cuales contribuyen a la construcción de su ser y a su consolidación con la realidad. Para ello es necesario que se de una introyección cultural que permita su identificación con el grupo social, del cual aprenderá formas de comportamiento y la explicación a los fenómenos y valores. Por ejemplo, los niños provistos de órganos y aparatos del lenguaje y aprenden a hablar en la comunidad lingüística a la que corresponden, por lo tanto, es de la sociedad que el individuo recibe la lengua y su función se convierte en eminentemente social, suscita sentimientos, propone actos, comunica ideas y comprueba acontecimientos, lo que lo convierte en una función indispensable para la sociabilización del hombre.

El lenguaje humano se distingue del animal porque no es una forma de expresión del sentimiento sino del pensamiento. No constituye un revestimiento de la afectividad, es el cuerpo de ésta, de aquí que el hombre sólo perciba y conozca construyendo el lenguaje.

Al elaborarlo puede romper con el determinismo ciego de las cosas y de los fenómenos. Bajo sus múltiples formas (espontáneas, lógicas, expresiva) la palabra, señala siempre la necesidad práctica del individuo de comunicar sus experiencias y aspiraciones de manera que el compartirlas con los demás pueda crearse un ambiente para su realización completa.

Por lo tanto la finalidad del lenguaje aparece como el esfuerzo del hablante por conocer, significar y comunicar, al mismo tiempo que nos enseña las condiciones que a la vez limitan y sostienen esa finalidad.

Finalmente, Merani dice que la palabra expresa las condiciones objetivas

del pensamiento, el acuerdo o desacuerdo de los modelos individuales con los contenidos de la experiencia colectiva y así, se convierte en factor de conciencia que amplía nuestra concepción del mundo y nuestra acción en la medida en que se enriquece y se renueva.

El niño en su evolución, primero se encuentra con un medio físico que posteriormente será sustituido por un medio social, esta sustitución es lo que hace al hombre un ser distinto de las demás especies. (29).

Wallon explica al niño no por lo que es él intrínsecamente, sino por las condiciones que actúan sobre él y que estarán determinadas por las relaciones que sostenga con el medio social que lo rodea.

Vincular individuo-sociedad, unir intereses subjetivos del niño con los intereses objetivos de la humanidad, hacer del niño un ser plenamente social, insertado en su grupo y en su época y llamado a hacer progresar el legado que le es transmitido, son algunos de los más importantes logros a los que la educación debe orientarse. (30).

Asimismo, expresa que para respetar la totalidad de la personalidad y la integridad de los progresos realizados, es necesario trabajar con cada época de la infancia para propiciar el desarrollo de las aptitudes y disposiciones de manera que no quede ninguna sin utilizarse o en desuso y que al pasar a otra etapa se de una integración progresiva de las actitudes más primitivas a los más evolucionados, en otras palabras en cada periodo del niño se debe preparar para el siguiente.

Para Merani el concepto humanista del hombre, en esencia significa el respeto de la condición humana, la aceptación de sus virtudes y defectos, pero sobre todo el dejar que la vida se desarrolle con naturalidad y según los cauces que ella misma se trace.

- 
29. MERANI, ALBERTO. Psicología y Pedagogía: Las ideas pedagógicas de Henry Wallon, 4a. Ed. Mexico, Grijalbo, 1970.
30. WALLON, HENRI. Psicología y Educación. Edil. Pablo del Rio. Mexico, 1981.

Wallon da una nueva perspectiva del hombre, dice que entre él y la totalidad del universo existe unidad y que el hombre, partícula de lo universal, puede transformar esa universalidad por medio de la acción y el conocimiento, el cual será adquirido a través de la educación que, según Merani, tiene como eje y fin, al niño.

## ESTADIOS DEL DESARROLLO.

La postura genética entiende al niño como ser único, en constante transformación, respetando así su complejidad e individualidad. Para estudiarlo, propone un procedimiento de análisis natural en donde no se desintegre la totalidad concreta de la vida psíquica. Esta perspectiva nos sitúa frente a un niño dotado de potencialidades individuales variadas, que se desarrollan dentro de un medio ambiente socialmente organizado que posee una historia y una cultura.

En la psicología infantil se han utilizado términos como: edad, período, estadio, etapa o fase, esto no significa que se pretenda reducir a grados la psicogénesis del ser humano, se trata sólo de una manera de proceder que el investigador emplea para entender al niño en toda su amplitud e integridad.

Wallon y Piaget desprenden de sus concepciones dos tipos diferentes de estadios. Wallon plantea estadios generales en donde se estudia al niño tomando en consideración las condiciones internas y externas presentes en la evolución, entendiendo dichas condiciones asociadas en una totalidad, tal como se producen en la realidad concreta.

Para llegar a la caracterización psicológica de un periodo de edad, es preciso tomar en consideración, no el predominio de cualquier proceso psíquico, sino los procesos y características de la actividad de pensamiento en su conjunto.

Wallon observó discontinuidad y unidad constante de la evolución de la personalidad, misma que impedía delimitar cada fase de manera precisa, dada la presencia de elementos que se encuentran interactuando entre un periodo y otro. En cada uno de estos se presenta una estructura nueva, aunque sean los mismos elementos los que intervienen.

En el desarrollo psíquico del niño, se enfrentan factores de origen biológico y social, lo cual explica las contradicciones que implica la evolución infantil, determinando su riqueza y excluyendo la posibilidad de una simple amplificación progresiva de las potencialidades de una edad a la otra.

Para Piaget, el método que determina las características del niño en cada estadio consiste en aislar un aspecto de la personalidad, por ejemplo, la inteligencia y estudiar su génesis, resultando de este método, la información de un desarrollo continuo y progresivo.

En su teoría, Piaget observa un grado de evolución mental, busca luego al punto de partida y comprueba el camino recorrido con ayuda de su concepto de estadio (génesis del equilibrio); va de un escalón de equilibrio a otro más estable.

Cada estadio así constituido puede ser representado por un anillo, en el cual viene a encajarse el del estadio siguiente, que es más elaborado.

Para este autor, la evolución se efectúa gradualmente, según estadios muy delimitados y precisos, en los cuales conjuntos y subconjuntos se inscriben en términos de desfases verticales y desfases horizontales. Los primeros consisten en diferenciar los tipos de operaciones presentes en el seno de un mismo estadio; los segundos marcan una distinción de las nociones mismas y traducen así el paso de un estadio a otro.

Ambos autores consideran que en la primera infancia se desarrolla en estrecha relación, tanto la afectividad como la inteligencia y que se encuentran tan fusionadas que es difícil separarlas. (31).

A continuación se describen los estadios del desarrollo que cada autor sustenta y en donde puede apreciarse cómo se integran estos dos aspectos:

---

31. Psicología, Pedagogía y Sociedad.  
Revista Mensual de Educación No. 03  
Marzo 1980, Año VI. Madrid

## ESTADIOS DE DESARROLLO PROPUESTOS POR WALLON.

Wallon propone las siguientes etapas: (32)

**ETAPA DE LA VIDA INTRAUTERINA:** La primera etapa del desarrollo es la de la vida intrauterina, coincide con una fase de anabolismo casi total. El organismo materno provee todas las necesidades del feto e incluso se adelanta al sentimiento de la necesidad; es un caso de dependencia biológica total.

**ETAPA DEL NACIMIENTO:** El nacimiento señala el comienzo de una nueva etapa. Para respirar, el niño depende sólo de él mismo; para lo demás, de su ambiente y particularmente de su madre. De modo opuesto a lo ocurrido en el período fetal, la satisfacción de necesidades no es ya automática y puede demorarse.

El niño conoce ahora los sufrimientos de la espera o de la privación, que se manifiestan exteriormente por espasmos, crispaciones o gritos. En este estadio sus gestos tienen algo de explosivo, no están orientados y se asemejan más a crisis motrices que a movimientos coordinados. Son simples descargas musculares; tan bruscas e imprecisas en los miembros superiores, precipitadas y automáticas en los inferiores, encontrándose las piernas como animadas con un movimiento de pedaleo y los pies con un agitado vaivén.

**IMPULSIVIDAD MOTRIZ:** Durante este período los progresos consisten en una distribución menos caprichosa del tono a través de los músculos, en puntos de apoyo tomados en el medio exterior para cambiar de posición, y también en la formación de reflejos condicionados que se ligan principalmente a las dos grandes necesidades del niño: alimentarias y posturales.

Lo que prepara el estadio siguiente es el carácter expresivo que adquieren las reacciones condicionadas. En el estado en que se encuentra el niño, de impericia total con respecto a las cosas, las relaciones con los demás y en especial con la madre son el único medio que tiene para obtener las

32. Wallon Henri: Las etapas de la personalidad del niño. Revista Mensual de Educación No. 09, Marzo 1980 VI, Madrid.

satisfacciones más esenciales de su existencia, pasando ésta al primer plano de su vida psíquica.

De este modo se elabora entre el niño y su madre, o quien atiende la satisfacción de sus necesidades, todo un sistema de comprensión mutua, mediante gestos, actitudes o mímica, cuya base es claramente afectiva.

A la edad de seis meses ya sabe desplegar una extensa gama de matices emocionales: cólera, dolor, pena y alegría.

**ESTADIO EMOCIONAL:** En esta etapa, el niño está unido a su ambiente familiar de una manera tan íntima, que parece no saber distinguirse de éste. Es una verdadera simbiosis afectiva semejante a la simbiosis orgánica del período fetal.

**ESTADIO SENSORIOMOTRIZ:** El estadio siguiente, hacia el fin del primer año o el comienzo del segundo, está casi totalmente vuelto hacia el mundo exterior. El niño responde a las impresiones que las cosas ejercen sobre él a través de gestos dirigidos hacia ellas.

La actividad sensoriomotriz, que es la dominante en este estudio, debe ser prolongada por otras dos: la marcha y la palabra.

Sólo los desplazamientos activos del niño le permitirán integrar en el mismo espacio continuo sus ámbitos sucesivos. El poder reducir personalmente las distancias le hace sensible al lugar relativo en el que se encuentran los objetos a los que se acerca o de los que se aleja. El descubrimiento de este espacio locomotor empieza por hacerle experimentar esa especie de enajenación que se expresa en sus carreras de un lugar a otro. Al mismo tiempo, identifica de manera más completa los objetos que descubre o encuentra a voluntad. El lenguaje contribuirá también a esta identificación. Las primeras preguntas de los niños versan sobre el nombre de los objetos y el lugar donde se encuentran; el nombre ayuda al niño a separar al objeto del conjunto perceptivo del que forma parte; hace sobrevivir el objeto a la impresión presente; permite unirlo a objetos semejantes.

Durante el período en que se realizan estos progresos del conocimiento, se

prepara otro estadio que, aunque opuesto, recuerda al estadio emotivo. En ambos casos es el objeto quien está en juego, pero en el primero, la persona del niño está como mezclada con el ambiente; en el segundo, parece ajustarse a él como núcleo de resistencia, deseando luego apropiárselo. En el intervalo se introducen ejercicios y juegos en los que el niño se dirige alternativamente a los dos polos de una misma situación, siendo, sucesivamente, el personaje activo y pasivo, como si tratara de experimentar sus dos aspectos complementarios, sin ser aún capaz de fijar en esa situación su propio lugar.

**ESTADIO DEL PERSONALISMO:** Consta de tres periodos, de aspectos a menudo inversos, aunque todos tienen por objeto la independencia y el enriquecimiento del yo.

El primer periodo es, sobre todo, de oposición y de inhibición; al mismo tiempo que cesan los juegos de alternancia se hace habitual una actitud de rechazo, como si la única preocupación del niño fuera la de proteger la autonomía de su persona, recién descubierta.

En el empleo más adecuado que hace de los pronombres, se observa la conciencia que adquiere de sí, ahora habla en tercera persona, el "yo" y el "mi" adquieren en adelante todo su sentido; de igual modo el posesivo "mío" establece los derechos durables, las prerrogativas o pretensiones del yo en las cosas. Puede aparecer la astucia para hacerlos triunfar o para obtener ventaja con respecto a otro. A este periodo de defensa o reivindicación sucede otro en el cual el yo tiende a hacerse valer y recibir aprobaciones, denominado periodo de gracia. El niño desea ser seductor a los ojos de otro y para su propia satisfacción. Es una edad de narcisismo, pero pronto necesita nuevos méritos, que quiere obtener robándolos a otros. No se trata ya de reivindicación, sino de un esfuerzo de sustitución personal por medio de la imitación. En lugar de limitarse a simples gestos, la imitación es la de un personaje, la de un ser preferido y de quien se sienten celos. Sin embargo, este deseo de autonomía o de preponderancia total no existe sin una estrecha dependencia frente a las personas del ambiente inmediato.

En el tercer periodo, que va de los tres a los cinco años, el niño permanece profundamente inserto en un medio familiar. Sus relaciones con los suyos, el lugar que ocupa entre sus hermanos, forman parte de su propia

identidad personal. No puede distinguirse del destino que le toca en suerte en la constelación familiar; de allí la gravedad de las impresiones que en ella puede experimentar. Sus frustraciones y sus arrogancias no reprimidas pueden imponer a sus sentimientos y a su comportamiento una orientación duradera. Se ha dicho que es una edad particularmente propicia para la formación de "complejos", pero en el sentido de que encontrándose totalmente comprometido en la situación que lo oprime o que lo exalta, el niño experimenta su influencia sin atenuantes.

En el estadio siguiente, que se extiende de los seis a los once años, el sincretismo de la persona y el de la inteligencia podrán resolverse haciendo lugar a las diferenciaciones necesarias. Por esto, sin duda, es la edad de la escuela en todos los países.

Las relaciones exigidas por la camaradería y por la disciplina son mucho más variables que en la familia y deben poder cambiar según un ambiente y circunstancias también cambiantes. Aprende a conocerse como una personalidad polivalente, ajustando su conducta a circunstancias particulares. Lejos de dispensarse sin fin, tendrá conciencia de sus virtualidades y un conocimiento más preciso y completo de sí mismo.

La evolución que se opera en el campo de la percepción y del conocimiento posibilita comparaciones, distinciones y asimilaciones sistemáticas y coherentes.

**ESTAPA DE LA PUBERTAD Y DE LA ADOLESCENCIA:** Ambas fases son opuestas, pero complementarias, como en la crisis de los tres años; las exigencias de la personalidad pasan nuevamente al primer plano. Es la edad en que los sentimientos tienen la ambivalencia más evidente: timidez y jactancia, coquetería y burla hacia los demás, que alternan y a menudo se combinan.

El egoísmo más absoluto y el autosacrificio van juntos. A veces el sujeto se asombra de sí mismo y sufre la inquietud de no conocerse. El mundo adquiere una nueva dimensión, surge la preocupación metafísica que, convenientemente nutrida y guiada, puede convertirse en la inquietud científica de las causas; la inquietud de las responsabilidades familiares y sociales. De esta manera pueden alternarse y combinarse aquí el espíritu de duda y el de construcción, de invención, de descubrimiento, de aventura

y de creación.

El adolescente, al apasionarse, se cree poeta, pensador o artista; sus experiencias a menudo imaginarias, pero no lo son las nuevas aptitudes de razonamiento y los poderes de combinaciones mentales y materiales, que sólo aparecen en el momento de la evolución puberal.

De esta manera, todas las etapas que llevan al niño del nacimiento a la edad adulta, muestran una estrecha unión entre la evolución de su personalidad y la de su inteligencia.

## ESTADIOS DEL DESARROLLO DE PIAGET

### Periodo sensoriomotor. (0-3)

Este periodo abarca desde el nacimiento hasta la adquisición del lenguaje y se caracteriza por una conquista del mundo a través de las percepciones y el movimiento al nacer, el niño solamente dispone de sistemas sensoriomotores capaces de recibir sensaciones del interior de su cuerpo y del ambiente a los cuales responde de manera refleja. Estos reflejos se afinan con el ejercicio, luego conducen a discriminaciones y finalmente a una especie de generalización de la actividad. Estos ejercicios reflejos se complican al integrarse en hábitos y percepciones organizados, constituyendo el punto de partida de nuevos conductos adquiridos a través de la experiencia, por lo que la inteligencia en esta etapa es exclusivamente práctica. Se manipulan los objetos utilizando percepciones y movimientos organizados en "esquemas de acción" que son actos de inteligencia formados de conductas anteriores que se multiplican y diferencian hasta adquirir una flexibilidad suficiente para registrar los resultados de la experiencia. Una vez adquiridos, son susceptibles de coordinarse entre sí por asimilación recíproca al igual que las nociones o conceptos del pensamiento propiamente dicho, que se elabora más tarde.

Durante los primeros dos años de existencia se llevan a cabo cuatro procesos intelectuales fundamentales, no como nociones del pensamiento, sino como categorías prácticas de acción.

1. Construcción de la categoría del objeto (esquema práctico del objeto). El lactante no percibe objetos propiamente dichos, solo reconoce cuadros familiares cuando se encuentran en su campo perceptivo y cuadros sensoriales, no es así, cuando desaparecen de su vista, no es capaz de situarlos como cuerpos existentes en algún lugar. Al final del primer año, el bebé busca los objetos cuando acaban de salir de su campo de percepción, lo cual constituye el criterio que permite reconocer un principio de exteriorización del mundo material, es el paso del egocentrismo integral primitivo a la elaboración final de un universo exterior.

---

33. Piaget Jean. Ses estudios de Psicología. Tr. Nuria Pell. Ed. Seix Barral, Barcelona, 1964.

2. Construcción de la categoría del espacio (evaluación del espacio práctico). La elaboración del espacio se debe esencialmente a la coordinación de los movimientos.
3. Construcción de la categoría de la causalidad. Consiste en la relación entre el resultado empírico y una acción cualquiera que lo ha producido. Al principio ha, una causalidad "mágica" que pone de manifiesto el exocentrismo causal primitivo y es, hasta el segundo año cuando el niño reconoce las relaciones de causalidad de los objetos entre sí de tal manera que localiza las causas.
4. Construcción de la categoría del tiempo (objetivación de las series temporales).

Al mismo tiempo que se desarrollan estas estructuras mentales, evoluciona también la afectividad. Es así que al primer estadio de las técnicas reflejas, corresponden los impulsos instintivos elementales ligados a la nutrición así como esa clase de reflejos difusos que son las emociones primarias.

Al segundo estadio (percepciones y hábitos), inicio de la inteligencia sensoriomotriz, corresponde una serie de sentimientos elementales o afectos perceptivos relacionados con las modalidades de la actividad propia: lo agradable y lo desagradable; el placer y el dolor, así como también los primeros sentimientos de éxito y de fracaso.

Antes del fin del primer año, el niño aún no tiene conciencia de su yo, por lo que no puede separarlo del mundo exterior. De aquí que en tanto no posea un esquema de los objetos y sólo perciba en el mundo exterior imágenes que aparecen y desaparecen, no puede delimitar si es él mismo o el mundo exterior la fuente de su placer o displacer.

Más adelante, cuando ya puede elaborarse un universo exterior, básicamente en la etapa de la construcción del esquema del objeto, aparece el tercer nivel de la afectividad: la elección del objeto, caracterizado por la objetivación de los sentimientos y su proyección en otras actividades que no son sólo las del yo.

Con el progreso de las conductas inteligentes, los sentimientos relacionados con la propia actividad se diferencian y multiplican. Los sentimientos de alegría y tristeza, de éxito y fracaso, etc., habrán de ser experimentados en función de dicha objetivación de las cosas y las personas, de aquí el inicio de los sentimientos interindividuales. Esta "elección del objeto" recae primero en la persona de la madre, luego en la del padre y demás seres próximos, éste es el principio de las simpatías y las antipatías que habrán de tener un amplio desarrollo en el transcurso del periodo siguiente. Con la aparición del lenguaje, las conductas resultan profundamente modificadas, tanto en su aspecto afectivo como en el intelectual. Ahora el niño adquiere la capacidad de reconstruir sus acciones pasadas en forma de relato, anticipar sus acciones futuras mediante la representación verbal. Esto trae como consecuencias esenciales para el desarrollo mental: un intercambio interindividual, inicio de la socialización de la acción; una interiorización de la palabra (aparición del pensamiento propiamente dicho que tiene como soportes el lenguaje interior y el sistema de los signos) y por último, y sobre todo, una interiorización de la acción como tal, la cual de puramente perceptiva y motriz se reconstruye en el plano intuitivo de las imágenes y de las "experiencias mentales".

A éste periodo, Piaget le llama: estado preconceptual.

Con la aparición del lenguaje, el niño no solo se enfrenta con el universo físico como antes, sino con dos mundos nuevos: el mundo social y el mundo de las representaciones interiores, estrechamente vinculadas. (Socialización, pensamiento e intuición).

El lenguaje permite el intercambio y la comunicación; al principio, el lactante imita por simple excitación y por movimientos que ejecuta espontáneamente; luego la imitación sensoriomotriz es cada vez más fiel, hasta que es capaz de reproducir movimientos nuevos complejos. De la misma manera, la imitación de sonidos sigue un camino parecido y cuando está asociado a determinadas acciones llega a la adquisición del lenguaje.

El niño pequeño no solo habla con los demás, sino para sí a través de monólogos que acompañan su juego y su acción. Estos soliloquios constituyen más de la tercer parte del lenguaje espontáneo entre los tres y cuatro años

disminuyendo alrededor de los siete años. Las primeras conductas sociales se encuentran a medio camino de la socialización verdadera; en lugar de salir de su propio punto de vista para coordinarlo con el de los demás, el niño sigue centrado en sí mismo.

En función de estas modificaciones generales de la acción, la inteligencia cambia de sensoriomotriz o práctica a pensamiento, bajo la influencia del lenguaje y la socialización. El lenguaje es entonces el punto de partida del pensamiento.

De los dos a los siete años se dan todas las transiciones entre dos formas extremas de pensamiento.

La primera es la del pensamiento por incorporación o asimilación, cuyo egocentrismo excluye toda objetividad. La segunda, es la del pensamiento que se adapta a los demás y a la realidad, preparando así el pensamiento lógico. Entre ambos, se hallan comprendidos casi todos los actos del pensamiento infantil.

El pensamiento egocéntrico puro se presenta en lo que Piaget denomina juego simbólico, como el juego de muñecas en donde se satisface al yo transformando la realidad y rehaciéndola a su manera, reviviendo conflictos o placeres compensando, resolviendo o completando la realidad mediante la fricción.

En el otro extremo, se encuentra la forma de pensamiento más adaptada a lo real; el pensamiento intuitivo que es la experiencia y la coordinación sensoriomotriz reconstruida y anticipada gracias a la representación.

A partir de los tres años, y a veces antes, aparece una forma esencial de preguntar que se prolonga hasta aproximadamente los siete años y son los famosos "por qué" de los pequeños que pretenden conocer tanto la finalidad como la causa. El análisis de cómo el niño hace las preguntas, demuestra el carácter egocéntrico de su pensamiento.

Tanto la presencia de animismo como de finalismo, manifiestan la confusión o indisociación entre el mundo subjetivo o interior y el universo físico.

Toda la causalidad que se desarrolla durante la primera infancia participa de esos mismos caracteres de indiferenciación entre lo psíquico y lo físico y del egocentrismo intelectual.

Hasta alrededor de los siete años, el niño sigue siendo proclógico y suple lo lógico por el mecanismo de la intuición que es la simple interiorización de las percepciones y los movimientos en forma de imágenes representativas y de "experiencias mentales" que prolongan los esquemas sensoriomotores sin coordinación propiamente racional.

En este nivel de desarrollo las tres novedades afectivas esenciales son:

1. El desarrollo de sentimientos interindividuales (afecto, simpatía, antipatía) ligados a la socialización de las acciones.
2. La aparición de los sentimientos morales intuitivos surgidos de las relaciones entre adultos y niños.
3. Las regulaciones de intereses y valores relacionados con las del pensamiento intuitivo en general.

En relación al aspecto afectivo en esta etapa, puede observarse que gracias a la función de representación se afinan las relaciones afectivas con el mundo exterior y actúan sobre la formación del carácter en el niño.

El niño experimenta vivamente sentimientos de antipatía y simpatía, éstos últimos con las personas que corresponden o no a sus necesidades e intereses momentáneos, haciendo de ellos sus modelos. Estos son elegidos espontáneamente, lo que constituye a través de los años la escala de medida moral para todas las cosas.

Es común que los niños sientan respeto ante la superioridad de su educador, a quien atribuyen omniscencia y omnipotencia. El sentimiento de respeto es una mezcla de amor y temor que constituye el fundamento de la conciencia moral. De tal manera que una orden es sentida como obligatoria o como ley moral cuando se siente respeto por quien la impone. Es decir: el respeto o estimación por el educador despierta un sentimiento de obligatoriedad para las reglas de conducta emanadas de él. (34)

34. JEAN PIAGET. Psicología del niño. Tr. Luis Hernández A., 10 ed., Madrid, Morala 1961. (Edición Psicología).

La primera forma de conciencia moral es la obediencia y la primera idea de la bondad, el cumplimiento de lo ordenado. La moral del niño pequeño es todavía dependiente del juicio de los adultos y por lo tanto, subordinada.

Al respecto, Kohlberg realizó una serie de estudios con niños de diferentes culturas, interesado en conocer la forma en que estos pensaban sobre diversos aspectos morales; centró su atención en el proceso mediante el cual las personas formulan juicios morales.

Sus principales conclusiones confirman los hallazgos de Piaget en relación a que el nivel de razonamiento moral de los niños depende de su edad y maduración; logró establecer seis niveles de razonamiento moral, los cuales no serán descritos en este trabajo ya que abarcan diferentes edades hasta la vida adulta, sin embargo es importante mencionar que en el primer nivel (4 a 10 años) afirma que los niños asimilan las normas de los otros, las obedecen para evitar el castigo o recibir recompensas. (35)

Piaget señala que antes de que el niño comprenda el sentido y el valor de la veracidad, admite la orden de no mentir a pesar de que su placer espontáneo con la fabulación y su fantasía inquieta le induzcan a reproducir la realidad según sus deseos.

No todas las mentiras son desde el punto de vista infantil, faltas igualmente graves. Para el niño pequeño una mentira es tanto "fea" cuanto más improbable, independientemente de la intención. Para este niño es importante a quién se dirige la mentira, es peor mentir a un adulto que a un niño, pues aquél puede descubrir la mentira y además es el que ha ordenado al niño la veracidad.

Las órdenes se comprenden literalmente, las expresiones groseras resultan equivalentes a las mentiras porque también son faltas verbales.

El niño tiene un sentimiento acertado de la intención o falta de ella en su propia conducta. Incluso los niños liberalmente educados que están habitados solo a un mínimo de reglas de conducta pueden tener una conciencia

de culpabilidad cuando, aun con permiso, quebrantan una orden habitual, por ejemplo no comer un alimento cuando está enfermo. Es así que la orden para un niño pequeño tiene un carácter categórico obligatorio.

Las reglas del juego son sentidas por el niño como invariables y de validez absoluta.

La autovaloración del niño se forma en un principio sobre la escala de medida de los demás. Así el éxito, el fracaso de la actividad propia se graban poco a poco en una escala de autovalorización. Los éxitos aumentan las exigencias que nos planteamos a nosotros mismos, mientras que los fracasos las disminuyen.

Las vivencias alegres y penosas, los éxitos y fracasos actúan permanentemente sobre el dúctil humor del niño pequeño.

Alrededor de los cuatro años y medio se produce una evolución que permite a los niños comenzar a dar las razones de sus creencias y acciones, así como a formar algunos conceptos, pero su pensamiento no es aún operativo. Todavía no puede hacer comparaciones mentalmente sino que debe hacerlas una a la vez y en forma práctica. Debido a la falta de representación mental, su pensamiento está dominado por las percepciones inmediatas y sus juicios adolecen de la variabilidad típica de la percepción. La característica de esta última es el hecho de estar centrado, o sea, que solo es un rasgo o una pequeña área la que puede tocarse o verse a la vez; en el caso de la percepción visual por ejemplo, se ha demostrado que el centro del campo visual se sobresalta, en comparación con los rasgos circundantes y que se tiende a exagerar también la importancia de las grandes áreas, por atraer éstas la mirada con mayor frecuencia.

Durante este periodo denominado por Piaget estadio intuitivo los juegos de simulación comienzan a hacerse cada vez menos frecuentes y los niños empiezan a imitar la realidad.

En general, la idea que el niño tiene del mundo es todavía egocéntrica. En esta etapa sus explicaciones acerca de los fenómenos naturales y de la causalidad no se diferencian mucho de las del estadio anterior.

La concepción infantil del espacio está aún estrechamente vinculada a la acción. La inteligencia representativa se inicia por una concentración sistemática sobre la acción propia y sobre los aspectos figurativos momentáneos de los sectores de lo real o los que alcanza.

El juego, ámbito de interferencia entre los intereses cognoscitivos y afectivos, se inicia durante el período de dos a siete u ocho años con un apego del juego simbólico que es una asimilación de lo real al "yo" y a sus deseos, para evolucionar enseguida hacia los juegos de construcción y de reglas que señalan una objetivación del símbolo y una socialización del "yo".

La afectividad, centrada primero sobre los complejos familiares, amplía su gama a medida que se multiplican las relaciones sociales, y los sentimientos morales, unidos al principio a una autoridad sagrada exterior que alcanza por ello una obediencia relativa, evoluciona en el sentido de un respeto mutuo y de una reciprocidad cuyos efectos de descentración son profundos y duraderos.

Alrededor de los siete años, las acciones se interiorizan y forman imágenes y esquemas de acción (operaciones). La operación constituye un elemento activo del pensamiento que asegura los progresos esenciales de la inteligencia.

Con la desaparición gradual de las limitaciones del pensamiento preoperacional, se articula y conforma una intuición de estructura operacional. Las acciones mentales que producen representaciones, se van haciendo más flexibles, móviles y coordinadas entre sí, de tal manera que el niño puede agrupar sus representaciones en un sistema interrelacionado. Es aquí en donde comienzan a aparecer las operaciones mentales. Esta etapa operacional se caracteriza por la propiedad de reversibilidad o reciprocidad.

Las operaciones concretas son reversibles de dos maneras: por inversión de combinaciones (clases) y por reciprocidad de diferencias (relaciones). Puede organizar conceptualmente palabras para tomar clases incluidas en otras clases y puede referir números matemáticamente sumándolos o restándolos. Es decir: el niño es capaz de operar con los sistemas de

símbolos de lenguaje y de matemáticas.

Alrededor de los seis o siete años el niño adquiere la conservación de la cantidad y la inclusión. La conservación de cantidad incluye: número, clase, longitud, anchura, área y volumen que se van adquiriendo paulatinamente.

Es hasta los nueve años cuando puede captar que el espacio puede estar, lleno o vacío y que el tiempo tiene duración.

Entre el séptimo y el octavo en el desarrollo afectivo, sucede un cambio importante, se constituye el sentimiento de comunidad. Los niños se encuentran juntos con más frecuencia en juegos sociales y trabajos comunes. El interés por las reglas del juego ideadas y seguidas colectivamente crece y fomenta el sentimiento de justicia y el juego libre. Las reglas del juego se siguen por un sentimiento de responsabilidad más que por fidelidad a la tradición. El mayor delito consiste en la infracción de las leyes de la comunidad infantil.

La conducta moral más libre e independiente de influjos momentáneos que antes y la vida afectiva en general alcanzan un cierto equilibrio.

Por primera vez alrededor de los siete años el niño resulta capaz de efectuar actos voluntarios propiamente dichos ante una situación afectiva vacilante y expuesto a todos los influjos externos e impulsos internos, es así que puede efectuar una decisión pensada o un capricho momentáneo dirigido a la oposición.

Si logramos encadenar el interés del niño, querrá alcanzar su meta incluso en las circunstancias más difíciles. Cuanto mayor es el interés, menor es la desviación de la voluntad.

La voluntad se desarrolla simultáneamente con la independencia moral y con la capacidad de pensar lógica y consecuentemente. El acto de voluntad puede compararse con las operaciones intelectuales. En la práctica, la voluntad desempeña un papel semejante a las operaciones del pensamiento en el conocimiento intelectual: asegura el equilibrio, la constancia de la conducta.

Así como el niño configura por las operaciones intelectuales los síntomas momentáneos de un modo reversible de manera que los incluye en un sistema total, también por los actos de voluntad anula los impulsos actuales al incluirlos en un sistema constante de valores. Por ello es natural que las funciones del conocimiento y las de la afectividad alcancen una nueva estructura en la misma fase del desarrollo.

En general, los niños de nueve a doce años se encuentran interesados en la existencia de reglas que regulen sus actividades mutuas. La reciprocidad conduce a un sentido de igualdad que se extiende a los conceptos de castigo justo, el sentido de igualdad apunta hacia el sentido de autonomía.

En esta edad se da paso a las operaciones formales. Se define la capacidad del niño para emplear clases, relaciones. Puede formar clases complicadas clasificando en base a dos o más criterios.

La reversibilidad recíproca de las acciones se da conjuntamente con la reversibilidad por inversión. De este modo se producen nuevos tipos de relaciones de clases, cuya diferencia con el periodo anterior estaba en que en lugar de combinar las propiedades de los objetos en clases, las combinan en nuevas clases. Esto hace posible que el niño vaya formando gradualmente un sistema completo de todas las combinaciones posibles, lo cual comienza a funcionar, independientemente de su contenido, convirtiéndose en un instrumento autónomo de su pensamiento.

Las operaciones formales permiten al niño utilizar la hipótesis, el experimento, la deducción. Puede razonarse de lo particular a lo general y a la inversa.

En esencia, las operaciones formales son acciones mentales que combinan las declaraciones para hacer nuevas declaraciones.

De los once o doce a los quince años el joven piensa más allá del presente y elabora teorías acerca de todo, complaciéndose con ello y adquiriendo la capacidad para ingresar al mundo de las ideas. La cognición se apoya en el simbolismo puro y en el uso de proposiciones, éstas son un modo de razonamiento y en ellas las relaciones adoptan la forma de hipótesis de

carácter causal y se analizan por los efectos que acarrearán. El joven comprende las relaciones geométricas y los problemas relacionados con proporciones. Al dominar la reversibilidad, el pensamiento se ramifica.

Entre los catorce y quince años existe un pensamiento cognoscitivo más adelantado y puede dependerse exclusivamente del simbolismo.

La personalidad existe cuando el "sí mismo" es capaz de meterse a cierto tipo de disciplina social; lo contrario es el estado de anomia que se relaciona con la ausencia de un sistema personal y normas sociales pertinentes.

Este periodo de preadolescencia se caracteriza por una aceleración de crecimiento fisiológico y somático, por esa apertura de los valores a las posibilidades nuevas, a las que el sujeto se prepara con anticipación, merced a sus nuevos instrumentos deductivos.

Finalmente consideramos otro aspecto importante del desarrollo integral del ser humano, el cual lo constituye la manifestación de su sexualidad, y que rara vez es mencionado en los estudios del desarrollo infantil.

Al igual que los aspectos cognoscitivos y afectivos, su evolución y manifestación está influida por aspectos tanto individuales como socioculturales. (35).

Por mucho tiempo se consideró que la sexualidad aparecía repentinamente con la pubertad. Ahora, gracias a los avances científicos, sabemos que la sexualidad es la manifestación psicosocial del sexo y que surge desde el nacimiento.

Es en la infancia cuando se establecen los cimientos de la personalidad, entre ellos los sexuales y es la familia la encargada de transmitir los valores, normas, tradiciones y pautas de conducta sexual, que intervienen en la manera de concebir y practicar la sexualidad.

La sexualidad infantil no se escapa de los mitos y tabúes sociales que han

devaluado y restringido la sexualidad del adulto.

Su desarrollo es igualmente gradual y progresivo, constituyendo un aspecto determinante en la integración de la personalidad. La teoría psicoanalítica ha descrito profundamente sus manifestaciones y causalidades que en este momento no se analizarán, ya que serían motivo de un nuevo estudio.

#### CARACTERÍSTICAS AFECTIVOS DEL NIÑO DE 5 A 7 AÑOS.

Debido al carácter de esta investigación, se analizará ahora con mayor detenimiento lo correspondiente al desarrollo afectivo del niño de 5 a 7 años de edad, seleccionando únicamente las características y manifestaciones propias de dicho desarrollo. Para ello se han retomado a Piaget y Wallon, complementando con los estudios de Gesell, Erikson y Ana Freud.

Se consideró pertinente ampliar el marco teórico en este punto, con otras corrientes psicológicas, diferentes a la psicogenética porque ello permite obtener una caracterización más amplia en cuanto al desarrollo psicosocial y las manifestaciones de conducta afectiva.

Para Wallon, es a partir de los 6 meses que se desarrolla el estadio afectivo o emocional en el que el niño necesita tanto de la alimentación y del tono postural como de las relaciones humanas. (37).

Desde el nacimiento el niño está ligado a su madre, sintiéndose parte de ésta, de igual modo distingue a los demás no tanto como individuos sino por el papel que desempeñan, teniendo una representación global de las cosas, no diferenciadas, uniendo a personajes diferentes que tienen características comunes. Posteriormente reconoce a los demás como personas distintas de él mismo y aprende que hay quien realiza la acción y quien la recibe o es objeto de ella. Tiempo después el niño concibe relaciones más ricas y matizadas, relaciones bipolares entre él y el medio, en sus juegos es alternativamente el que esconde y el que busca, esto le permite ampliar su horizonte sin que se ponga de manifiesto la individualidad de sus compañeros.

37. Wallon Henri. La evolución psicológica del niño. 4a. Ed. Barcelona, Proleo, 1965.

A continuación se presenta un periodo de desarrollo importante, que va de los 3 a los 5 años aproximadamente, ya no sólo percibe a las personas de quienes recibe los cuidados necesarios y con las cuales está ligado por sus emociones y estados afectivos, personas que a pesar de todo conservan un cierto anonimato.

El niño se reconoce de un núcleo familiar, que delimita su personalidad; así, dependiendo del lugar que ocupe en este núcleo serán sus exigencias, decepciones, sentimientos e intereses. A la vez que se reconoce como parte del núcleo familiar, toma conciencia de su autonomía. La afirmación de ésta es muy importante y el niño recurre a todo para lograrlo, es necesario comprender que ha dejado de confundirse con los demás.

En resumen, en el desarrollo del niño por lo tanto, es determinante el lugar que ocupa en su familia y lo que esto significa para él y para sus padres y demás miembros, ya que de esto depende también las relaciones que los niños mantienen entre sí.

En este periodo, de los 3 a los 5 años, en que se siente a la vez solidario de su familia y ávido de su autonomía, las insatisfacciones pueden marcar su comportamiento en las relaciones con el entorno, con una orientación duradera.

Es característico del niño de esta edad el ser exclusivo, capaz de jactancia y presunción y de sentir celos, los cuales constituyen una mala diferenciación de la personalidad, consisten en la pretensión de sustituir al rival, como una participación en situaciones que no le corresponden a causa de la confusión entre él y los otros; además le resulta imposible atribuir a los demás lo que les corresponde y a él lo propio. Esta situación puede persistir aun a los 5 años que es la edad en que ingresa generalmente a educación formal.

Al ingresar al jardín de niños la representación de éste tiene de sí mismo es todavía global, confusa y exclusiva, esta representación se favorece al pertenecer a un núcleo social más amplio, aunque las relaciones sociales que se establecen en él, sea todavía rudimentarias puesto que el niño aún necesita de cuidados maternos.

En esta edad el niño no está preparado para desempeñar actividades competitivas que lo frustren en sus necesidades o deseos y que despierten la envidia; los celos en lugar de la solidaridad.

En la escuela el niño resolverá el sincretismo haciendo las diferenciaciones necesarias como consecuencia de los tipos de relaciones que en ella tenga, como son: las de camaradería y disciplina, distintas a las de la familia; aprenderá a ajustar su conducta a circunstancias particulares y cambiantes teniendo conciencia de sus virtualidades, para dar paso así al pensamiento categorial, es decir, la capacidad de variar las clasificaciones según las cualidades de las cosas.

Así el niño poco a poco aprende a conocerse como una personalidad polivalente, con posibilidades de reaccionar a situaciones particulares, propiciando la diferenciación entre individuos y objetos y el paso del interés del yo a las cosas, lo cual favorece la realización de clasificaciones, comparaciones, distinciones y asimilaciones sistemáticas y coherentes.

Para Wallon una de las actividades que propicia la sociabilidad es el juego, que se manifiesta como una imitación a los adultos, esto se observa en las representaciones que el niño hace de los roles de los adultos más prestigiados para él.

Los juegos que los niños se enseñan entre sí, son la necesidad de actuar sobre el mundo que les rodea, para adaptar los medios que éste les ofrece de acuerdo a sus posibilidades y así asimilar de manera más amplia los componentes de dicho mundo.

De seis a siete años el niño ya no sólo es parte del núcleo familiar, ahora también se siente como una individualidad que puede modificar a otros grupos con su ingreso o egreso, ello le permite reconocer una especie de equivalencia entre él y los otros, haciéndose capaz de contar con los demás, de tratar de persuadirlos o dominarlos.

Esta etapa es de particular importancia para las capacidades intelectuales y sociales del niño y resulta de gran utilidad, vincular sus operaciones intelectuales con las relaciones sociales a las que tiene acceso

igualmente.

Sus capacidades se orientan a la posibilidad de ejercer liderazgo, de pertenecer a diferentes grupos según sean sus intereses y a través del pensamiento, de elegir y componer su grupo.

Asimismo tiene tendencia a separarse de los adultos para tener relaciones más estrechas con niños mayores, aunque a veces es rechazado por éstos. Siente la necesidad de hacerse valer como individuo dentro de un grupo, por lo que el desarrollo de su socialización se manifiesta en cooperación y en rivalidad.

Se establecen relaciones recíprocas entre el grupo y el niño, éste toma conciencia del grupo de que forma parte y hay toma de conciencia por parte del grupo de la importancia que puede tener respecto a los individuos.

En esta etapa la socialización se traduce en cooperación, pero al mismo tiempo en la exclusión, se trata de una individualización correlativa. (38).

Para Piaget el desarrollo social se inicia con la etapa preoperatoria que va de los dos a los siete años. El elemento primordial en esta fase de la función simbólica que se conforma a partir del lenguaje, la imagen mental y la memoria de evocación, dando lugar a que el objeto afectivo se mantenga presente aún en ausencia física de éste. De esto resultan afectos nuevos como la simpatía, antipatía, respeto.

Con el comienzo de la socialización surgen tres fenómenos afectivos:

- 1) Los intereses y valores asociados al pensamiento intuitivo. La presencia de este tipo de pensamiento provoca que los intereses se multipliquen, diferencien según dos fuerzas o vectores: los mecanismos energéticos y los valores. Así vemos que el interés disminuye la fatiga en la medida en que las fuerzas del individuo responden a una necesidad, convirtiéndose por lo tanto en un regulador

---

38. Wallon, Henri. Etapas de la personalidad del niño. Revista Mensual de Educación, No. 93, Madrid, Marzo 1980.

transforma en valores a medida que el equilibrio mental del momento  
transforma en valores a medida que el equilibrio mental del momento  
de energía. Esta diversidad de objetivos constituye la base de un  
sistema de valores. Así el interés que el niño experimenta  
progresivamente por el juego, las imágenes y el lenguaje, se  
transforma en valores a medida que el equilibrio mental del momento  
hace surgir las necesidades correspondientes.

Las acciones realizadas en función de esos valores, ya sean de éxito o  
fracaso, conforman poco a poco los sentimientos de autovalorización.

- 2) Los sentimientos interindividuales. El interés y el sistema de valores  
condicionan las relaciones interindividuales de tipo afectivo. La  
comunicación entre el niño y los demás provoca simpatías y antipatías,  
con lo cual se diferencian y completan los sentimientos elementales.  
Una persona le simpatiza al niño si responde a sus intereses y de ello  
resulta su valorización, si la simpatía es recíproca hay valores  
comunes y de intercambio.
- 3) Los sentimientos morales. Del sistema de valores interindividuales,  
que se forma a partir de las relaciones con el padre y la madre,  
aparecen los valores unilaterales que el niño atribuye a las personas  
superiores a él; padres y maestros en particular. Estos valores hacen  
surgir el respeto, límite del afecto y el temor, que es la fuente de  
los primeros sentimientos y de la conciencia moral. Basta que los  
seres respetados den órdenes para que éstos sean obligatorias y  
generen el sentimiento del deber. La moral así se reduce a la  
obediencia y la primera idea de bondad al cumplimiento de lo ordenado.  
(32).

Así por medio del valor basado en el interés y por regulaciones espontáneas  
como la simpatía y la antipatía se llega a los valores normativos, que son  
producto del respeto de las reglas de los adultos, lo que Piaget denomina  
el "realismo moral", en donde la responsabilidad es evaluada por el niño en  
función de las consecuencias de un acto que viola las normas y no a la luz

---

30. Piaget Jean. Psicología de la primera infancia. Del nacer al morir.  
España. Morata. 1977.

de la intención que tuvo dicho acto.

Las relaciones afectivas con el mundo exterior se refinan al ir más allá del núcleo familiar y ponerse en contacto con otros niños, estas relaciones ejercen una influencia determinante en la adquisición de su independencia y autonomía. Es necesario señalar aquí, de acuerdo con Piaget, que el papel autoritario del adulto, mantiene al niño en la dependencia y heteronomía.

A partir de los cuatro o cinco años las interacciones de los niños son cada vez más frecuentes; pero las mismas características de su desarrollo intelectual no le permiten integrarse a una estructura netamente social.

No obstante el niño necesita relacionarse con sus pares en situación de igualdad, para iniciarse en una conducta de cooperación. Pero en un principio el grupo no existe para el niño, aún dentro de él no hay colaboración.

El grupo es para él una yuxtaposición de sujetos independientes unos de los otros, es el adulto a quien el niño busca, deseando parecersele, lo imita en sus juegos, copia sus gestos y actitudes. Es a partir de los cinco y seis años que el adulto está excluido del juego del niño aunque la presencia de éste sigue desempeñando un papel importante en situaciones decisivas.

Se presenta el monólogo colectivo, en donde no hay ni intercambio de información ni interlocutor, es una expresión verbal egocéntrica puesto que es incapaz de ubicarse en el punto de vista del compañero, este egocentrismo es el principal obstáculo para establecer relaciones verdaderamente sociales y la formación duradera del grupo.

Lo que saca al niño de su aislamiento dentro de un grupo, son los conflictos, cuando se ve obligado a tomar en cuenta la existencia de otros, acercándose inevitablemente a ellos.

Debido a su egocentrismo, los niños a esta edad no juegan en equipos, sino como unidades autónomas dentro de un grupo, por lo tanto no hay colaboración ni coordinaciones recíprocas de las acciones, esta incapacidad de cooperar obstaculiza los juegos con reglas porque no tienen en la

práctica ningún carácter obligatorio; la finalidad del juego no es social, solo un placer individual. Son capaces de observar ciertas reglas por imitación a los adultos aunque su aplicación es totalmente particular. Otro obstáculo para que el niño participe en los juegos de reglas es la imposibilidad de realizar operaciones mentales lógicas por lo que es característico en los niños la heteronomía, es decir, el respeto místico pero solamente en teoría a las normas, ya que en la práctica no aparece y se violan constantemente. (40)

Las reglas no son interiorizadas porque no se comprende su sentido ni su necesidad. La heteronomía según Piaget no es resultado solamente del egocentrismo sino de la coacción adulta. Por ello el respeto a las reglas emanadas de los adultos es un respeto unilateral, lo mismo sucede con las normas morales.

En relación con esto se ve que el niño no comprende el sentido y el valor de la veracidad pero admite la orden de no mentir aunque el placer por la fabulación y la fantasía lo induce a reproducir la verdad según sus deseos, formulando mentiras inintencionadas. Comprende cuando se le reprende o castiga porque a trasgredido una orden, aun cuando no la haya comprendido.

El niño tiene el sentimiento acertado de la falta a las reglas en su propia conducta y responde a cada fenómeno actual con la actitud afectiva formada en experiencias anteriores, actitud que se transforma respecto a futuro por el fenómeno actual. Por lo tanto la situación afectiva del niño en esta etapa es vacilante y desequilibrada.

Es por todo esto que para Piaget en esta fase del desarrollo no hay todavía conciencia moral puesto que la heteronomía propiciada por las consignas del adulto refuerza el egocentrismo infantil y aun sin la noción clara de reciprocidad serán las relaciones entre los mismos niños las que les permitiran adoptar actitudes de cooperación y autonomía.

Se observa también que el niño es impulsivo e inestable, sus reacciones son extremas sin dominio de sus reacciones, cualquier cosa lo distrae y cambia constantemente de actividad.

40. Piaget Jean. El criterio moral en el niño. España. Fontonella. 1974.

Toda persona adulta está identificada con el padre o la madre y todo niño es considerado como un intruso y un rival, porque en ese momento siente amenazado el amor de sus padres. En su necesidad de afirmarse trata de dominar a sus compañeros y de acaparar la atención del adulto.

Desde los cinco años se distinguen algunos niños por el liderazgo, aunque este consiste más en una tiranía, que los demás no toleran por mucho tiempo, pero que mientras dura significa la formación de un grupo.

Piaget dice que la moral de reciprocidad, que descanza en la operación y vida en común, supone la desaparición del egocentrismo primero intelectual y luego afectivo, que se presenta si el niño tiene la oportunidad de experiencias propias y reales sin haber sido impuestas por el exterior.

Dicho todo lo anterior se concluye que las relaciones sociales de nivel preoperatorio son precooperativas, lo que significa que son sociales desde el punto de vista del propio sujeto, pero subjetivas o centradas en la acción propia desde el punto de vista del observador.

Esto puede comprobarse a través del juego, las acciones colectivas y la expresión verbal.

A la luz de estas consideraciones Piaget señala que el niño se sociabiliza verdaderamente hacia los seis o siete años y así explica la aparición de la inteligencia propiamente dicha, es decir, la comprensión de las relaciones que pueden existir entre los miembros de la sociedad, pudiendo representarse a los otros de la misma manera que se ve a sí mismo, realizando ahora operaciones reversibles y de conservación en su pensamiento.

En resumen, lo que determina el desarrollo de la socioafectividad en esta edad, para Wallon depende en un principio del lugar que el niño ocupa en su núcleo familiar y lo que esto significa tanto para él como para su familia y posteriormente, lo mismo que para Piaget, depende de las relaciones que el niño tenga con sus iguales y con los adultos.

Arnold Gesell describe el comportamiento infantil del niño de cinco y seis

años de edad, en función de modos típicos de conducta que señalan las direcciones y tendencias del crecimiento psicológico.

Su teoría brinda una visión de los niños en edad preescolar, dando puntos de referencia para estimar la madurez de las conductas observadas en niños de esta edad.

Gesell señala en este perfil de conducta que las capacidades, temperamento, rasgos generados y de conducta, características de esta etapa del desarrollo y de la cultura a la que pertenece, son muestras ya de los indicios del hombre o de la mujer que ha de ser en el futuro y que llevan implícito al sello individual y la esencia del niño de cinco años.

El niño de esta edad, da solidez a lo que ya conoce, antes de iniciarse en lo desconocido, mientras el niño se sentirá a sus anchas en su mundo, que está constituido por su madre especialmente, el padre, su lugar en la mesa durante los alimentos, sus ropas, su triciclo, su cama, los locales comerciales de su medio y el jardín de niños "es su mundo aquí y ahora" en donde el centro es su madre. (41).

No tolerará el exceso de cuentos de hadas ni la magia. Acaba por descubrir el mundo concreto que lo rodea y éste le tiene bastantes novedades y realidades por sí mismo; en el jardín de niños lo veremos gozar con la dramatización de situaciones domésticas y familiares.

El niño no está aún preparado para recibir conceptos abstractos, que están fuera de su realidad. Tiende a ser realista, hablar y pensar en primera persona, muestra que es posesivo, se refiere siempre a lo suyo como propio con respecto a las cosas que le gustan.

A los cinco años es capaz de dar una impresión positiva de competencia y estabilidad; concentra su atención sin distraerse, sus exigencias no son excesivas. Se comporta bien, dentro de sus limitaciones. Sus juegos espontáneos no son estereotipados aunque restringidos conservadoramente.

---

41. Gesell Arnold. El niño de 5 y 6 años. Buenos Aires, Paidós, 1966.

La autolimitación es tan fuerte como la autoafirmación, así sólo pide ayuda al adulto cuando la necesita.

Sus responsabilidades son pequeñas y las realiza con gusto, sin exigirle esfuerzos que no podrá realizar, haciéndolo reaccionar con arranques de resistencia o sensibilidad, volviendo pronto a su estado normal de equilibrio, de seriedad, piensa antes de hablar.

Su sentido del humor lo hace lanzar "bromas sorpresa", aún dentro de la conducta moral.

A esta edad les gusta adecuarse a la cultura en la que viven.

Buscara la guía del adulto, aceptando su ayuda sólo en ocasiones difíciles; desea saber todo lo relacionado a su instrucción, se muestra ansioso por aprender a hacer las cosas que están dentro de sus posibilidades para sentirse satisfecho de sí mismo en función de su adaptación personal. Así, le gustan las normas sociales, pedir y recibir permisos.

Pese a todo lo dicho anteriormente y a la docilidad de este niño de cinco años, no significa que sea muy social. Está bastante ocupado en su mundo, como para recibir la relación de sí mismo y de quienes lo rodean.

Sus juegos los organiza teniendo como principio los fines individuales, más que fines colectivos y estos se limitan a grupos de tres.

La relación emocional con su madre es fuerte, le agrada ayudarla en caso, obedeciendo fácilmente, le alegra que su madrelea con voz alta para él, aunque en sus arrebatos proyecta las culpas sobre ella y su conducta variará temporalmente respondiendo al castigo impuesto por ésta.

Estas variaciones demuestran un gran respaldo maternal, dando reorientación a éstos modos emocionales. Es la madre la figura más relevante en el mundo de éste niño de cinco años; ella da las bendiciones y autorizaciones, así el niño va descubriendo la idea del orden social y señala su nueva concepción social proponiendo matrimonio a su madre.

Esta petición refleja las limitaciones intelectuales y los modos

emocionales.

El niño de esta edad está inmerso en su universo y no tiene conciencia de su propio pensamiento como proceso subjetivo separado del mundo objetivo; distingue la mano derecha, de la izquierda, aunque su proyección no le permite distinguir la derecha de la izquierda en otra persona.

Se inicia en el uso de palabras fácilmente y se halla tan ensimismado en su mundo que no comprende otro punto de vista que no sea el propio.

Posee un elemental sentido de la vergüenza y de la desgracia; a este niño le agradan las alabanzas; el aplauso y busca el afecto.

Sus definiciones son en función del uso del objeto: "un caballo, es para montar; una cuchara para comer". A esta edad es serio, directo; si se le da un lápiz dibujará un hombre con todas las partes del cuerpo.

Es aún muy inocente en el dominio de los fenómenos naturales; las nubes se mueven porque Dios las empuja y hay viento porque Dios sopla.

Su juego dramático está enmarcado por una especie de monólogo colectivo y de un diálogo práctico. Tendencia sana del crecimiento a salirse por la tangente por medio de las palabras, que le ayudará a alejarse positivamente de la madre y de su ambiente familiar que lo mantiene apresado.

La vida emocional, en general, de este niño de cinco años sugiere un ajuste con él mismo y de confianza con los demás. Sus angustias y temores son en general temporales y concretos.

Considerando estos aspectos, el niño de esta edad goza de un equilibrio excelente. Psicológicamente se siente a gusto con su mundo, porque se siente satisfecho consigo mismo. Algún choque emocional puede hacerle perder el equilibrio, que recuperaría casi de inmediato, siendo suficiente para demostrar su contrariedad el hecho de golpear el piso con los pies.

El niño de cinco años ya abandonó la tendencia nómada y vagabunda, prefiere estar en su casa al lado de su madre, es muy servicial y gusta de platicar.

Ha desaparecido la impetuosidad de los 4 años y solicita permisos para hacer algo, aún cuando no sea necesario.

Comienza a sentir temores que pueden desarrollarse / llegar a su apogeo a los cinco años y medio o seis años; son temores a ciertos elementos (truenos, lluvia y oscuridad). Uno de los principales es el de perder a la madre, es decir, que pueda irse y no volver; la noche los aumenta y sus sueños son más terribles que durante el día, siendo comunes los sueños agresivos. Algunas veces despierta gritando debido a la cualidad terrorífica de sus sueños, solicitando la compañía de su madre para tranquilizarlo. Ella es considerada como parte de él sintiendo segura la relación entre ambos.

A los 5 años se muestra más moderado que antes, es serio respecto de sí mismo, su capacidad de asumir responsabilidades es mayor, gusta de imitar al adulto. Es ya más independiente, tiene más conciencia de sus actos en relación con la gente y con el mundo que le rodea.

Su acercamiento con otras gentes es lento pero continuo, pronto edifica amistad, haciéndose el favorito de los adultos.

Gesell dice que el niño en esta edad no se preocupa por cuestiones sexuales. Su interés sexual se limita al recién nacido, al nacimiento. Le agrada saber sobre la época de él en el vientre materno y le pregunta a la madre si ésta lo recuerda en su primera infancia.

Es pudoroso, no gusta de mostrar su cuerpo a extraños, incluyendo hermanos o sirvientes.

Rechazan cualquier juego que se relaciona con el sexo opuesto, destacando el propio.

Es cariñoso y lo de muestra no sólo a la madre, también al padre es participe de sus afectos, del cual se siente orgulloso.

Se muestra celoso del hermano que recibe atenciones, siendo capaz de culparlo de algún acto propio.

Uno de sus más grandes gustos es el de jugar con niños de su misma edad, aunque también juega con niños menores que él, siempre y cuando acepten sus imposiciones.

Algunos niños de 5 años son los débiles que son presa fácil de fatigas emocionales, provocadas por situaciones sociales prolongadas, reaccionando pasivamente.

Está en edad de adaptación a la escuela, de convivir en un grupo con niños de su misma edad. La escuela puede operar cambios sorprendentes, ya que un niño que es "malo" en casa, puede ser "bueno" en la escuela, o viceversa. Comúnmente el niño no es comunicativo con respecto a lo que sucede en la escuela: es la madre quien tiene que preguntar los sucesos y estar en constante comunicación con la maestra.

Gesell, habla también de los cambios que trae consigo el sexto año de vida, cambios que son fundamentales, somáticos y psicológicos, en una edad de transición.

Desaparecen los dientes de leche, haciendo su aparición los primeros molares permanentes. La susceptibilidad a las enfermedades se debe a los cambios en la química del cuerpo de éste niño de seis años.

Surgen dificultades, bastante frecuentes de nariz, garganta, oídos. Ya no es tan sano ni robusto como a los cinco años. Hay otros cambios evolutivos que afectan a los mecanismos de la visión y en general de todo el sistema neuromotor, estos cambios se manifiestan en nuevos rasgos psicológicos, y se inician a los 5 años.

El sistema de acción también sufre cambios de crecimiento, surgiendo nuevas propensiones, impulsos y sentimientos que acuden a la superficie debido al profundo desarrollo del sistema nervioso subyacente.

A los seis años tiende a los extremos bajo tensiones leves, es decir, que manifiesta primero en extremo alguna conducta y muy poco después el extremo opuesto. Le resulta difícil elegir entre dos opuestos, lo cual se acentúa

en los niños inmaduros, no pudiendo dejar de lado una alternativa. Estas decisiones que eran fáciles a los 5 años, ahora resultan muy complicadas por nuevos factores emocionales; el niño está creciendo lo cual significa incremento en la madurez.

También a los seis años el niño sufre de duplicidad, bipolaridad, una férrea conciencia del dilema de dos extremos, que se manifiesta en muchas formas: corre de un lado a otro, llora, mas su llanto entorna en risa y ésta en llanto; entra y sale como una exhalación, cierra las puertas con golpes, hay agresiones verbales, intensas concentraciones, ataques explosivos, (todo ésto son en consecuencia de su conducta) se trata de una dinámica general que implica vacilación y falta de integración.

Características sobresalientes de modulación emocional que irá adquiriendo con el tiempo y la cultura.

La escuela representa el instrumento necesario para encauzar esas energías, es importante interpretar esas ebulliciones como síntomas del proceso de crecimiento para su favorable dirección, creando un ambiente de seguridad.

Un método de crecimiento y aprendizaje es la autoactivación dramática, siendo ésta un mecanismo natural que ayuda al niño a organizar sus pensamientos y sentimientos. Es importante para Gesell, recalcar que es la escuela la que facilitará el refinamiento de sus autoproyecciones dramáticas, experiencias personales y culturales, organizando al mismo tiempo las emociones e imágenes intelectuales.

El comienzo en la escuela deberá reforzar y afirmar el sentimiento de seguridad del niño en un ambiente extraño y en el cual fijará su afecto.

Gesell comenta que tal vez padres y maestros no tengan conciencia de los factores ambientales que podrían afectar la moral del niño que ingresa a la escuela.

En algunos casos es tan desatinada la transición: entre el hogar y la escuela que provoca males gastrointestinales y reacciones emocionales muy severas; trastornos que se agravan con métodos de instrucción, muy rígidos,

que dan demasiada importancia a la eficiencia académica, a las cualidades competitivas y a las calificaciones. Las tensiones emocionales del ingreso a la escuela mal encaminadas significan una carga tan anormal para el niño que su salud mental paga un enorme tributo.

Algunas tensiones son normales, innatas al progreso mismo del desarrollo del niño.

La bipolaridad transitoria del niño de sus seis años hace de éste una edad favorable para lograr transiciones psicológicas, como lo es su incorporación a la cultura, misma que le permite ir más allá de las limitaciones de su caso y de su propia dotación psicológica.

Ya se han mencionado ciertas características elementales observables en los rasgos de madurez del niño de seis años, y éstas la caracterizan como impulsivo, poco diferenciado, voluble, dogmático, compulsivo y excitable.

Sus dibujos espontáneos son más realistas, crudos y su representación del cielo y la tierra recuerdan en ocasiones las manifestaciones gráficas del hombre primitivo. Aparecen en sus expresiones gráficas también aquellos temores del niño, como son el trueno, la lluvia, los relámpagos. Así, sus procesos intelectuales son concretos, y hasta animistas, el niño de seis años es presa fácil de los encantamientos y conjuros.

La escuela y la casa se apoyarán en las potencialidades dramáticas del niño de seis años para conducirlo a nuevas formas de dominio de sí mismo. Uno de los rasgos de madurez más significativo es la autoproyección dramática, de la cual el niño dispone en todo momento.

Es por medio de ella que mantiene contacto espontáneo con la cultura y así, la cultura se apodera del niño también, dirigiéndolo hacia nuevas participaciones y anticipaciones.

Erickson destaca en su teoría, la imposibilidad de considerar por separado al organismo, al ego individual y a los principios sociales, en donde cada uno tiene la misma importancia. Ello lo llevó a proponer la cronología de los estadios de desarrollo que median entre el crecimiento físico y las

instituciones sociales. En cada estadio del desarrollo del yo existe un problema central lo que significa la formación de un sentimiento que constituye a la estructuración de la personalidad. (42).

La formación de dicho sentimiento imprime ciertas características en el comportamiento del individuo.

Las etapas en las cuales puede incluirse el niño de 5 a 6 años de edad son: en la que se forma el sentimiento de iniciativa y en la que se forma el sentimiento de industria.

El niño agrega ahora a la autonomía adquirida, la cualidad de la empresa, del planteamiento, de la imaginación. El niño parece más el mismo, más cariñoso, relajado y brillante en su juicio, más activo y activador. Olvida rápidamente los fracasos y encara lo que le parece deseable; trata de "conquistar" buscando el propio beneficio y experimenta placer con esta actividad y con el "ataque".

La iniciativa trae apareada los celos y la rivalidad hacia los que han llegado primero y pueden ocupar, por su superioridad y ventaja, el campo hacia donde se dirige la propia iniciativa. El niño desea lograr una posición privilegiada frente a la madre; el constante fracaso lo lleva a la resignación, culpa y ansiedad.

Se ha iniciado una crisis, el niño debe dejar el apego exclusivo a los padres para convertirse lentamente en progenitor y portador de la tradición, produciéndose una división permanente en su exterior, sus componentes instintivos que hasta ahora habían propiciado el crecimiento de su cuerpo y mente se dividen en un grupo infantil que garantiza el desarrollo de las potencialidades del crecimiento y un grupo correspondiente a los progenitores, mismo que sustenta la auto-observación, auto-orientación y auto-castigo. Se trata de un problema de regulación mutua.

Cuando el niño puede desarrollar gradualmente el sentido de responsabilidad moral, comprendiendo las instituciones, funciones y roles sociales que

42. Erickson, Erick. Infancia y Sociedad. Buenos Aires, Paidós, 1976.

permiten su participación responsable; encuentra un logro placentero en la manipulación de herramientas, aparos, juguetes significativos y en el cuidado de niños pequeños.

Durante el periodo de su desarrollo el niño está dispuesto a aprender con rapidez y avidez a compartir las obligaciones y las actividades.

Está ansioso y es capaz de combinarse con otros niños con el propósito de cooperación para construir y planear y está dispuesto a aprovechar a sus maestros y a emitir los prototipos ideales.

En la siguiente etapa, a la que Erickson denomina de la industria, el niño psicológicamente es ya un progenitor aunque rudimentario, comenzando por ser solamente un trabajador y proveedor potencial, olvidándose de conquistar a los demás mediante el ataque directo y de convertirse en papá o mamá de manera apresurada, deseando que se lo reconozca ahora por la producción de cosas.

Sabe que dentro de su familia el futuro está limitado en sus ejecuciones y está dispuesto por lo tanto, a realizar nuevas tareas fuera del hogar, adaptándose a las leyes inorgánicas de las herramientas, pudiendo convertirse en un elemento ansioso y absorto en una situación productiva. Esto es para él un objetivo que reemplaza los deseos del juego incluyendo en el "yo" a las herramientas y habilidades.

En esta etapa los niños de todas las culturas, señala Erickson, reciben alguna instrucción sistemática, aunque no siempre dentro de escuelas del tipo común, desarrollándose así los elementos principales de la tecnología.

Gran parte de la influencia ambiental, proviene de la imitación automático y de sugerencia incidental, ambas relacionadas con las cualidades dramáticas del niño. El proceso total de asimilación dirigida y no dirigida -mediante el cual el niño adquiere sus formas de vida se llama culturación. (43).

---

43. Dussell, Arnold. Op. cit.

El niño no se limita a reproducir partes de la cultura; con la nueva apreciación de sí mismo, se organiza en relación a la cultura mediante sus proyecciones, representativas e interpretativas.

Empieza a verse a sí mismo y a ver los opuestos bipolares dentro de su contexto social; de esta forma se dan las bases para la autovaloración y para las apreciaciones que alcanzarán su maduración en el séptimo y octavo año. El aula escolar es el escenario social indispensable para el proceso de autoorganización.

El niño se da cuenta de que dentro del contexto escolar debe tomar en consideración a sus compañeros, debe modular su autoexpresión; es bueno saber y ver de que son capaces los demás. Esta capacidad social se construye lentamente, percibiendo la proporción y desproporción que constituyen la esencia del sentido común y siendo a la vez salvador del sentido del humor.

Es por ello que un ambiente cordial será benéfico para el buen desarrollo de la personalidad y la mente, ganando en flexibilidad y vigor.

Estos procesos internos de asimilación y reconstrucción, alcanzan niveles superiores a medida que el niño madura.

El peligro para el niño en esta etapa radica en un sentimiento de inadecuación e inferioridad.

Si sus herramientas y habilidades lo desesperan puede renunciar a identificarse con ellas, regresando a la rivalidad familiar, considerándose condenado a la mediocridad o a la inadecuación. La sociedad resulta significativa en sus maneras de admitir al niño dentro de los roles relevantes de su tecnología y economía.

Cuando la familia no prepara al niño para la vida escolar o no cumple su cometido en las etapas previas, el desarrollo del niño puede ser obstaculizado.

En esta etapa denominada también, la latencia, los impulsos violentos están

inactivos para emerger nuevamente en una combinación diferente en la pubertad.

Esta es una etapa decisiva desde el punto de vista social, porque la industria implica trabajar con los demás, desarrollando un primer sentido de la división del trabajo y de las diferentes oportunidades, lo que Erickson llama etnos tecnológico de una cultura. Pero, si para el niño el trabajo se convierte en su única obligación y la eficacia en el único criterio de valor, puede volverse conformista y esclavo irreflexivo de su tecnología y de quienes están en situación de explotarla.

Anna Freud presenta los hechos y las vivencias de la vida infantil, tal como el psicoanálisis los integra. (44).

Considera tres periodos en la vida del niño:

- La temprana infancia, que abarca aproximadamente hasta el final del quinto año de vida.
- El periodo de latencia, hasta el comienzo de la pubertad, entre los once y los trece años.
- La pubertad, que desemboca en la adultez.

En cada uno de estos periodos encontramos, como rasgos característicos, una determinada actitud afectiva del niño frente a los seres de su ambiente, y una determinada fase de la evolución instintiva.

En lugar de arbitrarias peculiaridades, el análisis pudo establecer una sucesión obligada de fases evolutivas, semejantes a las que se conocen en el crecimiento del cuerpo humano; al mismo tiempo ha permitido no juzgar como deplorables, algunas de las casuales actitudes anormales del niño, sino como eslabones naturales y normales de una cadena evolutiva predeterminada.

Para los fines de esta presentación, sólo se hará mención de la segunda de las etapas mencionadas, la etapa de latencia, que se ubica en el quinto o sexto año de la vida, época en la que el niño ingresa a los

44. Freud Anna. El psicoanálisis y la crianza del niño. Argentina, Paidós, 1977.

establecimientos de enseñanza.

Al ingresar por primera vez a la escuela o al jardín de infantes, el niño ya tiene una serie de profundas vivencias afectivas. En su relación con el padre aprendió los sentimientos de respeto y admiración, la torturante sensación de la competencia de un rival más fuerte, el sentimiento de inferioridad y la deprimente impresión que le causaron las decepciones acorras. Además, ya en esa época ha recorrido el complicado desarrollo instintivo y ha experimentado cuán penoso es tener que enfrentarse hostilmente con una parte de la propia persona. Bajo el peso de la educación ha sufrido grave angustia y se ha sometido a tremendas modificaciones; así pues grabado por ese pasado, hállase ya, lejos de ser una hoja en blanco. 45.

Cuando el escolar pone por vez primera los pies en el aula, está dispuesto a aceptar que allí será sólo uno entre muchos y a no reclamar una situación de privilegio. Posee ya cierta capacidad de adaptación social.

En vez de entregarse, como solía hacerlo, a una incesante búsqueda de satisfacciones, hállase pronto a cumplir lo que se le exige y a limitar los juegos a las horas destinadas al recreo. Su antiguo interés por ver todo y espiar los secretos más íntimos de su ambiente, se han convertido en afán de saber y de aprender. En lugar de las revelaciones y explicaciones que solía perseguir se muestra dispuesto a adiestrarse en el empleo de las letras y de los números.

Ante esta optimista caracterización del escolar, algunos maestros aducirán no haber tropezado jamás con niños tan buenos y dóciles, otros confirmarán estos rasgos. Esta descripción sirve para ilustrar las posibilidades y realizaciones de la labor educacional. A los padres hay que acreditar el mérito de los resultados obtenidos con la educación más temprana; por haber logrado convertir al lactante ruidoso, molesto y sucio en su escolar obedientemente sentado ante su pupitre.

En el periodo de latencia, cuando el niño ya no está dominado

---

45.	Freud Anna. Rosenthal.	Introducción México,	al psicoanálisis Paidós,	para educadores. 1983.	Tr. del	Ludovic educador
	contemporáneo, Vol.		49.			

exclusivamente por conflictos internos y sus instintos se han apaciguado en forma considerable. Lo aprovecha la educación para iniciar el moldeamiento intelectual; la capacidad de aprender es en este período tanto mayor cuanto menos intencos sean los instintos.

En cuanto a la relación paterno-filial, ésta entra en un período de calma, se torna menos apasionada y pierde su carácter de exclusividad. Poco a poco el niño ve a sus padres con mayor acercamiento a las condiciones reales, la sobre-valoración del padre a quien considera omnipotente, es más real; en cuanto a la madre, reemplaza su ansioso e insaciable amor por ella, por una ternura menos exigente, pero no tan desprovista de sentido crítico.

Al mismo tiempo intenta liberarse un tanto de los padres, buscando nuevos objetos sobre los cuales volcar también su amor y admiración. Iniciando así un proceso de paulatino desprendimiento, que continuará durante todo el período. La influencia de la educación paterna no concluye con el alejamiento de aquellos ni con la debilitación de afectos que el niño vuelca sobre ellos, todo se reduce a que su influencia, antes directa, se convierte en indirecta.

El niño se ha inserido, asimilándolas, una parte del padre o de la madre, o mejor dicho, los preceptos y normas que éstos le impartieron continuamente. Esta parte internalizada de los padres, asume, cada vez más, en el curso del desarrollo, el papel exigente y prohibitivo que aquellos desempeñaban en el mundo exterior. La educación del niño continúa, ahora con independencia de los padres.

Así pues, el precio que el niño ha de pagar para desprenderse de los padres es el de incorporárselos.

El niño que ahora se encuentra frente al educador ya no es un ser homogéneo; por más, que su yo suele perseguir, ocasionalmente, los antiguos objetos, el super yo sucesor de los padres se ubica siempre al lado de los educadores.

Hasta aquí se ha presentado un análisis teórico de las diversas características afectivas que corresponden a un niño de 5 a 7 años de edad

aproximadamente, así como sus interrelaciones con lo biológico y lo social que dan como resultado un ser integral.

Para fines del estudio se elaboró una esquematización de todas las conductas descritas, se procedió a agruparlas en seis categorías básicas que en esta tesis se han denominado:

*Heteronomía:* Conjunto de características en las que la formación de los juicios morales del niño están subordinados únicamente al juicio de los adultos, por lo que en las relaciones entre estos existe un respeto unilateral.

*Autonomía:* Conductas en las que el niño hace un reconocimiento de su individualidad dentro de un grupo diferente al familia, en donde las relaciones sociales se fundamentan en el respeto mutuo y se acatan no sólo las normas impuestas por los adultos, sino las acordadas entre él y sus iguales.

*Precooperación:* Conductas que permiten que el niño actúe dentro de un grupo sin tomar en cuenta la opinión de los demás, debido a que lo considera una juxtaposición de sujetos independientes unos de otros.

*Cooperación:* Grupo de características en donde el niño toma conciencia del grupo del que forma parte y se coordina con sus integrantes.

*Juego simbólico:* Aquellas en donde el niño utiliza símbolos propios sustituyendo una situación vivida por una supuesta y mediante la cual asimila la realidad.

*Juego de reglas:* Se caracteriza por conductas que manifiestan obligaciones comunes en la organización y realización del juego y el uso de signos convencionales.

A continuación se presenta un cuadro donde se numeran cada uno de las categorías descritas y se desglosa las características de cada una.

Este cuadro es fundamental para la elaboración posterior de instrumentos,

ya que cada una de ellas será explorado para conocer si está presente o no en los niños de la muestra.

Cuadro de categorías y características a explorar:

CATEGORIA	CARACTERISTICA
<i>Heterogeneia</i>	<p>Concibe la obediencia como señal de bondad. Una orden es sentida como obligatoria ley moral cuando se siente respeto por quien la impone.</p> <p>Comprende cuando se le castiga porque ha transgredido una orden aún cuando no la comprenda.</p> <p>La moral del niño depende del juicio de los adultos, acata normas sociales.</p> <p>Juzga los actos de los demás por las consecuencias y no por la intención.</p> <p>Considera que es peor mentir a un adulto que a un niño.</p> <p>Reconoce como peores las mentiras más improbables.</p> <p>Se eliminó</p> <p>Reconoce acertadamente la intención a falta de ella en la propia conducta.</p> <p>La presencia y ayuda de los adultos es solicitada en actividades donde éstas no son indispensables.</p> <p>Posee un elemental sentido de la vergüenza</p> <p>Es pudoroso, no le gusta mostrar su cuerpo</p> <p>Rechaza el juego con niños del sexo opuesto.</p>
<i>Autonomia</i>	<p>Necesita autofirmarse (adquirir seguridad en sí mismo); realiza actividades físicas con el objeto de dominar su entorno.</p> <p>Trata de lograr su aceptación personal. Busca las alabanzas</p> <p>Le gusta pedir ; recibir permisos</p> <p>Tiende a separarse de los adultos. Busca nuevos objetos en quien volcar su amor y admiración.</p> <p>Perdibe a sus padres de manera más real sin sobrevalorarles.</p> <p>Procura acercarse a niños mayores.</p> <p>Sólo pide ayuda a los adultos cuando los necesita o en situaciones decisivas.</p> <p>Actúa sin autorización de los adultos.</p> <p>Reconoce normas, roles sociales y funciones de las instituciones.</p> <p>Se adapta a circunstancias particulares / cambiantes.</p>
<i>Precooperación</i>	<p>La finalidad del juego es individual y de placer</p> <p>Al trabajar en equipo no toma en cuenta el punto de vista de las otras.</p> <p>Se presenta el monólogo colectivo.</p> <p>Es exclusivista, puede presentar liderazgos a manera de tiranía.</p> <p>Es posesivo, nombrando como suyas las cosas que le gustan.</p> <p>Habla y piensa en primera persona y utiliza el diálogo</p>

práctico.  
Es celoso. Trata de acaparar la atención de los adultos.  
Es injusticiero, presuntuoso  
Es insubordinado e inestable. Ante situaciones prolongadas de tiempos que no son de su interés reacciona con rebeldía.  
En sus arrebatos proyecta las culpas sobre su madre  
Le resulta difícil elegir entre dos alternativas  
Cambia de actividades con frecuencia  
Tiene reacciones extremas

#### Cooperación

Toma conciencia del grupo del que forma parte  
No reclama una situación de privilegio  
Comparte obligaciones y actividades  
Necesita hacerse valer como individuo dentro del grupo  
Trata de dominar a sus compañeros, persuadiéndolos.  
Se rebela ante la situación de ser un perdedor  
Pierde su carácter de exclusividad  
Se eliminó  
Adquiere seguridad emocional. Desaparece la tendencia nómada y vagabunda  
Comprende cuando se lo castiga porque ha transgredido una orden aun cuando no la entienda.

#### Juego Simbólico

Manifiesta al mundo que lo rodea. En sus representaciones imita escenas familiares, de la comunidad.  
Fantasea en sus relatos  
Sus juegos espontáneos no están regidos por reglas convencionales  
Representa los roles de los adultos más prestigiados para él.  
Imita de manera automática o incidental  
Manipula herramientas y juguetes significativos para él  
Imita a los adultos

#### Juego de Reglas

Cuando juega solo o con otros tiene dificultades para uniformar la regla  
Todos pueden ganar a la vez sin que importe la legalidad de la regla  
Intenta aprender las reglas en razón de su interés creciente por el juego en común  
El niño asume que en un juego existen ganadores, perdedores.

## CAPITULO II METODOLOGIA

### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:

Al revisar estudios en torno a la afectividad se puede observar que en gran número de ellos se utiliza como base teórica, los fundamentos de autores de diversos países, quienes realizaron investigaciones con muestras de niños de su lugar de origen, así por ejemplo Gesell trabajó con niños de la Universidad de Yale con características muy peculiares, asimismo Piaget estudió a los propios niños con quienes convivía.

Pero ¿qué tanto estas caracterizaciones teóricas se pueden aplicar a niños mexicanos, quienes se desarrollan en un marco cultural diferente?

Y dentro de estos mismos niños ¿existirán diferencias en la manifestación de la afectividad?

En este estudio se considera fundamental la influencia de aspectos tales como el nivel socioeconómico, sexo ; grado escolar para la manifestación de las características afectivas.

En este sentido es que surge el interés por conocer cómo se manifiestan las características afectivas en una muestra de niños mexicanos de diferentes niveles socioeconómicos en el Distrito Federal.

Los planteamientos de este problema son:

1. ¿Hay diferencias en las manifestaciones afectivas entre varones y niñas?
2. ¿Hay diferencias en las manifestaciones afectivas en niños de diferentes niveles socioeconómicos?
3. ¿Hay diferencias en las manifestaciones afectivas entre niños de 5 y 6 años que cursan nivel preescolar y niños de 6 y 7 años que cursen el primer grado de primaria?
4. ¿Es posible aplicar el enfoque psicogenético de afectividad en niños mexicanos?

## VARIABLES

Dando por hecho que la afectividad un fenómeno ya presente en los sujetos y por seleccionar la muestra con algunas características también establecidas previamente, se consideraron las siguientes variables.

Criterio: Sexo:                    Femenino  
    Masculino

Tipo de comunidad o sector:

Colonias con índice de marginalidad alto  
Colonias con índice de marginalidad medio  
Colonias con índice de marginalidad bajo

Escolaridad:    0o Preescolar  
                  1o Primaria

Las variables dependientes son el conjunto de manifestaciones afectivas detectadas teóricamente y traducidas a conductas observables.

Para prever la realización del análisis estadístico por medio de computadora se numeraron las variables criterio del 1 al 4 y las variables dependientes del 5 al 85:

1            No. de Sujetos  
2            Escolaridad  
3            Índice de Marginalidad  
4            Sexo  
5 al 85    Variables dependientes o características afectivas a explorar

Como ya se mencionó en el Marco Teórico, estas características están agrupadas en 6 categorías que son:

**ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA**

Heteronomía  
Autonomía  
Cooperación  
Precooperación  
Juego simbólico  
Juego de Reglas

Sus definiciones implícitas, fueron precisadas en el apartado de Marco Teórico.

A continuación se presenta nuevamente el cuadro de categorías, características y el número de variable que le corresponde, para mayor facilidad en su consulta.

**CUADRO DE VARIABLES DEPENDIENTES**  
(Características afectivas por observar)

NOTA: El número de variable corresponde al número de reactivos que se utilizaron para su observación. Ej.: Las variables 6, 7 y 8 fueron observadas en 2 reactivos de la entrevista a niños y 1 reactivo de la entrevista a padres. (Ver anexo 5). En la siguiente columna se describe la característica afectiva con el que se relaciona.

Categoría	No. de variable	Corresponde a:	
<i>Heteronomía</i>	5	Concibe la obediencia como señal de bondad.	
	6, 7 y 8	Una orden es sentida como obligatoria a ley moral cuando se siente respeto por quien la impone	
	9 y 10	Comprende cuando se le castiga porque ha transgredido una orden aun cuando no la comprende	
	11	La moral del niño depende del juicio de los adultos, acata normas sociales	
	12	Juzga los actos de los demás por las consecuencias y no por la intención	
	13	Considera que es peor mentir a un adulto que a un niño	
	14	Reconoce como peores las mentiras más improbables	
	15	Se elimina por estar repetida en otras variables	
	16	Reconoce acertadamente la intención o falta de ella en la propia conducta	
	17 y 18	La presencia y ayuda de los adultos es solicitada en actividades donde éstas no son indispensables	
	19	Posee un elemental sentido de la vergüenza	
	20 y 21	Es pudoroso, no le gusta mostrar su cuerpo	
	22 y 23	Rechaza el juego con niños del sexo opuesto.	
	<i>Autonomía</i>	24	Necesita autoafirmarse (adquirir seguridad en sí mismo), realiza actividades físicas con el objeto de dominar su entorno.
		25 y 26	Trata de lograr su aceptación personal. Busca las alabanzas.
27		Le gusta pedir y recibir permisos.	
28		Tiende a separarse de los adultos.	

		Busca nuevos objetos en quien volcar su amor y admiración.
	27	Porcibe a sus padres de manera más real sin sobrevalorarles.
	30	Procura acercarse a niños mayores
	31 y 32	Sólo pide ayuda a los adultos cuando los necesita o en situaciones decisivas
	33 y 34	Actúa sin autorización de los adultos
	35, 36 y 37	Reconoce normas, roles sociales y funciones de las instituciones.
	38 y 39	Se adapta a circunstancias particulares y cambiantes.
Precooperación	40	La finalidad del juego es individual y de placer
	41	Al trabajar en equipo no toma en cuenta el punto de vista de los otros
	42	Se presenta el monólogo colectivo
	43, 44 y 45	Es exclusivista, puede presentar liderazgo a manera de tiranía
	46	Es posesivo, nombrando como suyas las cosas que le gustan
	47	Habla y piensa en primera persona y utiliza el diálogo práctico
	48 y 49	Es celoso, trata de acaparar la atención de los adultos
	50	Es jactancioso y presuntuoso
	51 y 52	Es impulsivo e inestable. Ante situaciones prolongadas de tiempo que no son de su interés reacciona con rebeldía
	53	En sus arrebatos proyecta las culpas sobre su madre
54 y 55	Le resulta difícil elegir entre dos alternativas	
	56	Cambia de actividades con frecuencia.
Cooperación	57	Tiene reacciones extremas
	58 y 59	Toma conciencia del grupo del que forma parte
	60	No reclama una situación de privilegio
	61	Comparte obligaciones y actividades
	62	Necesita hacerse valer como individuo dentro del grupo
	63	Trata de dominar a sus compañeros, persuadiéndolos.
	64 y 65	Se rebela ante la situación, de ser un perdedor
	66	Fierde su carácter de exclusividad
	67	Se eliminó
	68	Adquiere seguridad emocional. Desaparece la tendencia nómada y vagabunda

	69	Comprende cuando se le castiga porque ha transgredido una orden aún cuando no la comprenda.
<i>Juego simbólico</i>	70 y 71	Manifiesta el mundo que le rodea. En sus representaciones imita escenas familiares y de la comunidad.
	72 y 73	Fantasea en sus relatos
	74 y 75	Sus juegos espontáneos no están regidos por reglas convencionales
	76 y 77	Representa los roles de los adultos más prestigiados para él
	78	Imita de manera automática e incidental
	79	Manipula herramientas y juguetes significativos para él
	80	Imita a los adultos
<i>Juego de reglas</i>	81	Cuando juega solo o con otros tiene dificultades para uniformar la regla
	82	Todos pueden ganar a la vez sin que importe la legalidad de la regla
	83	Intenta aprender las reglas en razón de su interés creciente por el juego en común
	84 y 85	El niño asume que en un juego existen ganadores y perdedores

## NUESTRA

Se seleccionaron 5 niños y 5 niñas por escuela, utilizando como criterio la disponibilidad de sus padres para colaborar en el estudio. Los sujetos fueron niños de sexo masculino y femenino de 5 años 0 meses a 6 años 11 meses de edad que cursan 3o. grado de preescolar (sin antecedentes escolares previos) y niños que cursen 1er. grado de primaria (con el antecedente de jardín de niños).

Se pidió la colaboración del padre, madre o tutor de dichos niños, así como participación de los docentes (s) de cada grupo donde pertenecían los niños.

Las características de la población se representan en el siguiente cuadro:

	NIVEL PREESCOLAR	NIVEL PRIMARIA	
GRADO	3o	1o	
SEXO FEMENINO	12	15	E27
SEXO MASCULINO	15	15	E30

57 casos

Las escuelas donde se trabajó fueron:

ESCUELA	NIVEL ESCOLAR	DELEGACION POLITICA
Hernicos Cadetes	Primaria	Iztacalco
Gaudencio Peraza	Primaria	Iztapalapa
Miguel Quintana	Primaria	Gustavo A. Madero
Col. Miguel Angel	Jardin de Niños	Alvaro Obregón
Sitlaltepeltl	Jardin de Niños	Iztapalapa
Ana Ma. Gallaga	Jardin de Niños	Tlahuac

Para la selección tanto de las delegaciones como de las escuelas se utilizó la clasificación de COPLAMAR<sup>(\*)</sup>, la cual plantea desigualdades sectoriales y regionales en el D.F., tales diferencias se basan en aspectos tales como medio de comunicación, servicios de salud, planteles educativos, infraestructura, medios de recreación, etc.

(\*) COPLAMAR. Necesidades esenciales en México. Situación actual y perspectiva al año 2000. Demografía. 2a. Ed. México. Siglo XXI, 1982.

Las 6 escuelas pertenecen a diferentes índices de marginalidad según pudo detectarse mediante un Diario de Campo aplicado previamente(\*\*); de acuerdo con los resultados de este, las escuelas quedaron clasificadas de la siguiente forma:

Gaudencio Peraza y Ana Ma. Gallaga	Nivel de Marginación alto
Héroicos Cadetes y Sitlalterotl	Nivel de Marginación medio
Miguel Quintana y Miguel Ángel	Nivel de Marginación bajo

Una vez ubicada la escuela se seleccionaron 5 niños y 5 niñas que cubrieron el requisito de edad: (5-0 a 6-11 años) y el de escolaridad previa y cuyos padres estuvieron dispuestos a colaborar.

El total de la muestra fue 57 sujetos: 30 niños y 27 mujeres.

#### ESCENARIO:

Para la aplicación de los instrumentos se trabajó en el salón de clases de las escuelas mencionadas y algunas actividades fueron observadas y/o realizadas en el patio de recreo.

#### MATERIAL UTILIZADO:

Considerando que los niños no siempre se comportan de la misma forma en su hogar que en la escuela; o ante otras instancias o situaciones sociales, se elaboraron tres instrumentos que hicieron posible obtener información complementaria sobre el comportamiento afectivo del niño, desde varias perspectivas:

#### Guía de observación de las manifestaciones afectivas:

Pretende verificar la presencia o ausencia de las conductas señaladas en el ámbito escolar. (anexo 2)

(\*\*) Ver anexo 1.

#### Entrevista dirigida a padres de familia:

Tiene la finalidad de conocer la opinión que tienen los padres respecto a las conductas afectivas que los niños manifiestan en su casa. (anexo 3).

#### Entrevista al niño:

Funciona para captar la percepción que tienen los niños de las relaciones afectivas que establecen con su familia, la escuela y su entorno, y algunos de sus juicios. (anexo 4).

Para la construcción de éstos tres instrumentos se utilizó, como indicadores las características afectivas descritas por los teóricos señalados en el apartado de Marco Teórico (Variables dependientes) y traducidos a conductas observables (Ver cuadro de variables dependientes).

Dichas características pueden registrarse con uno, dos o los tres instrumentos, dependiendo de lo observable de sus atributos.

Se anexa cuadro con categorías, características, instrumentos y el número de reactivo que la incluye. (anexo 5).

Un cuarto instrumento, el Diario de campo, como se señalaba, tiene el objetivo de recabar información que permita conocer algunos aspectos socioeconómicos y culturales de la localidad donde se encontraba la muestra para verificar su pertenencia al nivel de marginación señalado.

Los aspectos que pretende recabar son:

- a) Ubicación de la escuela
- b) Vías de Comunicación
- c) Medios de Comunicación
- d) Medios de Transporte
- e) Servicios de la Comunidad
- f) Medios de Recreación
- g) Tipo de familia
- h) Tipo de casa habitación

Todos los instrumentos descritos anteriormente se validaron por medio de interjueces, siendo éstos los propios aplicadores, situación que se explica en el procedimiento.

#### PROCEDIMIENTO:

##### a) Diseño

Se considera el presente trabajo como una investigación cuasiexperimental y expofacto ya que con este tipo de investigación se puede conservar un control y rigurosidad en la recopilación de información, aún cuando por razones obvias, estudiar la afectividad no puede ser tan preciso y objetivo como se deseara. No obstante se cuenta con una serie de variables e instrumentos los cuales aportaron una serie de datos, que fue posible analizar de manera estadística.

##### b) Descripción del proceso de administración y control de las variables.

###### b.1) Validación de los instrumentos (Piloteo)

Previamente a su aplicación definitiva se pilotearon los instrumentos en 4 escuelas de diferentes delegaciones del D.F. detectadas como zonas urbana, suburbana, rural y una con características indígenas, dicha clasificación se cambió posteriormente por la de índices de marginalidad elaborada por COPLAMAR.

La información fué validada por el procedimiento de interjueces, siendo éstos los propios aplicadores y los docentes de las escuelas de la muestra.

El análisis de los resultados permitió la reestructuración tanto de reactivos como de formatos de instrumentos.

Entre los aspectos más importantes que se reconsideraron fueron:

1o. Cambiar la clasificación de urbano, suburbano, rural e indígena, por

los índices de marginalidad de COPLAMAR debido a la mayor confiabilidad de esta tipología y que en el D.F. es difícil encontrar asentamientos netamente rurales e indígenas.

2o. Eliminar la posibilidad de aplicar un instrumento para docente debido a la repetitividad de información con la guía de observación, por lo que se decidió que ésta fuera contestada entre el aplicador y el docente.

3o. Se eliminaron algunos errores de redacción haciendo mas claros los items para niños y padres.

4o. Se eliminaron algunas preguntas repetitivas, demasiado obvias o que sugerian la respuesta.

#### CUADRO DE DELEGACIONES POLITICAS SELECCIONADAS PARA EL PILOTEO

Urbana	Alvaro Obregón	3 niños
Suburbana	Iztapalapa	3 niños
Purel	Cuajimalpa	3 niños
Indígena	Xochimilco	<u>3 niños</u>
	Total	12 niños

#### b.2) Aplicación de instrumentos

Para la aplicación de los instrumentos se solicitó el permiso correspondiente a la Dirección General de Educación Primaria y a la de Educación Preescolar, por medio de sus cuerpos técnicos, una vez brindado esto se realizó una visita a la comunidad donde se localizaba la escuela con el fin de contestar el Diario de Campo y verificar que reuniera las condiciones socioeconómicas y culturales que se citaban con respecto a su índice de marginalidad.

Al cubrir este requisito se hablaba con el Director de la escuela, explicándole el proyecto, su importancia y en todos los casos se brindó las mayores facilidades.

Al seleccionar a los niños se iba citando diariamente a 2 padres de familia para aplicar las entrevistas, realizando estas en un salón vacío, cabe mencionar que los padres aprovechaban la ocasión para preguntar sobre el avance académico de sus hijos o plantear alguna problemática afectiva ya sea de los niños o marital al saber que las aplicadoras éramos pasantes de psicología, en la medida de lo posible se procuró orientarlos para que buscaran la ayuda sistemática de un profesional del área para que recibieran apoyo en sus problemáticas.

Para aplicar la guía de observación, el observador se sentaba en la parte de atrás del salón de clases o en un lugar estratégico en el patio de la escuela y junto con el maestro se iba contestando. En la guía se registraban el número de niños que presentaban las características durante alguna actividad libre o previamente diseñada para propiciar su observación.

Asimismo la entrevista a los niños se realizaba en un extremo del salón, comenzando con una breve charla previa para evitar tensión o ansiedad en el niño.

Una vez contestada la guía de observación y realizadas las entrevistas a padres y niños se daba por concluida la aplicación, esta actividad duró aproximadamente por escuela, semana y media.

## PROCERAMIENTO DE DATOS

El primer paso que se realizó para organizar los datos fue procesarlos por frecuencias absoluta y relativa por medio del paquete estadístico SPSS en la computadora BURROUGHS de la UNAM; en cada variable dependiente se computó su presencia o ausencia de la muestra. Posteriormente se obtuvieron las frecuencias absolutas y relativa de la variable criterio "nivel educativo" (primaria y preescolar) tanto de hombres como mujeres en ambos niveles. así mismo los resultados fueron organizados por categorías (Heteronomía, Autonomía, Cooperación, Precooperación, Juego Simbólico y de Reglas).

Como tercer procesamiento se correlacionaron las categorías entre sí agrupando los porcentajes de las características que les conforman. La correlación se dividió en casos femeninos y masculinos. Este análisis se realizó con el fin de conocer en qué medida las conductas de cada categoría se presentan simultánea o excluyentemente relación a las otras.

El análisis de estas correlaciones se encuentra en el apartado correspondiente.

El mismo procedimiento de correlación se realizó pero separando las muestras por niveles socioeconómicos.

Finalmente para detectar las diferencias con respecto a índices de marginación se obtuvieron las frecuencias absolutas y relativas de cada variable dependiente por separado y después por categoría.

CAPITULO III  
RESULTADOS

1. Descripción de resultados por frecuencias:

En este cuadro se presentan los resultados por frecuencia de la ausencia o presencia de la variable a explorar en el total de la muestra. El aspecto al que se refiere el número de la variable puede consultarse en el cuadro que se presenta doblado para su mayor identificación.

CUADRO I

VARIABLE DEPENDIENTE	AUSENCIA		PRESENCIA = 57	
	f abs.	f rel. (%)	f abs.	f rel. (%)
5	31	54.4	26	45.6
6	1	1.8	56	98.2
7	35	61.4	22	38.6
8	1	1.8	56	98.2
9	7	12.3	50	87.7
10	4	7	53	93
11	17	29.8	40	70.2
12	19	33.3	38	66.7
13	36	63.2	21	36.8
14	33	57.9	24	42.1
15	E L I M I N A D O			
16	37	64.9	20	35.1
17	38	66.7	19	33.3
18	37	64.9	20	35.1
19	1	1.8	56	98.2
20	4	7	53	93
21	27	47.4	30	52.6
22	15	26.3	42	73.7
23	37	64.9	20	35.1
24	17	29.8	40	70.2
25	1	1.8	56	98.2
26	23	40.4	34	59.6
27	25	43.7	32	56.3
28	11	19.3	46	80.7
29	7	12.3	50	87.7
30	34	59.6	23	40.4
31	6	10.5	51	89.5
32	29	50.9	28	49.1
33	33	57.9	24	42.1
34	31	54.4	26	45.6
35	8	14	43	75.7
36	15	26.3	42	73.7
37	2	3.5	55	96.5

38	29	50.9	20	49.1
39	5	8.6	52	91.2
40	25	43.9	32	56.1
41	24	42.1	33	57.9
42	41	71.9	15	28.1
43	38	66.7	19	33.3
44	19	33.3	38	66.7
45	40	70.2	17	29.8
46	38	66.7	19	33.3
47	22	38.6	35	61.4
48	23	40.4	34	59.6
49	41	71.9	16	28.1
50	42	73.7	15	26.3
51	10	17.5	47	82.5
52	29	50.9	28	49.1
53	33	57.9	24	42.1
54	43	75.4	14	24.6
55	35	61.4	22	38.6
56	33	57.9	24	42.1
57	44	77.2	13	22.8
58	24	42.1	33	57.9
59	15	26.3	42	73.7
60	22	38.6	35	61.4
61	35	61.4	22	38.6
62	34	59.6	23	40.4
63	47	82.5	10	17.5
64	38	66.7	19	33.3
65	41	71.9	16	28.1
66	14	24.6	41	71.9
67	0	--	57	100
68	17	29.8	40	70.2
69	10	17.5	47	82.5
70	11	19.3	46	80.7
71	21	36.8	36	73.2
72	30	50.6	27	47.4
73	43	75.4	14	24.6
74	49	86.0	8	14.0
75	32	56.1	25	43.9
76	12	21.1	45	78.9
77	36	63.2	21	36.8
78	33	57.9	24	42.1
79	--	--	57	100
80	17	29.8	40	70.2
81	21	36.8	36	63.2
82	33	57.9	24	42.1
83	47	73.7	15	26.3
84	8	14	47	86
85	34	59.6	23	40.4

Puede observarse en el Cuadro I que las variables representadas con mayor frecuencia clasificada por categoría fueron:

\*Previo análisis cualitativo de todos los datos, se determinó que para señalar "mayor" frecuencia se considerarían porcentajes de 80% o más y "menor" frecuencia, 20% o menos.

- Heterogeneidad** -Una orden es sentida como obligatoria o ley moral cuando se siente respeto por quien la impone (v.6, 78.2%)  
 -Comprende cuando se le castiga porque ha transgredido una orden más cuando no la comprende (v.10,, 73%)  
 -Encuentra un esencial sentido de la vergüenza (v.17, 78.2%)  
 Es poderoso, no le gusta mostrar su cuerpo (v.20, 93%)
- Autonomía** -Busca la alabanza, trata de lograr su aceptación personal (v.25, 78.2%)  
 -Busca nuevos objetos en quien volcar su amor y admiración (v.28, 80.7%)  
 -Percebe a sus padres de manera más real, sin sobrevolarlos (v.29, 87.7%)  
 -Solo pide ayuda cuando la necesita o en situaciones decisivas (v.31, 89.5%)  
 -Reconoce normas, roles sociales y funciones de las instituciones (v.37, 76.5%)  
 -Se adapta a circunstancias particulares, cambiantes (v.39, 91.5%)
- Precooperación** -Es jactancioso y presuntuoso (v.51, 82.5%)
- Cooperación** -Comprende cuando se le castiga porque ha transgredido una orden, aun cuando esta no sea comprendida (v.69,82.5%)
- Juego Simbólico** -Imita a los adultos. Manipula herramientas y juguetes significativos para él (v.79, 100%)  
 -Manifiesta el mundo que le rodea, en sus representaciones imita escenas familiares y de la comunidad (v.70, 80.7%)
- Juego de reglas** -El niño asume que en un juego existen ganadores y perdedores (v.84, 86%)
- Animismo, de las conductas que se presentaron con menor frecuencia se citan:**
- Precooperación** -Monólogo colectivo (v.42, 28.1%)  
 -Exclusivista, presenta liderazgo a manera de tiranía (v.45, 29.8%)  
 -Celoso, trata de acaparar la atención de los demás (v.47, 28.1%)  
 -Jactancias y presuntuoso (v.50, 24.3%)  
 -Le resulta difícil elegir entre dos alternativas (v.54, 24.6%)  
 -Tiene reacciones extremas (v.57, 23.6%)
- Cooperación** -Trata de dominar a sus compañeros persuadiéndoles (v.63, 17.5%)  
 -Se rebela ante la situación de ser un perdedor (v. 65, 28.1%)
- Juego Simbólico** -Fantasea en sus relatos (v.73, 24.6%)  
 -Sus juegos espontáneos no están regidos por reglas

convencionales (v.74, 14%).

Juego de Reglas -Intenta aprender las reglas en razón de su interés creciente por el juego en común (v.83, 26.3%)

El resto de las variables exploradas presentaron porcentajes que varían entre el 33.3% al 76.9% que denotan presencia más no relevancia.

2. Análisis por categoría en el nivel de educación preescolar (5 a 6 años) y primaria (6 a 7 años). (Hombres y Mujeres).

CUADRO 2.1

En este cuadro exclusivo de la categoría de heteronomía se presentan las variables que la conforman de la 5 a la 23 (ver cuadro doblado) , el porcentaje de presencia en hombres y mujeres de ambos niveles.

HETERONOMIA (%)

VARIABLE	MUJERES		VARONES	
	PREESCOLAR	PRIMARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA
5	30.3	36.7	18.2	81.8
6	50.0	50.0	38.5	61.5
7	30.0	67.2	44.4	55.6
8	50.0	50.0	38.5	61.5
9	53.6	43.1	39.1	60.9
10	50.0	50.0	34.8	65.2
11	50.0	43.0	40.0	60.0
12	51.5	45.5	50.0	50.0
13	70.6	38.1	25.0	75.0
14	40.0	60.0	33.3	66.7
15	50.0	50.0	50.0	50.0
16	30.0	67.2	37.1	62.9
17	37.4	70.5	50.0	50.0
18	37.3	72.7	44.4	55.6
19	43.1	51.5	36.0	64.0
20	51.7	48.3	37.5	62.5
21	50.0	50.0	25.0	75.0
22	45.5	54.5	40.0	60.0
23	40.0	60.0	37.5	62.5

En el nivel de educación preescolar, se pudieron observar la presencia de las 18 variables que conforman esta categoría denotando en 14 de ellas mayor porcentaje en las mujeres que en los varones.

Los cuadros 2.1.1 y 2.1.2 señalan las variables de heteronomía que se presentaron con mayor frecuencia en cada nivel educativo y por sexo.

CUADRO 2.1.1

NIVEL EDUCATIVO: CATEGORIA:		PREESCOLAR HETERONOMIA	
VARIABLES PRESENTADAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MUJERES		VARIABLES PRESENTADAS CON MAYOR FRECUENCIA EN VARONES	
(Orden de mayor a menor %)			
v. 9	55.1%	v. 15	57.1%
v. 12	54.5%		
v. 11	52.0%		
v. 20	51.7%		

En el caso de educación primaria también pudieron observarse las 18 variables exploradas presentándose 13 con mayor frecuencia en varones que en mujeres.

A continuación se enuncia las variables que tuvieron mayor porcentaje en cada sexo:

CUADRO II.1.2

NIVEL EDUCATIVO: CATEGORIA:		PRIMARIA HETERONOMIA	
VARIABLES PRESENTADAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MUJERES		VARIABLES PRESENTADAS CON MAYOR FRECUENCIA EN VARONES	
(Orden de mayor a menor %)			
v. 10	72.7%	v. 5	91.8%
v. 17	70.6%	v. 13	75.0%
v. 7	49.2%	v. 21	75.0%
v. 16	48.2%	v. 14	66.7%
v. 13	48.4%	v. 10	65.2%
v. 5	46.7%	v. 9	60.9%
v. 23	50.8%	v. 19	64.0%
v. 22	51.5%	v. 20	62.5%
v. 14	60.0%	v. 23	62.5%
v. 19	51.6%	v. 22	60.0%
		v. 6	61.5%
		v. 8	61.5%
		v. 11	60.0%
		v. 18	55.6%

NOTA: Las variables que presentan el apóstrofe (') coinciden para ambos sexos.

En la categoría de AUTONOMIA pueden observarse los siguientes resultados en hombres y mujeres de ambos niveles educativos:

CUADRO 2.2

En este cuadro se puede observar las variables correspondientes a la categoría de autonomía (ver cuadro doblado) y el porcentaje de presencia en hombres y mujeres de cada nivel educativo.

AUTONOMÍA (%)

VARIABLE	MUJERES		VARONES	
	PREESCOLAR	PRIMARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA
24	52.4	47.6	36.2	63.2
25	50.0	50.0	38.5	61.5
26	45.5	54.5	58.3	41.7
27	37.5	62.5	31.3	68.8
28	48.0	52.0	38.1	61.9
29	46.7	53.3	25.0	75.0
30	46.7	53.3	42.9	57.1
31	50.0	50.0	39.1	60.9
32	88.9	11.1	50.0	50.0
33	40.0	60.0	30.0	70.0
34	54.5	45.5	49.2	50.8
35	41.4	58.6	31.8	68.2
36	34.8	65.2	31.6	68.4
37	51.7	48.3	39.5	61.5
38	33.3	66.7	30.0	70.0
39	48.3	51.7	39.1	60.9

En el nivel de preescolar se manifestaron las 16 variables exploradas, 14 de las cuales presentaron mayor frecuencia en mujeres que en varones.

A continuación se enumeran las variables con mayor frecuencia en este nivel:

CUADRO 2.2.1

Los cuadros 2.2.1 y 2.2.2 muestran las variables de autonomía que se presentaron con mayor frecuencia en hombres y mujeres de ambos niveles educativos.

NIVEL EDUCATIVO: PREESCOLAR  
CATEGORIA: AUTONOMIA

VARIABLES PRESENTADAS  
CON MAYOR FRECUENCIA  
EN MUJERES

(Orden de mayor a menor %)

v 32	88.9%
v 30	46.7%
v 34	54.5%
v 34	52.4%
v 37	51.7%

VARIABLES PRESENTADAS  
CON MAYOR FRECUENCIA  
EN VARONES

v 34	67.2%
v 29	58.3%

En el caso de la educación primaria se presentaron las 16 variables, siendo mayor la frecuencia en 14 de ellas en varones:

CUADRO 2.2.2

NIVEL EDUCATIVO: PRIMARIA  
CATEGORIA: AUTONOMIA

VARIABLES PRESENTADAS  
CON MAYOR FRECUENCIA  
EN MUJERES

(Orden de mayor a menor %)

v 38	65.7%
v 34	65.2%
v 37	62.5%
v 33	60.0%
v 35	55.6%
v 26	51.5%
v 29	50.0%
v 28	50.0%

v 39	51.7%
------	-------

VARIABLES PRESENTADAS  
CON MAYOR FRECUENCIA  
EN VARONES

v 29	75.0%
v 33	70.0%
v 38	70.0%
v 27	68.8%
v 35	68.4%
v 35	65.2%
v 24	63.2%
v 28	61.9%
v 37	61.5%
v 25	61.5%
v 39	60.9%
v 31	60.9%
v 30	57.1%

En la categoría de PRECOOPERACION, 12 variables resultaron con mayor frecuencia en mujeres, del total de 19 variables exploradas en el nivel preescolar.

En el cuadro 2.3 muestra los resultados obtenidos:

CUADRO 2.3

En este cuadro se muestran los porcentajes obtenidos por las variables de las categorías de precooperación en hombres y mujeres de cada nivel educativo.

CATEGORIA:	PRECOOPERACION			
	MUJERES		VALORES	
VARIABLE	PREESCOLAR	PRIMARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA
40	55.0	15.0	66.7	33.3
41	47.1	52.6	50.0	50.0
42	50.0	50.0	62.5	37.5
43	50.0	50.0	55.6	44.4
44	45.0	55.0	38.9	61.1
45	67.5	37.5	55.6	44.4
46	53.3	46.7	50.0	50.0
47	42.9	57.1	28.6	71.4
48	47.1	52.9	52.9	47.1
49	45.5	54.5	20.0	80.0
50	50.0	50.0	33.3	66.7
51	45.8	54.2	34.8	65.2
52	50.0	50.0	40.0	60.0
53	45.5	54.5	30.8	69.2
54	37.5	62.5	16.7	83.3
55	45.5	54.5	36.4	63.6
56	50.0	50.0	62.5	37.5
57	40.0	60.0	0.0	100.0

CUADRO 2.3.1.

En los cuadros 2.3.1 y 2.3.2 se muestran las variables que presentan mayor frecuencia en la categoría de pre-cooperación en hombres y mujeres de ambos niveles educativos.

NIVEL EDUCATIVO: PREESCOLAR  
 CATEGORIA: PRECOOPERACION  
 VARIABLES PRESENTADAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MUJERES  
 VARIABLES PRESENTADAS CON MAYOR FRECUENCIA EN VARONES  
 (Orden de mayor a menor %)

*v 45	62.5%	*v 40	66.7%
*v 40	55.0%	v 42	62.5%
v 46	53.5%	v 56	62.5%
		v 43	55.6%
		*v 45	55.6%
		v 48	52.7%

En el nivel de primaria, se presentaron todas las conductas, de estas 12 se observaron con mayor frecuencia en varones que en mujeres.

CUADRO 2.3.2

NIVEL EDUCATIVO: PRIMARIA  
 CATEGORIA: PRECOOPERACION  
 VARIABLES PRESENTADAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MUJERES  
 VARIABLES PRESENTADAS CON MAYOR FRECUENCIA EN VARONES  
 (Orden de mayor a menor %)

*v 54	42.5%	*v 57	100%
*v 57	70.0%	*v 54	83.3%
*v 47	57.1%	*v 49	80.0%
*v 44	55.0%	*v 47	71.4%
*v 55	51.5%	*v 53	69.2%
*v 42	51.5%	v 50	66.7%
*v 53	51.5%	*v 51	65.2%
*v 51	51.2%	v 55	63.6%
		*v 44	61.1%
		v 52	60.0%

En la categoría de COOPERACION se observaron la presencia de las conductas tanto en varones como en mujeres como sigue:

CUADRO 2.4

En este cuadro se puede observar los niveles correspondientes a la categoría de cooperación (ver cuadro doblado) y el porcentaje de presencia en hombres y mujeres de cada nivel educativo.

COOPERACION (%)

VARIABLE	MUJERES		VARONES	
	PREESCOLAR	PRIMARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA
58	50.0	50.0	41.2	58.8
57	52.0	48.5	41.2	58.8
60	52.9	47.1	38.9	61.1
61	53.8	46.2	44.4	55.6
62	43.8	56.3	57.1	42.9
63	50.0	50.0	50.0	50.0
64	55.6	44.4	30.0	70.0
65	33.3	66.7	42.9	57.1
66	55.0	45.0	47.6	52.4
67		E L I M I N A D O		
68	52.4	47.6	36.8	63.2
69	52.0	48.0	40.9	59.1

En el nivel de preescolar, 8 de las 11 variables exploradas y presentadas fueron de mayor frecuencia en mujeres que en varones.

Los cuadros 2.2.1 y 2.2.2 muestran las variables de cooperación que se presentaron con mayor frecuencia en hombres y mujeres de ambos niveles educativos.

CUADRO 2.4.1

NIVEL EDUCATIVO: PREESCOLAR		CATEGORIA: COOPERACION	
VARIABLES PRESENTADAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MUJERES		VARIABLES PRESENTADAS CON MAYOR FRECUENCIA EN VARONES	
(Orden de mayor a menor %)			
v 64	55.6%	v 62	57.1%
v 66	55.0%		
v 61	53.8%		
v 60	52.9%		
v 68	52.4%		
v 69	52.0%		
v 59	52.0%		

En la muestra de educación primaria predominó la mayor frecuencia de varones en 8 variables del total de exploradas:

CUADRO 2.4.2

NIVEL EDUCATIVO: PRIMARIA		CATEGORIA: COOPERACION	
VARIABLES PRESENTADAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MUJERES		VARIABLES PRESENTADAS CON MAYOR FRECUENCIA EN VARONES	
(Orden de mayor a menor %)			
*v 65	66.7%	*v 64	70.0%
v 62	56.3%	v 68	63.2%
		v 60	61.0%
		v 69	59.1%
		v 58	58.8%
		v 59	58.8%
		*v 65	57.1%
		v 61	55.6%

En la categoría de JUEGO SIMBOLICO pueden observarse los siguientes resultados:

CUADRO II.5

En este cuadro se puede observar las variables correspondientes a la categoría de juego simbólico (ver cuadro doblado) y el porcentaje de presencia en hombres y mujeres en cada nivel educativo.

JUEGO SIMBOLICO (%)

VARIABLE	MUJERES		VARONES	
	PREESCOLAR	PRIMARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA
70	42.3	57.7	35.0	65.0
71	45.5	54.5	42.9	57.1
72	37.5	62.5	27.3	72.7
73	50.0	50.0	30.0	70.0
74	100.0	0	50.0	50.0
75	43.8	56.3	55.6	44.4
76	38.5	61.5	36.8	63.2
77	33.3	66.7	33.3	66.7
78	64.7	35.3	71.4	28.6
79	48.4	51.6	38.5	61.5
80	47.8	52.2	35.3	64.7

En el nivel preescolar, de las 11 variables exploradas, 8 fueron de mayor frecuencia en mujeres que en varones:

Los cuadros 2.5.1 y 2.5.2 muestran las variables de juego simbólico que se presentan con mayor frecuencia en hombres y mujeres de cada nivel educativo.

CUADRO 2.5.1

NIVEL EDUCATIVO: PREESCOLAR			
CATEGORIA: JUEGO SIMBOLICO			
VARIABLES PRESENTADAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MUJERES		VARIABLES PRESENTADAS CON MAYOR FRECUENCIA EN VARONES	
(Orden de mayor a menor %)			
*v 74	100%	*v 78	71.4%
*v 78	64.7%	v 75	55.6%

En el caso de educación primaria, también se observaron 8 con mayor frecuencia en varones:

CUADRO 2.5.2

NIVEL EDUCATIVO: PRIMARIA			
CATEGORIA: JUEGO SIMBOLICO			
VARIABLES PRESENTADAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MUJERES		VARIABLES PRESENTADAS CON MAYOR FRECUENCIA EN VARONES	
(Orden de mayor a menor %)			
*v 77	66.7%	*v 72	72.7%
*v 72	62.5%	*v 73	70.0%
*v 74	61.5%	*v 77	66.7%
*v 70	57.7%	*v 70	65.0%
v 75	56.3%	*v 80	64.7%
*v 71	54.5%	*v 76	63.2%
*v 80	52.2%	*v 79	61.5%
		*v 71	57.1%

En la última categoría, JUEGO DE REGLAS, se observaron los siguientes resultados:

CUADRO 2.6

En este cuadro se puede observar las variables correspondientes a la categoría de juego de reglas (ver cuadro doblado) y el porcentaje de presencia en hombres y mujeres de cada nivel educativo.

JUEGO DE REGLAS (%)

VARIABLE	MUJERES		VARONES	
	PREESCOLAR	PRIMARIA	PREESCOLAR	PRIMARIA
B1	50.0	50.0	37.5	62.5
B2	44.2	53.8	72.7	27.3
B3	40.0	50.0	0	100.0
B4	36.0	44.0	33.3	66.7
B5	30.0	70.0	23.1	76.9

En el nivel de preescolar predomina la mayor frecuencia en todas las variables (excepto la B1), en los varones:

Los cuadros 2.6.1 y 2.6.2 señalan las variables de juego de reglas que se presentan con mayor frecuencia en cada nivel educativo en hombres y mujeres.

CUADRO 2.6.1.

NIVEL EDUCATIVO:	PREESCOLAR	
CATEGORIA:	JUEGO DE REGLAS	
VARIABLES PRESENTADAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MUJERES		VARIABLES PRESENTADAS CON MAYOR FRECUENCIA EN VARONES
	(Orden de mayor a menor %)	

v 82	72.7%
------	-------

En el nivel de primarias 4 variables tuvieron mayor frecuencia en varones que en mujeres:

CUADRO 2.6.2

NIVEL EDUCATIVO:	PRINARIA	
CATEGORIA:	JUEGO DE REGLAS	
VARIABLES PRESENTADAS CON MAYOR FRECUENCIA EN MUJERES		VARIABLES PRESENTADAS CON MAYOR FRECUENCIA EN VARONES
	(Orden de mayor a menor %)	

v 85	70.0%	v 83	100%
v 84	64.0%	v 85	76.7%
v 83	60.0%	v 84	66.7%
v 82	57.0%	v 81	62.5%

Nota: En todas las categorías se tomó como límite para determinar las variables de mayor frecuencia, por lo menos que el 51% de sujetos la presentaran.

### 3. CORRELACIONES ENTRE LAS CATEGORIAS. (PEARSON)

Una vez obtenidas las frecuencias absolutas y relativas descritas en el punto anterior, se procedió a correlacionar cada una de las categorías con las otras cinco obteniendo los datos separados de hombres y mujeres. Los coeficientes de correlación y niveles de significancia determinados, se muestran en los cuadros 3.1 y 3.2.

**CUADRO 3.1**  
CORRELACIONES PEARSON Y NIVELES DE SIGNIFICANCIA  
CASOS FEMENINOS

<i>HETEROHONIA</i>	1.0000					
<i>AUTONOMIA</i>	0.2437 0.093	1.000				
<i>PRECOOPERACION</i>	0.4113 0.011	0.5832 0.001	1.0000			
<i>COOPERACION</i>	-0.1233 0.254	-0.1146 0.270	-0.3095 0.045	1.0000		
<i>JUEGO SIMBOLICO</i>	0.2902 0.057	0.3757 0.019	0.6839 0.001	-0.1167 0.266	1.0000	
<i>JUEGO DE REGLAS</i>	0.4520 0.001	0.2717 0.069	0.5110 0.002	-0.0027 0.494	0.3266 0.036	1.0000

CUADRO 3.2  
CORRELACIONES PEARSON Y NIVELES DE SIGNIFICANCIA

CASOS MASCULINOS

<i>HETERONOMIA</i>	1.0000						
<i>AUTONOMIA</i>	-0.0753 0.357	1.0000					
<i>PRECOOPERACION</i>	-0.2138 0.147	0.0645 0.337	1.0000				
<i>COOPERACION</i>	0.2551 0.104	0.3858 0.047	-0.4718 0.007	1.0000			
<i>JUEGO SIMBOLICO</i>	-0.1475 0.236	-0.1091 0.298	0.2180 0.142	-0.1097 0.297	1.0000		
<i>JUEGO DE REGLAS</i>	0.3868 0.025	-0.1233 0.274	0.1881 0.179	-0.1182 0.283	-0.1746 0.137	1.0000	

La mayor parte de las correlaciones descritas, son positivas, esto es que a mayor valor de una categoría se observa mayor valor de la otra.

Los coeficientes más altos en el sexo femenino son:

CUADRO 3.2.1

Heteronomía con JUEGO DE REGLAS	$r=0.65$ $\alpha=0.001$
Heteronomía con PRECOOPERACION	$r=0.41$ $\alpha=0.011$
Autonomía con PRECOOPERACION	$r=0.58$ $\alpha=0.001$
Autonomía con JUEGO SIMBOLICO	$r=0.37$ $\alpha=0.01$
Precooperación con Juego Simbólico	$r=0.68$ $\alpha=0.001$
Precooperación con Cooperación	$r=0.30$ $\alpha=0.04$
Precooperación con Juego de Reglas	$r=0.51$ $\alpha=0.002$
Juego Simbólico con Juego de Reglas	$r=0.32$ $\alpha=0.03$

A continuación se presentan las correlaciones en el sexo masculino:

Heteronomía con Juego de Reglas	$r=0.38$ $\alpha=0.02$
Autonomía con Cooperación	$r=0.33$ $\alpha=0.04$
Precooperación con Cooperación	$r=0.47$ $\alpha=0.007$

Como puede notarse en los cuadros, las correlaciones descritas son menores a 0.69 por lo que se considera que existe una mediana correlación entre las 5 categorías exploradas, aún cuando su nivel de significancia no sobrepasa el 0.05.

4. Correlación (Pearson) entre las categorías dependientes tomando las muestras por niveles socioeconómicos.

Se presenta a continuación las correlaciones entre las cinco categorías, organizadas por índice de marginalidad.

CUADRO 4.1

CUADRO 4.2

CUADRO 4.3

CUADRO 4.1

CORRELACIONES PEARSON Y NIVEL DE SIGNIFICANCIA

NIVEL DE MARGINACION BAJO

<i>HETERODONIA</i>	1.0000					
<i>AUTONOMIA</i>	0.2717 0.146	1.0000				
<i>PRECOOPERACION</i>	0.5702 0.006	0.3678 0.073	1.0000			
<i>COOPERACION</i>	0.1271 0.310	-0.0417 0.438	-0.4622 0.031	1.0000		
<i>JUEGO SIMBOLICO</i>	-0.1374 0.300	0.1435 0.271	0.3615 0.077	-0.1268 0.261	1.0000	
<i>JUEGO DE REGLAS</i>	0.7615 0.001	0.2780 0.140	0.5543 0.010	0.0908 0.364	-0.1168 0.328	1.0000

CUADRO 4.2

CORRELACIONES PEARSON Y NIVEL DE SIGNIFICANCIA

NIVEL DE MARGINACION MEDIO

<i>HETERODONIA</i>	1.0000					
<i>AUTONOMIA</i>	0.0031 0.495	1.0000				
<i>PRECOOPERACION</i>	-0.3439 0.069	0.849 0.301	1.000			
<i>COOPERACION</i>	0.4568 0.022	0.1577 0.199	-0.3231 0.048	1.0000		
<i>JUEGO SIMBOLICO</i>	0.1000 0.337	0.222 0.463	0.5349 0.008	-0.1302 0.292	1.0000	
<i>JUEGO DE REGLAS</i>	0.3459 0.048	-0.2174 0.179	0.1040 0.331	0.1521 0.209	0.0609 0.399	1.0000

CUADRO 4.3

CORRELACIONES PEARSON Y NIVELES DE SIGNIFICANCIA

NIVEL DE MARGINACION ALTA

HETERONOMIA	1.0000					
AUTONOMIA	-0.1722 0.227	1.0000				
PRECOOPERACION	0.0701 0.384	0.3580 0.061	1.0000			
COOPERACION	-0.4079 0.037	0.3632 0.57	-0.2017 0.197	1.0000		
JUEGO SIMBOLICO	0.1788 0.225	-0.0808 0.367	0.4234 0.031	0.1118 0.319	1.0000	
JUEGO DE REGLAS	0.4125 0.035	0.0905 0.345	0.3589 0.060	-0.2188 0.177	-0.0046 0.496	1.0000

Respecto a la correlación entre las categorías al remitirnos al Cuadro 4.2, podemos observar que en el nivel con índice de marginación baja (17 casos), se dan los siguientes coeficientes y niveles de significancia:

Heteronomía con Precooperación	$r=0.57$ $\alpha=0.006$
Heteronomía con Juego de Reglas	$r=0.76$ $\alpha=0.001$
Autonomía con Precooperación	$r=0.36$ $\alpha=0.07$
Precooperación con Cooperación	$r=0.46$ $\alpha=0.03$
Precooperación con Juego de Reglas	$r=0.55$ $\alpha=0.010$

En este caso los coeficientes no sobrepasan al .30 considerándose correlaciones medianas.

En el nivel de índice de marginación media (20 casos) los resultados de correlaciones son los siguientes:

Heteronomía con Cooperación	$r=0.45$ $\alpha=0.02$
Precooperación con Cooperación	$r=0.38$ $\alpha=0.04$
Precooperación con Juego Simbólico	$r=0.53$ $\alpha=0.008$

Las correlaciones mencionadas están por debajo del .54 considerándose bajas, no obstante el nivel de significancia es menor de 0.05.

Por último, en el nivel de marginación alto se dan los siguientes resultados de correlación:

Heteronomía con Cooperación	$r=0.40$ $\alpha=0.03$
Heteronomía con Juego de Reglas	$r=0.41$ $\alpha=0.03$
Precooperación con Juego Simbólico	$r=0.42$ $\alpha=0.03$

Correlaciones que no van arriba de .45 que marcan, de los tres niveles, son las más bajas.

5. Frecuencias absolutas ; relativas de cada variable y categoría por índice de marginación.

CUADRO 5.1

CUADRO 5.2

CUADRO 5.3

CUADRO 5.1

FRESENCIAS EN EL NIVEL DE MARGINACION BAJA

N=17 casos

HETERONOMIA

	FRECUENCIA ABS.	FRECUENCIA RELATIVA
V5	12	70.6
V6	12	70.6
V7	8	47.1
V8	12	70.6
V9	15	88.2
V10	12	70.6
V11	12	70.6
V12	13	76.5
V13	11	64.7
V14	10	58.8
V15	17	100.0
V16	5	29.4
V17	6	35.3
V18	1	5.9
V19	17	100.0
V20	12	70.6
V21	15	88.2
V22	12	70.6
V23	10	58.8

AUTONOMIA

V24	13	76.5
V25	17	100.0
V26	9	52.9
V27	8	47.1
V28	11	64.7
V29	17	100.0
V30	10	58.8
V31	15	88.2
V32	7	41.2
V33	12	70.6
V34	10	58.8
V35	17	100.0
V36	15	88.2
V37	12	70.6
V38	11	64.7
V39	12	70.6

PRECOOPERACION

V40	10	58.8
V41	11	64.7
V42	1	5.9

V43	6	35.3
V44	12	70.6
V45	3	17.6
V46	11	64.7
V47	12	70.6
V48	10	58.8
V49	11	64.7
V50	10	58.8
V51	15	88.2
V52	12	70.6
V53	9	52.9
V54	3	17.6
V55	7	41.2
V56	9	52.9
V57	6	35.3

#### COOPERACION

V58	7	41.2
V59	12	70.6
V60	9	52.9
V61	1	5.9
V62	8	47.1
V63	2	11.8
V64	7	52.9
V65	17	100.0
V66	10	58.8
V67	17	100.0
V68	14	82.4
V69	15	88.2

#### JUEGO SIMBOLICO

V70	15	88.2
V71	16	94.1
V72	10	58.8
V73	5	29.4
V74	4	23.5
V75	10	58.8
V76	14	82.4
V77	10	58.8
V78	10	58.8
V79	17	100.0
V80	9	52.9

#### JUEGO DE REGLAS

V81	17	100.0
V82	10	58.8
V83	7	41.2
V84	17	100.0
V85	5	29.4

CUADRO 5.3

FRESENCIAS DE NIVEL DE MARGINACION MEDIA

N=20 casos

FRECUENCIA ABS.                      FRECUENCIA RELATIVA  
HETERONOMIA

V5	6	30.0
V6	20	100.0
V7	11	55.0
V8	20	100.0
V9	18	90.0
V10	17	85.0
V11	12	60.0
V12	11	55.0
V13	9	45.0
V14	9	45.0
V15	20	100.0
V16	9	45.0
V17	8	40.0
V18	13	65.0
V19	20	100.0
V20	18	90.0
V21	2	10.0
V22	15	75.0
V23	12	60.0

AUTONOMIA

V24	11	55.0
V25	16	80.0
V26	14	70.0
V27	8	40.0
V28	13	65.0
V29	14	70.0
V30	6	30.0
V31	17	85.0
V32	10	50.0
V33	11	55.0
V34	15	75.0
V35	16	80.0
V36	15	75.0
V37	19	95.0
V38	11	55.0
V39	16	80.0

PRECOOPERACION

V40	9	45.0
V41	9	45.0
V42	9	45.0
V43	7	35.0
V44	11	55.0
V45	6	30.0

V46	4	20.0
V47	8	40.0
V48	14	70.0
V49	3	15.0
V50	3	15.0
V51	14	70.0
V52	8	70.0
V53	7	35.0
V54	6	30.0
V55	8	40.0
V56	8	40.0
V57	4	20.0

COOPERACION

V58	14	70.0
V59	15	75.0
V60	13	65.0
V61	12	60.0
V62	8	40.0
V63	5	25.0
V64	8	40.0
V65	10	50.0
V66	17	85.0
V67	20	100.0
V68	11	55.0
V69	15	75.0

JUEGO SIMBOLICO

V70	16	80.0
V71	8	40.0
V72	9	45.0
V73	5	25.0
V74	1	5.0
V75	11	55.0
V76	17	85.0
V77	4	20.0
V78	3	25.0
V79	20	100.0
V80	13	65.0

JUEGO DE REGLAS

V81	10	50.0
V82	6	30.0
V83	5	25.0
V84	16	80.0
V85	6	30.0

CUADRO 5.4

PRESENCIAS DE NIVEL DE MARGINACION ALTA

N=20 casos

	FRECUENCIA ABS. HETERONOMIA	FRECUENCIA RELATIVA
V5	8	40.0
V6	20	100.0
V7	3	15.0
V8	20	100.0
V9	17	85.0
V10	18	90.0
V11	17	85.0
V12	14	70.0
V13	11	55.0
V14	5	25.0
V15	20	100.0
V16	6	30.0
V17	15	75.0
V18	6	30.0
V19	19	95.0
V20	19	95.0
V21	15	75.0
V22	13	65.0
AUTONOMIA		
V24	16	80.0
V25	20	100.0
V26	11	55.0
V27	16	80.0
V28	16	80.0
V29	19	95.0
V30	7	35.0
V31	17	85.0
V32	12	60.0
V33	12	60.0
V34	11	55.0
V35	16	80.0
V36	12	60.0
V37	20	100.0
V38	6	30.0
V39	20	100.0
PRECOOPERACION		
V40	6	30.0
V41	20	100.0
V42	13	65.0
V43	13	65.0
V44	6	30.0
V45	6	30.0

V46	15	75.0
V47	8	40.0
V48	4	20.0
V49	15	75.0
V50	10	50.0
V51	2	10.0
V52	2	10.0
V53	18	90.0
V54	8	40.0
V55	8	40.0
V56	5	25.0
V57	7	35.0
V58	7	35.0
V59	3	15.0

COOPERACION

V60	12	60.0
V61	15	75.0
V62	13	65.0
V63	9	45.0
V64	7	35.0
V65	3	15.0
V66	2	10.0
V67	6	30.0
V68	14	70.0
V69	20	100.0

JUEGO SIMBOLICO

V70	15	75.0
V71	12	60.0
V72	8	40.0
V73	4	20.0
V74	3	15.0
V75	4	20.0
V76	14	70.0
V77	7	35.0
V78	9	45.0
V79	20	100.0
V80	18	90.0
V81	9	45.0

JUEGO DE REGLAS

V81	9	45.0
V82	8	40.0
V83	3	15.0
V84	14	70.0
V85	12	60.0

En el nivel socioeconómico con índice de marginación bajo se observa la predominación de las siguientes conductas:

<u>Heteronomía</u>		
√ 19	100%	
√ 6	100%	
√ 10	94.1%	
√ 11	94.1%	
√ 22	82.4%	
Autonomía		
√ 25	100%	
√ 27	100%	
√ 35	100%	
√ 39	94%	
√ 31	88.2%	
√ 28	82.4%	
Precooperación		
√ 51	88.2%	
Cooperación		
√ 65	100%	
√ 68	82.4%	
√ 69	88.2%	
Juego Simbólico		
√ 79	100%	
√ 71	94.1%	
√ 76	82.4%	
Juego de Reglas		
√ 81	100%	
√ 84	100%	

Respecto al nivel con índice de marginalidad medio puede observarse con mayor frecuencia las siguientes variables:

Heteronomía		
√ 16 y √ 18	100%	
√ 19	100%	
Se tomó como predominancia de 80% a 100%		
√ 10	√ 10	95%
	√ 9	90%
√ 20		90%
√ 22		75%
Autonomía		
√ 25		95%
√ 37		95%
√ 31		85%
√ 28		80%
√ 35		80%
√ 39		80%
Precooperación		
		NO HUBO RELEVANCIA
Cooperación		
√ 66		85%

Juego Simbólico		
	V 79	100%
	V 76	85%
	V 70	80%

Juego de Reglas		
	V 84	90%

En el nivel socioeconómico con índice de marginalidad alto se observa el predominio de las siguientes conductas:

Heteronomía	V 6	100%
	V 17	95%
	V 20	95%
	V 10	90%
	V 11	85%

Autonomía	V 25	100%
	V 37	100%
	V 39	100%
	V 29	95%
	V 31	95%
	V 24	80%
	V 27	80%
	V 28	80%

Precooperación	V 51	90%
----------------	------	-----

Cooperación	V 69	85%
-------------	------	-----

Juego simbólico	V 79	100%
-----------------	------	------

Juego de Reglas	V 84	80%
-----------------	------	-----

#### CAPITULO IV DISCUSION

Como se observa en la exposición de resultados, de las 85 variables exploradas, 15 de ellas presentaron frecuencias de 80 a 100% denotando con ello su presencia en la muestra seleccionada.

Puede inferirse que el acatamiento a normas morales, el sentimiento de vergüenza y pudor, la búsqueda de aceptación personal, la creciente tendencia e independizarse de los adultos y la constante asimilación y representación del mundo que le rodea es lo que predominantemente caracteriza a los niños de 5 a 7 años seleccionados para este estudio.

Estas variables complementadas en mayor o menor grado por las restantes exploradas, dan los matices de comportamiento infantil que nos hace observar diferencias entre varones y mujeres, niveles socioeconómicos y edades. No obstante, puede comprenderse el porqué de la presentación de estas características, si se observa los valores que predominan en una sociedad como la nuestra. Con matices de censura y competición; recordemos entonces el párrafo del Marco Teórico donde se señala que: "Dentro de una misma cultura y sociedad se comparten las mismas experiencias, se participa de las mismas creencias y se aceptan los mismos valores, se tiene un núcleo que es común: el carácter social". (Ver M. T. pag. \_\_\_\_)

Los resultados obtenidos nos permiten correlacionarlos con los siguientes aspectos del Marco Teórico que guió la investigación:

1. El desarrollo infantil es un proceso dialéctico en el que las etapas o estadios solamente están divididos por cuestiones didácticas o de estudio.
2. Como Wallon señala existe discontinuidad y unidad constante en la evolución de la personalidad lo que impide delimitar cada fase de manera precisa dada la presencia de elementos que se encuentran interactuando entre un período y otro.
3. En el desarrollo psíquico del niño se enfrentan factores de origen biológico y social lo cual explica las contradicciones que implica la evolución infantil, determinando su riqueza y excluyendo la

posibilidad de una simple amplificación progresiva de potencialidades de una edad a otra.

4. Como puede observarse en las correlaciones no existe exclusión de características de una categoría o de otra que pudieran parecer antagónicas, por ejemplo precooperación y cooperación, en cambio se observó una combinación de características de una y otra categoría infiriéndose que las características de etapas diferentes coexisten, sobre todo en momentos de transición como el de la edad de estudio.
5. Pudo observarse que las conductas mencionadas por los teóricos retomados en el presente estudio en lo que a afectividad se refiere, caracterizan también a los niños de nuestra muestra, por lo que se deduce que los modelos de caracterizaciones pueden considerarse universales, y que las influencias biológicas, sociales y económicas de los que se hablaba son las que matizan las diferencias en manifestación.

Al realizar el análisis por categorías se infiere que:

#### HETERONOMIA (Cuadro 2.1.1)

Se observó contrariamente a lo esperado la presencia de más variables en el nivel de educación primaria que en el preescolar; aunque es arriesgado señalarlo, se considera que el ingreso a la educación primaria o formal como también es llamada, representa para el niño un gran impacto por las diferencias en las características y roles de ambas instituciones. De acuerdo con Kamii\* el papel; autoritario del adulto mantiene al niño en la dependencia y la heteronomía y consecuentemente vuelven a presentarse conductas que ya iban superando, lo cual resalta la necesidad de dar congruencia y continuidad a ambos niveles para que la transición entre uno y otro no provoque retroceso en el desarrollo infantil.

En el caso de las mujeres del nivel preescolar, predominó la variable 9 "comprende cuando se le castiga porque ha transgredido una orden aún cuando no la entienda"; de lo que se desprende que su moral depende aún del juicio

\*Kamii, Constance. La Teoría de Piaget y la educación preescolar, España, Arte y Ciencia, 1977.  
de los adultos, ya que las órdenes se asumen literalmente; esto lo confirma

el alto porcentaje de la variable 11 "La moral del niño depende de los juicios de los adultos, oculta normas sociales". La variable 12 "Juzga los actos de los demás por las consecuencias y no por la intención", también se presentó con mucha frecuencia en las niñas de este nivel y correlaciona lógicamente con las características descritos anteriormente. También se destacó la presencia de la variable 20 que señala al pudor como un aspecto importante para esta edad.

Los valores de este nivel son ya capaces de reconocer acertadamente la intención o falta de ella en su propia conducta teniendo las órdenes para ellos un carácter categórico y obligatorio, señal clara de heteronomía.

En el nivel de educación primaria, 7 de las variables más frecuentes son compartidas por ambos sexos predominando en el caso de las mujeres la dependencia al adulto en actividades donde éste ya no es indispensable; asimismo, la variable "concibe la obediencia como señal de bondad se presenta más en este nivel, probablemente porque han aprendido la consigna establecida por el adulto de que "ser bueno" es "ser obediente", formada en el hogar y el jardín de niños, consigna que funciona como medio de control de conductas. De esta manera la primera forma de conciencia moral es la obediencia y la primera idea de la bondad el cumplimiento de lo ordenado. (Cuadro II.1.B)

Igual que los niños preescolares los de primaria acatan las normas morales y sociales aún sin entenderlas, dependiendo su juicio del de los adultos, antes de que el niño comprenda el sentido y el valor de la veracidad admite la orden de no mentir; reconoce también como peores las mentiras más improbables, es decir, para el niño en esta edad una mentira es tanto más fea cuanto más improbable es independientemente de la intención. Sólo juzga la conducta de los demás por sus consecuencias, reconoce en él la intención de su conducta.

También se le observa pudoroso y con un elemental sentido de la vergüenza, pero a diferencia del niño preescolar, rechaza con mayor frecuencia el juego con niños del sexo opuesto.

AUTONOMIA:

En los primeros años se ha señalado las características predominantes de la heterogeneidad congruentemente con la teoría psicogenética, podemos observar la presencia de conductas autónomas que interactúan con las heterogeneas, confirmando que el niño de esta edad se encuentra en una etapa transitoria donde una y otra categoría no se excluyen.

En el nivel preescolar se observa incipientemente una tendencia a separarse de los adultos aunque todavía está sujeto a actuar bajo su autorización debido a la predominancia de la etapa heteronoma (cuadro 2.2).

Se observa la necesidad de reconocimiento; por ello busca su aceptación personal a los miembros de los adultos. Incrementa su conocimiento de las funciones y normas de las instituciones sociales.

Los niños de esta edad ya presentan más conductas autónomas que los preescolares, esto puede ser debido a que la actividad centrada primero sobre el medio familiar empieza a ceder a medida que se multiplican las relaciones sociales. Los conflictos morales, unidos al principio a una autoridad legada exterior que ejercita por él una obediencia relativa, se resquebraja en el sentido de un proyecto mutuo, de una reciprocidad cuyos efectos de despersonalización son profundos y duraderos.

El niño empieza a experimentar particularmente y distintamente; percibe a los adultos de manera más crítica y autoritaria y empieza a actuar sin la influencia de los adultos en algunas ocasiones, buscando nuevos objetos de juego y relaciones sociales.

#### CONCLUSIONES

A pesar de ser la categoría que presenta menor porcentaje en relación a las demás categorías, se consideró realizar un análisis debido a que la mayor parte de las conductas ya mencionadas se presentaron en los niveles, ambos en los cuadros 2.2, 2.3, y 2.4.

Según el estudio se aprecia que los niños de 5 y 7 años presentaron características de individualidad y egocentrismo sin tomar en cuenta el grupo del que forman parte por ejemplo, se observó monólogos colectivos, conductas de liderazgo y formas de tiranía, se caracterizaron por ser egocéntricos, solitarios, hacían de actividades que fracasaban, etc.

Por lo tanto, las mismas características de su desarrollo intelectual no le permiten integrarse a una estructura netamente social.

Los niños a esta edad no juegan en equipo, sino en unidades autónomas dentro de un grupo, por lo tanto no hay colaboración ni coordinaciones recíprocas de las acciones.

#### COOPERACION (Cuadros 2.4, 2.4.1 y 2.4.2.)

Existe una coincidencia en las conductas presentadas mayoritariamente en varones de primaria y mujeres de preescolar, se considera que esto es por consecuencia de factores socioculturales en cuanto al trato diferenciado por sexos.

A diferencia de las conductas precooperativas el niño empieza a tomar conciencia del grupo del que forma parte, es por ello que comienza perdiendo su carácter de exclusividad, comparte obligaciones y actividades y hacerse valer como individuo dentro de un grupo, por ejemplo pudo observarse que algunos niños se rebelan ya en un juego ante la situación de ser perdedores tratando de someter a sus compañeros por la vía física.

Lo anterior se fundamenta en que las relaciones afectivas con el mundo exterior se refinan en el más allá del grupo familiar, ponerse en contacto con otros niños como sucede con los varones de educación primaria a los que se les permite convivir en actividades que implican el salir de la casa y convivir con otros niños y adultos, estas relaciones ejercen una influencia determinante en la adquisición de su independencia y autonomía. Piaget dice que la moral de reciprocidad que descanza en la cooperación y vida en común supone la desaparición del egocentrismo primero intelectual y luego afectivo que se presenta si el niño tiene la oportunidad de experiencias propias y reales sin haber sido expuestas por el exterior.

#### JUEGO SIMBOLICO. (Cuadro 2.3, 2.3.1 y 2.3.2.)

Los niños preescolares se caracterizan porque sus juegos no están regidos por reglas convencionales; imitan de manera automática e incidental y fantasean en sus relatos.

En el nivel de educación primaria persiste con gran intensidad el juego

simbólico ya que el niño aún no es capaz de coordinarse recíprocamente sus acciones con la de los demás, también fantasea en sus relatos, representa escenas familiares y de la comunidad y los roles de los adultos más prestigiados para él. Sus juegos espontáneos no están regidos por reglas convencionales, esto es debido a que son capaces de observar ciertas reglas por imitación a los adultos aunque su aplicación es totalmente particular, asimismo el niño aún no puede realizar operaciones mentales lógicas lo que es característico a las normas, solamente en teoría ya que en la práctica no aparece y se violan constantemente.

El hecho de manipular objetos significativos para él, la imitación a los adultos es una manera de acercarse, entender el mundo que los rodea.

JUEGO DE REGLAS (Cuadro 2.6, 2.6.1, y 2.6.2).

Como se ha mencionado con anterioridad las reglas no pueden ser interiorizadas porque no se comprende su sentido ni su necesidad, en el caso de los preescolares los niños tienen gran dificultad para unificar las reglas de un juego, todos pueden ganar a la vez sin que importe la legalidad de la regla.

En cambio en el niño de educación primaria aunque persisten estas características intenta aprender las reglas en razón de su interés creciente por el juego en común, por ejemplo, el niño ya sabe que existen ganadores y perdedores.

Al relacionar las seis categorías puede observarse correlaciones que coinciden con los postulados de Wallon quien afirma que el desarrollo es discontinuo con una evolución cualitativa en una sucesión de estadios ligados a modificaciones posibles, no a una simplificación de funciones; y las unidades que conforman al individuo se encuentran interactuando y modificándose continua e incesantemente.

En este sentido se considera válido que las conductas autónomas tengan alta correlación con las precooperativas y las de juego simbólico, así también que se correlacionen las de precooperación con cooperación. En el caso de juego de reglas presenta alta correlación con heteronomía, precooperación y juego simbólico, esto es debido a que las conductas de esta variable todavía manifiestan marcados elementos de etapas anteriores.

Las correlaciones hasta aquí observadas se presentaron de la misma forma en varones que en mujeres. (Cuadros 3.1 y 3.2).

En el nivel de marginación bajo se correlacionaron las variables de Heteronomía con precooperación y con juego de reglas; precooperación con autonomía, cooperación y juego de reglas. Las variables de juego simbólico no se correlacionaron con las demás, aunque tres de sus variables se presentaron con altos porcentajes en este medio (Ver Cap. V).

En el nivel de marginación medio se correlacionó heteronomía con cooperación y precooperación con cooperación y juego simbólico, confirmando nuevamente la interrelación en los procesos.

Finalmente en el nivel de marginación alto, heteronomía se correlacionó con cooperación y con juego de reglas y precooperación con juego simbólico, cuando sus coeficientes son los más bajos de los tres niveles.

Del análisis anterior se puede inferir que no existe diferencias significativas con respecto a las correlaciones en los medios estudiados y que en ellos el desarrollo surge el mismo proceso dialéctico que imposibilita la demarcación de estadios precisos.

Respecto a heteronomía, los tres niveles coinciden en las variables referidas a el pudor, al hecho de que una orden es sentida como obligatoria cuando se siente respeto por quien la impone; comprende cuando se le castiga cuando ha trasgredido una orden aun cuando no la entienda. La moral del niño depende del juicio de los adultos, característica fundamental esta última de la heteronomía, únicamente es significativa en los medios bajo y alto. En los niveles bajo y medio se rechaza de manera frecuente el juego con niños del sexo opuesto.

En la categoría de autonomía el nivel de marginación alto presentó variables que los otros dos niveles, identificándose la necesidad de lograr su aceptación personal, de autoafirmarse y la característica depender a los padres de manera más real, sin sobrevalorarlos. Se considera que las condiciones socioeconómicas que vivencian los niños de este medio provoca la elevación en la presencia del medio socioeconómico.

Por lo demás, los tres medios coinciden en que los niños buscan las alabanzas de los adultos, reconocen normas sociales, se adaptan a circunstancias particulares y cambiantes y tienden a separarse de los adultos.

En el índice de marginación medio no se presentaron variables representativas de cooperación, en los niveles bajo y alto se coincidió únicamente en las variables que indican que ante situaciones prolongadas de tiempo que no son del interés del niño, este reacciona con rebeldía.

En el nivel de marginación bajo se presentaron más conductas de cooperación que en los dos restantes, se considera que en este medio se fomenta más a nivel educativo esta categoría.

Se presentó con mayor frecuencia la variable de rebelarse ante la situación de ser un perdedor, comprende cuando se le castiga porque ha trasgredido una orden y el decremento de la tendencia nómada y vagabunda, adquiriendo seguridad emocional.

En el nivel medio solo se pudo observar la pérdida del carácter de exclusividad como relevante, en el nivel alto coincide con el nivel bajo en la comprensión del castigo a la trasgresión de una orden.

Referente a juego simbólico el nivel alto solamente presentó en un 100% la variable de manipular marionetas, juguetes significativos para el niño, características que presentan también el nivel bajo y medio, además de las variables en las que se representan los roles de los adultos prestigiados para los niños y escenas familiares, de la comunidad.

Como se mencionó anteriormente el niño asume que en sus juegos existen ganadores y perdedores como una de las características predominantes de los tres niveles. En el nivel bajo también se percibe la dificultad para unificar la regla.

Del análisis anterior puede resumirse que no existen marcadas diferencias en las características afectivas de los niños en diferentes medios o por lo menos no pudieron ser identificadas en esta investigación.

## V. CONCLUSIONES

1. A través de este estudio pudo notarse que las características afectivas detectadas en niños de otros países (características teóricas existentes) se presentan en niños mexicanos corroborando cierta universalidad de éstas: Heteronomía, autonomía, precooperación, cooperación, juego simbólico y juego de reglas.
2. Dada la diferencia y heterogeneidad de conductas individuales no puede hablarse de un "perfil" de niño mexicano ya que aunque presentan a grandes rasgos las mismas características, varían en el momento y manera de manifestarse.
3. Respecto al sustento teórico se considera que la teoría psicogenética aporta los elementos necesarios para fundamentar un estudio de este tipo, pero fue de gran valor para esta investigación apoyarse en otros teóricos que han estudiado el desarrollo humano como Gesell, Erickson y Ana Freud.
4. Respecto a las diferencias de edad, sexo y nivel socioeconómico no se encontraron diferencias significativamente contradictorias, por el contrario se comparten en mayor o menor grado las mismas características aunque individualmente existen particularidades.
5. Las categorías exploradas se presentan entremezclados en un mismo individuo confirmandose la concepción de desarrollo dada por H. Wallon cuando señala que existe discontinuidad y unidad constante en la evolución de la personalidad lo que impide delimitar cada fase de manera precisa dada la presencia de elementos que se encuentran interactuando entre un periodo y otro.
6. Pudo observarse en los niveles educativos explorados, que los niños de primaria presentan mayor cantidad de conductas heterónomas que los preescolares por lo que se infiere que ambos niveles de enseñanza se encuentran desarticulados y esto provoca retrocesos en el desarrollo

continuo del niño, continuidad que no se observa en el paso de un nivel al otro.

7. Aún cuando los resultados de esta investigación no son exhaustivos pueden darnos una idea de la complejidad del área afectiva tanto en su estudio como en su tratamiento diario; asimismo denota la importancia que ejercen los factores sociales y biológicos en su desarrollo y manifestación y la necesidad de tomar en cuenta los procesos por los que atraviesa un niño o sujeto en la programación de actividades formativas, académicas o de tratamiento psicológico.
8. En la medida que se profundice en el conocimiento del niño, en específico, del mexicano, podrá apoyarse mejor en su desarrollo y prevenir trastornos en la formación de su personalidad.
9. Es importante resaltar que el tema seleccionado para la presente investigación presentó dificultades para su estudio, ya que debido a su subjetividad es difícil abordarla mediante instrumentos estructurados o la observación directa, se sugiere trabajar en el diseño de una metodología que pueda facilitar el estudio de la afectividad eliminando en la medida de lo posible la indeterminación.

## VI. LIMITACIONES Y PROPUESTAS

1. Se considera que una limitación de este estudio fue el hecho de enmarcarse en un enfoque psicológico aún cuando se pretendió no desligarlo del ámbito social, sin embargo, la carencia de elementos formativos de tipo sociológico fue una causa importante para no profundizar de manera integral en el tema.
2. Se considera que esta investigación es una aproximación exploratoria al conocimiento del desarrollo afectivo y por lo tanto se hace necesario generar nuevas investigaciones que se acerquen desde otras perspectivas a este conocimiento, por ejemplo desde los aspectos familiar, social, escolar, etc.
3. Se sugiere la instrumentación de investigaciones de niños de 6 a 12 años de edad (6 de 20.ª a 20. grado de primaria) para realizar el seguimiento del desarrollo en general y del afectivo en específico.
4. No obstante lo limitado de este trabajo, se considera que puede dar origen a nuevas investigaciones diferentes al aspecto de desarrollo afectivo y sembrar la inquietud de crear metodologías más exitosas que exploren este aspecto. Asimismo el conocimiento, más profundo del niño hará posible planear acciones y programas que favorezcan su desarrollo integral y detectar problemas de personalidad que a veces pasan desapercibidos por padres y maestros.

## A N E X O S

- |             |   |
|-------------|---|
| ANEXO No. 1 | Diario de Campo   |
| ANEXO No. 2 | Guía de Observación   |
| ANEXO No. 3 | Entrevista dirigida a Padres de Familia   |
| Anexo No. 4 | Entrevista al Niño  |
| Anexo No. 5 | Cuadro con categorías y variables dependientes, así como instrumentos y reactivos que lo exploran |

## DIARIO DE CAMPO

Este instrumento tiene como objetivo recabar información que permita conocer algunos aspectos socioeconómicos y culturales de la localidad donde se encuentra la muestra elegida.

### INSTRUCCIONES:

Lea detenidamente cada una de las preguntas y observe la localidad donde se encuentra ubicada la escuela, anote las repercusiones sociales y significado que tienen para la comunidad, los servicios o inmuebles que describe, tomando como guía los aspectos más relevantes.

Para la observación se tomará 10 cuadras a la redonda, tomando como centro el plantel.

1. UBICACION

Delegación Política \_\_\_\_\_

Colonia \_\_\_\_\_

2. Señale con que vías de comunicación cuenta la comunidad:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. Señale los medios de comunicación con que cuenta la comunidad:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Señale con que transportes cuenta la comunidad:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Señale con que servicios de salud cuenta la comunidad:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Qué tanto recurre a ellos la comunidad: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. Señale los planteles educativos con que cuenta la comunidad:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. Señale la infraestructura de la comunidad:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. Señale los medios de recreación con que cuenta la comunidad:

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. Señale el tipo de familia que predomina en la comunidad:

a) extensa

b) nuclear

10. En general cual es el tipo de casa habitación que predomina en la comunidad: \_\_\_\_\_

---

**GUIA DE OBSERVACION**

**ANEXO 2**

## INTRODUCCION

La presente guía tiene como objetivo observar algunas características socioafectivas que manifiestan los niños de primer grado - de primaria o tercer grado de preescolar en su proceso de incorporación y participación en un grupo diferente al familiar.

## INSTRUCCIONES

El observador verificará la presencia o ausencia de las conductas señaladas.

Marcando con una X si la conducta se presenta; dejando el espacio en blanco si se observa que ésta no se manifiesta.

Conducta a observar:	NIROS				
1. La presencia y ayuda de los adultos es solicitada en actividades donde estos no son indispensables	1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )
	NIÑAS				
	1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )
2. Es pudoroso, no le gusta mostrar su cuerpo	NIROS				
	1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )
	NIÑAS				
	1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )
3. Rechaza el juego con niños del sexo opuesto	NIROS				
	1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )
	NIÑAS				
	1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )
4. Realiza actividades físicas con tal de dominar su entorno	NIROS				
	1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )
	NIÑAS				
	1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )
5. Trata de lograr su aceptación personal buscando alabanzas.	NIROS				
	1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )
	NIÑAS				
	1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )
6. Sólo pide ayuda al adulto cuando la necesita o en situaciones decisivas	NIROS				
	1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )
	NIÑAS				
	1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )
7. Actúa sin autorización de los adultos	NIROS				
	1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )
	NIÑAS				
	1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )
8. Se adapta a circunstancias particulares y cambiantes	NIROS				
	1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )
	NIÑAS				
	1 ( )	2 ( )	3 ( )	4 ( )	5 ( )

9. La finalidad del juego es individual y de placer
- NIÑOS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
- NIÑAS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
10. Al trabajar en equipo; no toma en cuenta el punto de vista de los otros, no hay coordinación recíproca
- NIÑOS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
- NIÑAS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
11. Se presenta el "monólogo colectivo" donde los niños hablan para sí, sin escuchar a los demás
- NIÑOS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
- NIÑAS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
12. Presenta liderazgo a manera de tiranía, jugando con otros niños de su edad o más pequeños, siempre y cuando acepten sus imposiciones.
- NIÑOS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
- NIÑAS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
13. Es posesivo, nombrando como suyas las cosas que le gustan
- NIÑOS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
- NIÑAS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
14. Habla y piensa en primera persona y utiliza el diálogo práctico
- NIÑOS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
- NIÑAS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
15. Es celoso, trata de acaparar la atención de los adultos
- NIÑOS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
- NIÑAS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )

16. Es jactancioso y presuntuoso  
 NIROS  
 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )  
 NIRAS  
 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
17. Le cuesta trabajo concentrar su atención en forma espontánea, por períodos prolongados de tiempo.  
 NIROS  
 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )  
 NIRAS  
 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
18. Cambia de actividades con frecuencia  
 NIROS  
 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )  
 NIRAS  
 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
19. Tiene reacciones extremas  
 NIROS  
 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )  
 NIRAS  
 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
20. Reconoce derechos y obligaciones de sí y los otros  
 NIROS  
 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )  
 NIRAS  
 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
21. No reclama una situación de privilegio  
 NIROS  
 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )  
 NIRAS  
 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
22. Comparte obligaciones y actividades  
 NIROS  
 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )  
 NIRAS  
 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
23. Necesita hacerse valer como individuo dentro del grupo  
 NIROS  
 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )  
 NIRAS  
 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )

24. Trata de dominar a sus compañeros persuadiéndolos
- NIÑOS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
- NIÑAS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
25. Se rebela ante la situación de ser un perdedor
- NIÑOS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
- NIÑAS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
26. Pierde su carácter de exclusividad
- NIÑOS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
- NIÑAS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
27. En sus representaciones, imita escenas familiares y de la comunidad
- NIÑOS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
- NIÑAS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
28. Tiende a fantasear en sus relatos diciendo mentiras inintencionadas
- NIÑOS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
- NIÑAS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
29. Representa los roles de los adultos más prestigiados para él
- NIÑOS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
- NIÑAS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
30. Imita de manera automática e incidental
- NIÑOS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
- NIÑAS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )

31. Cuando el niño juega solo o con otros tiene dificultades para uniformar la regla
- NIROS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
- NIKAS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
32. Sus juegos no están regidos por reglas convencionales
- NIROS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
- NIKAS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
33. Todos pueden ganar a la vez sin que importe la legalidad de la regla
- NIROS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
- NIKAS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
34. Intenta aprender las reglas en razón de su interés creciente por el juego en común.
- NIROS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
- NIKAS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
35. Cada jugador intenta dominar a los otros, existen ganadores y perdedores en el juego, lo que es asimido por el niño.
- NIROS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )
- NIKAS  
1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( )

ENTREVISTA A PADRES

INSTRUCCIONES: Marque con una (X) la opción correspondiente:

1. Cuando su hijo siente simpatía por alguien, ¿le obedece?  
SI ( ) NO ( ) A VECES ( ) NO LO HE OBSERVADO ( )
2. Cuando al niño le enseñan un nuevo juego y lo vuelve a jugar con otras personas, ¿lo hace tal y como se lo enseñaron?  
SI ( ) NO ( ) A VECES ( ) NO LO HE OBSERVADO ( )
3. Su hijo se comporta como le ha enseñado, en diferentes lugares, por ejemplo: la iglesia, un hospital, cuando visitan familiares, etc.?  
SI ( ) NO ( ) A VECES ( ) NO LO HE OBSERVADO ( )
4. Su hijo pide que algún adulto lo vista siempre?  
SI ( ) NO ( ) A VECES ( ) NO LO HE OBSERVADO ( )
5. El niño se desviste completamente delante de otras personas que no sean sus padres?  
SI ( ) NO ( ) A VECES ( ) NO LO HE OBSERVADO ( )
6. Su hijo después de que logró realizar algún ejercicio o juego, ¿trata de realizarlo de manera más difícil? (por ejemplo subir y bajar la resbaladilla en la posición normal y después hacerlo de panza).  
SI ( ) NO ( ) A VECES ( ) NO LO HE OBSERVADO ( )
7. Cuando su hijo termina cualquier actividad, busca enseñarle lo que hizo o cómo lo hizo, por ejemplo: "mira como brinco", o "como corro", ¿te gusta?, ¿está bonito?  
SI ( ) NO ( ) A VECES ( ) NO LO HE OBSERVADO ( )
8. Su hijo pide permiso para todo, aún cuando no sea necesario?  
SI ( ) NO ( ) A VECES ( ) NO LO HE OBSERVADO ( )
9. ¿Su hijo manifiesta afecto espontáneamente a niños u otras personas que acaba de conocer?  
SI ( ) NO ( ) A VECES ( ) NO LO HE OBSERVADO ( )
10. Su hijo juega más que antes con niños de mayor edad que él?  
SI ( ) NO ( ) A VECES ( ) NO LO HE OBSERVADO ( )

11. ¿Sólo cuando el niño tiene algún problema difícil de resolver solicita su ayuda o la de algún otro adulto?  
SI ( ) NO ( ) A VECES ( ) NO LO HE OBSERVADO ( )
12. ¿El niño ya toma la decisión de hacer algo para lo cual antes acostumbraba pedir permiso?  
SI ( ) NO ( ) A VECES ( ) NO LO HE OBSERVADO ( )
13. ¿El niño sabe que se hace en lugares como el hospital, la iglesia, la delegación, la tienda, etc.?  
SI ( ) NO ( ) A VECES ( ) NO LO HE OBSERVADO ( )
14. ¿En los primeros días de clase, su hijo llegó a la escuela sin llorar, sin resistirse?  
SI ( ) NO ( ) A VECES ( ) NO LO HE OBSERVADO ( )
15. ¿Cuando el niño juega toma en cuenta la opinión de los demás?  
SI ( ) NO ( ) A VECES ( ) NO LO HE OBSERVADO ( )
16. ¿El niño se muestra enojado cuando se le presta atención a otro miembro de la familia?  
SI ( ) NO ( ) A VECES ( ) NO LO HE OBSERVADO ( )
17. Cuando usted lleva a su hijo a un lugar donde tenga que guardar cierta compostura durante un tiempo prolongado, ¿muestra desagrado o molestia?  
SI ( ) NO ( ) A VECES ( ) NO LO HE OBSERVADO ( )
18. Cuando el niño se enoja o se disgusta por algo, ¿le echa la culpa a su mamá?  
SI ( ) NO ( ) A VECES ( ) NO LO HE OBSERVADO ( )
19. Si usted ofrece al niño dos cosas que le gustan, ¿le cuesta trabajo escoger una sola?  
SI ( ) NO ( ) A VECES ( ) NO LO HE OBSERVADO ( )
20. Cuando en la familia se reparte algo, ¿el niño siempre quiere ser el que tenga más o el primero?  
SI ( ) NO ( ) A VECES ( ) NO LO HE OBSERVADO ( )
21. Cuando el niño participa en un juego de competencia y se le da el premio a cualquier otro niño, ¿él pide también uno, aunque no sea el ganador?  
SI ( ) NO ( ) A VECES ( ) NO LO HE OBSERVADO ( )

22. Cuando su hijo inicia una actividad, ¿insiste en ella hasta que la termina?

SI ( ) NO ( ) A VECES ( ) NO LO HE OBSERVADO ( )

23. Cuando el niño juega, ¿representa escenas familiares o de la comunidad?

SI ( ) NO ( ) A VECES ( ) NO LO HE OBSERVADO ( )

24. Cuando el niño le plática cosas que le han pasado, ¿exagera o inventa?

SI ( ) NO ( ) A VECES ( ) NO LO HE OBSERVADO ( )

25. En sus juegos, ¿el niño imita a adultos?

SI ( ) NO ( ) A VECES ( ) NO LO HE OBSERVADO ( )

26. ¿Qué objetos son con los que más juega su hijo?

-----  
Por qué? -----  
-----

27. ¿A su hijo le gusta cuidar a niños más pequeños?

SI ( ) NO ( ) A VECES ( ) NO LO HE OBSERVADO ( )

28. Cuando el niño juega, ¿trata de imponer sus deseos?

SI ( ) NO ( ) A VECES ( ) NO LO HE OBSERVADO ( )



8. Si tu mamá te manda llevar los platos y se te caen por estar jugando ¿deben regañarte?

- a) SI ( )                      b) NO ( )

¿Porqué?-----

Y si se te caen porque te tropiezas ¿deben regañarte?

- a) SI ( )                      b) NO ( )

¿Porqué?-----

9. ¿Qué pasa cuando te regañan enfrente de otras personas?

- a) Cualquier respuesta que indique pena, tristeza o disgusto  
b) Indiferencia  
c) No se

10. (a las niñas) ¿te gusta jugar con niños?

- a) SI ( )                      b) NO ( )

(a los niños) ¿te gusta jugar con niñas?

- a) SI ( )                      b) NO ( )

11. Tu papá puede cargar un elefante?

- a) SI ( )                      b) NO ( )                      c) NO SE ( )

12. Puedes jugar en la iglesia y/o en el hospital, igual que en tu casa?

- a) SI ( )                      b) NO ( )

13. Qué hace un médico?

Qué hace un maestro?

Qué hace un cura (sacerdote)?

- a) DICE LA FUNCION DE CADA UNO CORRECTAMENTE  
b) NO LAS DICE CORRECTAMENTE

14. ¿Qué haces cuando estás jugando con otros niños y pierdes?

- a) NADA  
b) CUALQUIER REACCION DE INCONFORMIDAD  
c) OTRA RESPUESTA

15. Mostrar al niño dos dulces que difieran en el color y decirle: "te voy a regalar un dulce", ¿Cuál prefieres?

- a) ELIGE UNO FACILMENTE  
b) LE RESULTA DIFICIL ELEGIR

16. ¿Qué te da miedo?-----

- a) NADA  
b) SABE QUE LE TIENE MIEDO  
c) NO SABE A QUE LE TIENE MIEDO

17. Si juegas con otros niños a correr y llegas primero, ¿a quién le damos el premio?

- a) Cualquier respuesta que indique que se da el premio al ganador
- b) Otras respuestas

18. Cuando los hijos desobedecen a sus papás, ¿deben ser castigados?

- a) SI ( )
- b) NO ( )

¿Por qué? \_\_\_\_\_

COMENTARIOS: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

CLASIFICACION DE INSTRUMENTOS

VARIABLES CRITERIO:

	Codigo
No. Sujeto	01-07
Sexo	Fem Mas (1) (2)
Nivel Socioec.	Nivel de Marginación Bajo (1) Nivel de Marginación Medio (2) Nivel de Marginación Alto (3)
Nivel Escolar	Preescolar (1) Primaria (2)

VARIABLES DEPENDIENTES:

CATEGORIA	CARACTERISTICA	INSTRUMENTO	NO. REACTIVO
HETERONOMIA	5	ENT. NIÑOS	1
	6-7-8	ENT. NIÑOS	2
		ENT. NIÑOS	3
	9-10	ENT. PADRES	1
		ENT. NIÑOS	4
	11	ENT. NIÑOS	18
		ENT. PADRES	3
	12	ENT. NIÑOS	5
	13	ENT. NIÑOS	6
	14	ENT. NIÑOS	7
	15	SE ELIMINO	6.0
	16	ENT. NIÑOS	8
	17 Y 18	ENT. PADRES	4
		GUIA OBS.	2
	19	ENT. NIÑOS	9
	20 Y 21	ENT. PADRES	5
		GUIA OBS.	3
	22 Y 23	ENT. NIÑOS	10
		GUIA OBS	4
AUTONOMIA	24	ENT. PADRES	6
	25 Y 26	GUIA OBS.	5
		ENT. PADRES	7
	27	GUIA OBS.	6
		ENT. PADRES	8
	28	ENT. PADRES	9
	29	ENT. NIÑOS	11
	30	ENT. PADRES	10
	31 Y 32	ENT. PADRES	11
		GUIA OBS	7
	33 Y 34	ENT. PADRES	12
		GUIA OBS	8
35, 36 Y 37	ENT. NIÑOS	12-13	
	ENT. PADRES	13	

	38 Y 39	ENT. PADRES	14
		GUIA OBS	9
PRECOOPERACION	40	GUIA OBS	10
	41	GUIA OBS	11
	42	GUIA OBS	12
43-44 Y 45		ENT. PADRES	15
	46	GUIA OBS	13
	47	GUIA OBS	14
	48 Y 49	ENT. PADRES	15
		GUIA OBS	16
	50	GUIA OBS	17
	51 Y 52	ENT. PADRES	17
		GUIA OBS	18
	53	ENT. PADRES	18
	54 Y 55	ENT. NIÑOS	15
		ENT. PADRES	19
	56	GUIA OBS	19
	57	GUIA OBS	20
COOPERACION	58 Y 59	ENT. PADRES	20
		GUIA OBS	21
	60	GUIA OBS	22
	61	GUIA OBS	23
	62	GUIA OBS	24
	63	GUIA OBS	25
	64 Y 65	ENT. PADRES	21
		GUIA OBS	26
	66	GUIA OBS	27
	67	SEELIMINO	6.0.
	68	ENT. PADRES	22
	69	ENT. NIÑOS	SE ELIMINO
JUEGO SIMBOLICO	70 Y 71	ENT. PADRES	23
		GUIA OBS	29
	72 Y 73	ENT. PADRES	24
		GUIA OBS	30
	74 Y 75	ENT. PADRES	2
		GUIA OBS	34
	76 Y 77	ENT. PADRES	25
		GUIA OBS	31
	78	6.0	32
	79	ENT. PADRES	26
	80	ENT. PADRES	27
JUEGO DE REGLAS	81	6.0	33
	82	6.0	35
	83	6.0	36
	84 Y 85	ENT. NIÑOS	14-17
		6.0	37