

178



# UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

0297821

CONSIDERACION DE VARIABLES DE CONDUCTA SOBRE  
LA ELECCION DEL SISTEMA EDUCATIVO Y SU INFLUENCIA  
EN LA ADAPTACION DEL NIÑO EN SU PRIMER INGRESO  
ESCOLAR Y QUE PUEDEN DERIVAR EN ALTERACIONES  
DE APRENDIZAJE.

TESINA

PARA OBTENER EL TITULO DE  
LICENCIADA EN PSICOLOGIA

P R E S E N T A:

MARIA TERESA MUÑIZ RUIZ



DIRECTORA: MAESTRA ROCIO AVENDAÑO SANDOVAL

UNIVERSIDAD NACIONAL  
AUTONOMA DE MEXICO.

MEXICO, D. F.

MARZO 2001



EXAMENES PROFESIONALES  
FAC. PSICOLOGIA



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**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 esta 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.

## AGRADECIMIENTOS

Los psicólogos educativos y los profesionales egresados de la UNAM, donde quiera que nos encontremos, tenemos la responsabilidad y obligación de contribuir con nuestro granito de arena, para que las cosas mejoren en nuestro país; participando de manera activa, realizando nuestra tarea con la firme convicción y fortaleza en el campo educativo y otras áreas, en las que se requiera y para con las nuevas generaciones. Ese desarrollo profesional significará enaltecer y devolver a la Universidad, aquello que la dignifique, la honre y la exalte como hijos egresados de sus aulas. No olvidando nunca que recibimos una educación pagada por el pueblo, que es, quien financia nuestros estudios; y debe ser con dicho pueblo con el que más comprometidos debamos estar todos los profesionales, egresados de cualquier Institución Profesional Pública, para que esos recursos que invirtió en nosotros, no resulten un desperdicio o un fraude. Tampoco hay que olvidar, que dada la sobrepoblación de aspirantes a todos los niveles educativos profesionales, cada estudiante que ingresa, deja a muchos de ellos sin ingreso, y se les niega la oportunidad de estudiar. Estoy consciente que el camino es largo y escabroso, que la lucha para todos, debe ser contra viento y marea, contra el sistema de gobierno que tenemos, contra aquel adulto acostumbrado "al ahí se va", contra el improvisamiento y la falta de planeación, contra las trampas, la corrupción; que no sólo existe en los funcionarios públicos; porque se da, en todos los ámbitos, desde el mecánico que cobra por refacciones que no pone al vehículo en reparación, o por trabajos que no realiza, así como el plomero o electricista que cobra su trabajo varias veces, porque no lo hace bien. Pero todo esto podría incluso justificarse por ser gente que lucha por la sobrevivencia. Pero, en quienes no se justifica, ni se perdona, es, en aquellos profesionistas formados en un pueblo empobrecido, que cuando busca sus servicios lo defrauda; como aquel abogado deshonesto, que por falta de ética, cobra y abandona los asuntos, sin considerar los compromisos adquiridos, ni los aspectos humano y económico, de quien lo contrató; seguro (el abogado), tal vez, de que sus actos no tendrán consecuencias, porque confía en la ventaja de su saber jurídico y de la ignorancia del contratante. También que la gente no quiere problemas, ni pérdida de tiempo. Asimismo, el médico, que no atiende al enfermo, porque no tiene recursos para pagar sus honorarios. O bien, del que realiza cirugías innecesarias, tales como cesarias, que no se requieren, y podrían evitarse con tratamientos adicionales y adecuados. Pero, que por no renunciar a las ganancias extraordinarias, intervienen sin escrúpulos. De igual manera resulta el servicio de muchos psicólogos que lo niegan a aquellas comunidades y clases sociales que lo necesitan, pero que no pueden pagarle. O bien de aquellos que lucran con terapias largas e inoperantes, con pacientes que sí poseen recursos para pagar sus servicios y que confían en ellos. Pero, que además, tampoco ven el aspecto humano y el papel que asume de "autoridad" en una relación paciente-terapeuta. O de aquellos profesionales, que sólo buscan llenar sus bolsillos en los puestos públicos, olvidándose que se deben al pueblo. O los políticos, que llegan al poder y sobreponen sus intereses personales contribuyendo a la ruina de la nación y del pueblo que les dio los medios para su formación profesional, lo que deriva en que día a día se pierda la confianza en las autoridades y sus instituciones.

Las facetas de mi vida como ser humano se han cumplido, con errores y aciertos. Sin poder regresar el tiempo para correcciones; el destino siempre es incierto; pero corto o largo, deseo integrar mi mejor esfuerzo para desempeñar mi tarea con decoro y responsabilidad y con ello quiero comprometerme. Así, contribuir, dentro de mis posibilidades para que las cosas cuando

menos se atenuen, para regresarle algo a mi pueblo, de lo mucho que me ha dado. Asimismo, el dignificar el papel del psicólogo y de mi amada Universidad, así como el de mis padres, hijos y nietos, compromiso para el que antepondré todo mi esfuerzo a cualquier interés personal, y por ello, hago alusión a la frase que nos legara el gran maestro José Vasconcelos: "Por mi raza hablará mi espíritu". Así como a otra que escuché en repetidas ocasiones en la voz de mi padre y cuya inspiración, Confucio que a la letra dice:

Nada muere, ni nada vive; todo pasa por etapas que se suceden unas a otras sin que la esencia cambie. Al morir, el hombre se reintegra al telar cósmico, y la aguja tejedora vuelve a trabajar para él; todos los seres salen así un día de la hilandería cósmica para volver a entrar y luego volver a salir".

Confucio (551{?}-479 a. C.)

## DEDICATORIAS

En un juego de palabras, se le preguntó a Octavio Paz: ¿Qué podría usted decir de la palabra "Dios"? "... Que no puedo creer en la existencia de un Dios, en un mundo tan injusto; pero, tampoco puedo negar de su existencia, al contemplar la naturaleza y observar su magnificencia al embelesarme con ella; y tengo que aceptar que sólo una mano divina pudo crearla...  
Palabras, de mi admirado Octavio Paz.

### **A Dios**

*Gracias, a Ti, Padre Eterno, por permitirme y ayudarme a superar esta etapa profesional tan largamente esperada, para proseguir en el camino de la búsqueda del conocimiento y sabiduría; para Servirte, ayudando a mis semejantes, poniendo todo mi esfuerzo y lo mejor de mí.*

### **A la Maestra Rocío Avendaño Sandoval,**

*Directora de Tesina y Sinodal:*

*Todo mi reconocimiento a su solidez profesional y esfuerzo, a quien agradezco por su paciencia, apoyo y tolerancia para que este trabajo llegara a feliz término.*

### **A mis Sinodales:**

*Lic. Alma Mireia López Arce, Lic. Marquina Terán Guillen,*

*Lic. José Luis Ávila Calderón y al Lic. Ricardo Díaz Gutiérrez.*

*Todo mi agradecimiento y reconocimiento por sus comentarios, observaciones, aportaciones y correcciones en la realización de esta tesina, que sin su ayuda no podría haberse logrado.*

**A todos mis profesores:**

*Todo mi cariño a quienes durante mi formación académica me transmitieron sus enseñanzas, entre los que recuerdo de manera especial, a los de mis primeras letras: Sara Rubalcaba, Teodoro Marcial Reyes, Matilde Montes de Oca.*

**Para mi esposo Carlos:**

*A ti esposo y compañero amado, que me brindaste y apoyaste dándome esa mano, que me dio fuerza y seguridad; que me acompañaste a lo largo de mis estudios y de mi vida desde que te conocí; siendo aún adolescente, tolerando mis ausencias y contribuyendo a la culminación de mis anhelos, en los cuales hoy se cierra una etapa más, para continuar por el sendero del aprendizaje que se terminará junto con mi vida, cuando llegue mi último suspiro.*

**A mis hijos:**

*Carlos, Tere y Laura:*

*Les dedico con todo mi amor...*

*Esta pequeña obra que representa un símbolo, de todo mi esfuerzo y la lucha constante que tuve que enfrentar; y en la cual ustedes participaron y sufrieron por las ausencias de una madre que adolescente aún, soñaba con realizar una profesión para darles una mejor educación y nivel de vida; pero que ignoraba que con ese tiempo también desperdiciaba y renunciaba a lo más valioso que puede haber en una madre; el disfrutar la infancia de sus hijos; y que perdía el goce de la contemplación de los cambios y caricias de unos hijos que anhelantes esperaban a su vez, del cariño de su madre y la necesidad de su guía. Perdón por mis errores y deficiencias y gracias por su comprensión.*

**A mis padres:**

*Mi agradecimiento por todo cuanto me dieron, y el amor que me brindaron; por proporcionarme las herramientas valiosas para enfrentarme a la vida, y transmitirme valores con una connotación mayor a la material, y que no pueden estar por encima de la dignidad humana, por las cuales, a veces, es necesario defender aún a costa de intereses personales; con una actitud firme que incluso podría superar a todas las fuerzas posibles. Para mi padre, un reconocimiento especial, sin desestimar a mi madre, por haber inspirado en mí, el deseo de superación, que me llevó a emprender la búsqueda del conocimiento; y me enseñó que todos nacemos iguales; pero que uno, y la educación, marcan la diferencia. Sin embargo, él no tuvo la satisfacción de ver terminada esta etapa profesional que hoy concluye, debido a que se adelantó hacia el camino que lleva a la eternidad, o bien por tardarme demasiado en lograrla.*

**A la memoria de mi hermana:**

**Abigail,**

*"Eras rosa en botón, cuando te fuiste hacia la eternidad, y mi amor y tu recuerdo, aún persisten y los conservo..." Para tí, muy dentro de mí.*

*También, para cada uno de mis hermanos, a los que llevo en mi corazón de manera peculiar y diferente.*

## ÍNDICE

### INTRODUCCIÓN

I

#### Capítulo Uno "El Desarrollo del Niño"

1. Aspectos a considerar en el estudio del desarrollo infantil.	1
1.1. ¿Cuál es la importancia del estudio del desarrollo del niño?	1
1.2. Aspectos históricos del estudio del desarrollo infantil.	1
1.3. ¿Cuál es el objetivo del estudio del desarrollo del niño.	3
1.4. ¿Qué es Desarrollo, Maduración y Crecimiento del niño.	4
• Definición de Maduración.	5
• Definición de "Crecimiento" y sus principios.	6
• Factores que influyen en el Crecimiento del niño (Herencia; Medio Ambiente.)	6
1.5. Consideraciones importantes en la Infancia del Niño.	
• Algunas Circunstancias del Embarazo y del Parto (prenatal, perinatal y postnatal.)	7
Algunas investigaciones sobre el desarrollo del niño.	
• ¿Por qué es importante hablar sobre las primeras experiencias del niño?	12
• Período crítico en la vida del niño.	14
• Influencia o efectos de la nutrición prenatal y postnatal para el desarrollo del niño.	16
1.6. Algunos Aspectos del Desarrollo del Niño.	17
• Desarrollo del Lenguaje en el niño.	17
a) Condiciones biológicas y Psicosociales del Desarrollo Infantil, según Nieto.	19
b) Consideraciones del Lenguaje, según Piaget.	20
c) Otras Consideraciones sobre el Lenguaje.	21
d) Evolución del Lenguaje en el niño.	23
e) Evaluación del Lenguaje.	25
• El Desarrollo de la Moral en el Niño.	25
• ¿Cómo se Desarrolla la Moral en el Niño?	26
a) Componentes Emocionales de la Moralidad.	26
b) Componentes Intelectuales en la Moralidad.	27
c) Conducta Social Positiva (Ayuda).	28
d) Comentarios sobre la Teoría de Piaget del Desarrollo de la Moral en el Niño.	29
e) El Manejo de la Agresión (Definición; Clasificación; Tipos; Orígenes de la Agresión)	30



1.7.	Principales Enfoques del Desarrollo del Niño, según la Teoría Humanista, Conductual, Constructivista, Cognoscitiva, Evolutiva y Psicoanalítica.	34
	• Definición de Teoría y Etapa Evolutiva.	34
	• La Teoría Conductual o Conductista (Watson, Pavlov, Skinner, Bandura).	35
	• La Teoría Constructivista y Cognoscitiva (Piaget)	36
	• La Teoría Evolutiva de Gesell.	43
	• La Teoría Psicoanalítica.	
	Freud.	49
	Erikson.	56
	• La Teoría Humanista.	
	Maslow.	60
	Bühler.	62
1.8.	Conclusiones.	63

**Capítulo Dos**                      **“La Familia”**

2.1.	Definición de Familia.	66
2.2.	Tipos de Familia.	67
2.3.	Funciones de la Familia.	69
2.4.	Aspectos Estructurales de la Familia.	
	• Lazos de Parentesco.	69
	• La Relación entre los Miembros de la Familia.	70
	• Patrones de Crianza y Disciplina de los niños.	70
2.5.	El rol del Padre.	84
2.6.	Conflicto de papeles en la familia.	86
2.7.	Divorcio.	88
2.8.	El Hijo de la madre soltera.	89
2.9.	Conclusiones.	91

**Capítulo Tres**                      **“La Adaptación del Niño a la Escuela”**

3.1.	Definición de Adaptación.	93
3.2.	Estudios sobre la Adaptación.	93
3.3.	Tipos de Adaptaciones.	95
3.4.	Adaptación e Inadaptación Escolar.	
	• Adaptación Escolar.	100
	• Inadaptación Escolar.	100
3.5.	Condiciones para la Adaptación Escolar del Niño.	101
	• Condiciones Intrínsecas.	102
	• Condiciones Extrínsecas.	103
	• Patrones del Logro y Fracaso.	103

	• Estado de Ánimo del Alumno.	103
	• Adaptación al Cambio de Escuela.	105
	• Reprobación, Deserción y Bajo Rendimiento Escolar.	106
3.6.	Medios de Adaptación del Niño (Hogar, escuela, Sociedad).	107
3.7.	Conclusiones.	110

**Capítulo Cuatro**      ***“Aspectos Generales del Aprendizaje y sus Alteraciones en la Enseñanza”***

4.1.	Definición de Aprendizaje.	112
4.2.	Efectos de las Teorías del Aprendizaje en la Enseñanza.	115
4.3.	Aspectos Generales del Aprendizaje.	
	a) Circuitos funcionales del Aprendizaje Fisiológico.	115
	b) Niveles Neurofuncionales que intervienen en el aprendizaje.	116
	c) Proceso Neuropsicológico del Aprendizaje.	117
	d) Motivación para el Aprendizaje.	118
	e) Definición y Función de los Incentivos.	120
	f) Importancia de las Emociones en el Mundo Escolar del Niño.	122
	g) Factores Ambientales.	123
	h) El Factor Temperamento en la vida escolar del Niño.	124
	i) Desarrollo del Talento en el Niño.	127
	j) Facilitador del Aprendizaje, según Rogers.	127
4.4.	Alteraciones del Aprendizaje.	128
	A) Panorama General.	128
	B) Factores que Obstaculizan en el Aprendizaje.	130
	C) Trastornos Específicos del Aprendizaje.	132
	D) Trastornos de la Afectividad y de la Vida Emocional del Niño.	133
4.5.	Conclusiones.	136

**Capítulo Cinco**      ***“Sistemas Educativos”***

5.1.	Significado de Sistema; Fines y Metas de la Educación.	138
5.2.	Aspectos Históricos de los Sistemas Educativos.	141
5.3.	Definición de Educación.	143
5.4.	Finalidades de la Pedagogía y Psicología Educativa.	144
5.5.	Objetivos de la Enseñanza.	145
5.6.	Objetivos de la Educación Preescolar.	148
5.7.	Tamaño del Grupo.	149
5.8.	La formación de Maestros de Educación Preescolar y Primaria.	150
5.9.	Panorama de la Educación con la Visión de Gramsci y Freire.	151
5.10.	Sistema Tradicional (Método o Escuela.)	153

5.11.	Críticas al Sistema Tradicional.	154
5.12.	Sistema Activo (Método o Escuela).	155
5.13.	La Pedagogía de Makarenko.	156
5.14.	Sistema Freinet.	158
5.15.	Sistema Montessori.	169
5.16.	Sistema Piaget.	175
5.17.	Sistema Militarizado.	176
5.18.	Sistema Summerhill.	177
5.19.	Escuela Mixta (o de ambos sexos) y de Religiones.	179
5.20.	Educación Especial.	179
5.21.	Conclusiones.	183

**Capítulo Seis**                    *“Variables de Conducta del Niño, que deben considerarse para su Primer Ingreso Escolar”*

6.1.	Variables de Conducta del Niño, que deben considerarse para su primer ingreso escolar.	190
6.2.	Conclusiones.	198

**Capítulo Siete**                    *“Conclusiones, Limitaciones y Sugerencias”*

7.1.	Conclusiones.	199
7.2.	Limitaciones.	211
7.3.	Sugerencias.	211

<b>BIBLIOGRAFÍA.</b>	214
----------------------	-----

## ***RELACIÓN DE TABLAS***

1. Descripción de Características y actividades relativas al Estadio Sensorio motor, según Piaget.	41
2. Descripción de Características y actividades relativas al Estadio Preoperatorio, según Piaget.	42
3. Descripción de Características y actividades relativas al Estadio Operaciones Concretas, según Piaget.	42
4. Descripción de Características y actividades relativas al Estadio Operaciones Formales, según Piaget.	43
5. Desarrollo del niño, de la conducta Personal social, Conducta Adaptativa, Conducta del Lenguaje, Conducta Motriz, según Gesell.	46
6. Desarrollo del niño de la sucesión evolutiva de la Conducta Personal social, según Gesell.	47
7. Desarrollo del niño de la sucesión evolutiva de la Conducta Adaptativa, según Gesell.	47
8. Desarrollo del niño de la sucesión evolutiva de la Conducta del Lenguaje, según Gesell.	48
9. Desarrollo del niño de la sucesión evolutiva de la Conducta Motriz, según Gesell.	48
10. Clasificación de las necesidades según MASLOW.	62
11. Modelo hipotético de los conceptos de la Conducta Maternal, según SHAEFER.	76
12. Etapas de aprendizaje en la vida del hombre.	114
13. Factores ambientales que influyen en el aprendizaje.	124

## INTRODUCCIÓN

El hombre a través de su historia, como ser psico-biológico y social, tiene y ha tenido necesidades básicas, como son: alimentación, vestido, vivienda, salud, educación entre otras, y ha llegado al avance científico y tecnológico que hoy disfrutamos, lo que ha conllevado a problemas de diversa índole, que cada especialidad ha tratado de resolver, según sea el avance de la ciencia en cuestión.

En el aspecto educativo, se cuenta con la Pedagogía y la Psicología Educativa, que se encargan de la educación, el aprendizaje y la enseñanza del hombre, en su entorno psicosocial en que se desenvuelve; una dice, que debe aprender o estudiar y la otra explica como hacerlo, como recordar y como se comporta el sujeto en las situaciones de enseñanza. Así ha buscado mejorar la educación y resolver las dificultades escolares, con intentos por encontrar métodos de enseñanza más efectivos. Sin embargo, esto ha resultado difícil, porque ello depende en gran medida, de la posición económica del país o del grupo del que se trate, ya que la educación se correlaciona con los niveles de alimentación, salud, vestido y vivienda de que se disponga.

Entre los precursores de la psicología educativa, se cuenta con **William James** (1832-1910) nació en Nueva York, afrontó y debatió públicamente los problemas educativos, fue autor de una famosa obra "Conversaciones con profesores", él consideró importante observar y discutir ideas con los alumnos; opinó que el conocimiento de sus sentimientos, ideas, intereses y valores se podría mejorar y beneficiar la enseñanza y su aprendizaje; También, desempeñó un papel fundamental en los principios de la enseñanza. **John Dewey** (1859-1932) nació en Nueva Inglaterra, fue filósofo y profesor, invirtió la mayor parte de su vida en formular y publicar ideas sobre educación; fundó el primer laboratorio educativo en Estados Unidos y logró convencer que los niños necesitaban un ambiente natural para aprender y una participación activa en sus propios procesos de aprendizaje. Se opuso a los métodos dictatoriales y memorísticos; propuso que los profesores ofrecieran ambientes estimulantes que guiaran y alentaran al alumno no iniciado, y que éste participara en la investigación. A **Edward L. Thorndike** (1874-1949), se le conoce como el "padre de la psicología educativa", fue filósofo y educador, su ambición era encontrar un método exacto, riguroso y cuantificable para investigar los problemas del aprendizaje; su trabajo favoreció la medición en psicología educativa, escribió el primer manual en dicha área. **Jean Piaget** (1896-1980), psicólogo y epistemólogo suizo, fue director desde 1929 de la Oficina Internacional de la Educación, más tarde, representante de Suiza en la UNESCO. En 1956 fundó en Ginebra el Centre International d' Epistémologie Génétique, dedicado a impulsar el trabajo interdisciplinario y la colaboración entre científicos; elaboró una teoría sobre el desarrollo intelectual del niño, y de su lógica. Su obra ha contribuido poderosamente al conocimiento psicológico del desarrollo y constituye un fundamento sólido e indispensable para el establecimiento de una pedagogía que se adapte a las necesidades y a la comprensión de los individuos en las diferentes edades; proporciona sentido teórico a un sinnúmero de prácticas introducidas por corrientes pedagógicas, como la escuela activa, o la Escuela Nueva.

**Ausubel** (1978); considera que la educación se concreta al aprendizaje guiado hacia fines prácticos y específicos y que el interés del psicólogo del aprendizaje, es mucho más general. Le conciernen muchos otros aspectos del aprendizaje y logro eficiente de capacidades y destrezas (algunos serán revisados durante el desarrollo del marco teórico de esta tesis). Además, la investigación de la naturaleza de experiencias de

aprendizajes simples, fragmentarios o de corto plazo que supuestamente son más representativas del aprendizaje, en lugar de clases de aprendizaje permanente. Los problemas que incumben especialmente a la investigación de la psicología educativa son: a) descubrir la naturaleza de aquellos procesos de aprendizaje que afectan al alumno, su adquisición y retención a largo plazo, de los cuerpos organizados de conocimiento; b) el ampliar el desarrollo de las capacidades para aprender y resolver problemas; c) averiguar cuáles características congénitas y de personalidad del alumno y qué aspectos interpersonales y sociales del ambiente de aprendizaje, afectan los resultados de aprender una determinada materia de estudio, la motivación para aprender y las maneras características de asimilar el material; d) determinar las maneras adecuadas y de eficiencia máxima para organizar y presentar materiales de estudio, así como, motivar y dirigir deliberadamente el aprendizaje hacia metas concretas.

Para Clifford (1982), las disposiciones legislativas y otros acontecimientos contemporáneos afectan las percepciones de la sociedad, acerca de sus prioridades; por ejemplo, en los años 60, se equipó a las escuelas de algunos países desarrollados para la producción de científicos. En otra época, la alarma de los índices de analfabetismo impulsó a estudiar los procesos de lectura y las causas de la incapacidad de leer. Además, que cada año, al comenzar los cursos, los profesores se acomodan en sus aulas, llenan sus estantes y archivos de instrumentos profesionales con libros de enseñanza, apuntes, universitarios, referencias y materiales que reúnen durante su carrera. Todos estos elementos son importantes, pero, **que existen dos cosas aún más valiosas que se deben tener en cuenta: la comprensión y los principios básicos de la enseñanza y el aprendizaje.** Estos principios orientados que resumen los instrumentos esenciales de enseñanza, deben conocerse y manejarse.

Este estudio pretende proponer a los padres de familia, que para elegir la escuela a la que habrán de asistir sus hijos en su primer ingreso escolar. Es importante, identificar, qué variables de conducta, o características de personalidad deben tomarse en cuenta para poder mejorar la adaptación del niño, conforme a los diferentes enfoques educativos más relevantes en el país; que los conozcan para que puedan tomar mejores decisiones que redunden en beneficio de los niños.

La elección de este tema, fue observar la dificultad que los padres presentan para escoger la escuela a la que habrán de asistir sus hijos en su primer ingreso escolar; y que existe un desconocimiento de los diferentes sistemas educativos, sus técnicas y métodos que se utilizan. Que los padres se guían por el prestigio de las escuelas, y buscan como elección "la mejor", porque desean su bienestar; pero a veces, tienen un concepto equivocado, porque les faltan los elementos necesarios para sustentar y apoyar bien su conceptualización. Con frecuencia, dichas Escuelas de renombre, no encajan, porque no son compatibles y congruentes con las disciplinas impuestas por los padres. Tampoco, conocen bien su método y su filosofía educativa de cada una.

La responsabilidad de los padres de familia de elegir la escuela ideal para sus hijos, en su primer ingreso escolar, coloca a muchos de ellos, en una dificultad muy grande, debido a que su preocupación de búsqueda, es que esa elección sea la más adecuada, para que redunde en beneficios que lleven a sus niños al éxito. Sin embargo, no siempre es así, porque existe en muchos de ellos desconocimiento, para una elección tan importante. Debe tenerse en consideración como elementos, entre otros, las variables de conducta, derivadas de los tipos de crianza o disciplina parental, etc.

Para este estudio, fue necesario profundizar en varios temas, tales como: las más importantes teorías que existen sobre el desarrollo del niño de los grandes psicólogos infantiles, tales como Jean Piaget; Arnold Gesell, Sigmund Freud, Erik H. Erikson, John B. Watson, Maslow, Bühler; una revisión sobre la familia, su estructura, y sus métodos de disciplina. Asimismo, la adaptación y las condiciones para que ésta se realice. También los aspectos que determinan el aprendizaje y cuáles son los factores, que pueden

alterarlo. Precisar y determinar, cuáles son los fines de la educación, para saber qué puede esperarse, y si cumplen con sus expectativas. Además, la revisión del sistema tradicional y la escuela activa y la diferencia, su diferencia y las más importantes en nuestro país. Así como, las críticas que se han realizado por parte de los grandes pensadores. Esto es, para que a través del conocimiento, los padres formen sus propios criterios y adquieran más seguridad para su toma de decisiones.

Mi propuesta es, que la Psicología Educativa y la Pedagogía, deben contribuir en dar a conocer, que es determinante tomar en cuenta las variables de conducta, para la mejor adaptación del niño, en los diferentes sistemas educativos. Entendiendo como Sistema Educativo, tal como lo define Churchman (1973), que es el conjunto de elementos interrelacionados y organizados para satisfacer la necesidad de conocimiento, enseñanza, aprendizaje y capacitación de un conglomerado humano.

Comprendo que mi trabajo, sólo es uno más de tantos otros que existen, preocupados por mejorar o contribuir en el área de la enseñanza; y que tratan de resolver alguno de los aspectos que dificulten su avance. Sin embargo, a veces, sólo son propuestas de los Gobiernos, las Universidades, las Organizaciones Científicas y los educadores individuales; que las plantean como una propuesta de solución a los problemas educativos, para mejorar las estructuras escolares existentes y modernizar sus prácticas de enseñanza. Pero, los maestros observan que el niño no asimila, no aprende, no entiende, no retiene y no se debe a que no quiera aprender o estudiar, sino porque sus causas son multifactoriales, que tienen como orígenes, desde su alimentación, conflictos en el núcleo familiar, entre otros, hasta el tipo de gobierno que tenemos, donde no existe una voluntad política para su solución. Por lo que antes de plantear dichas propuestas, se deben evaluar diversos aspectos; tales como: que el niño, para poder aprender y tener un rendimiento escolar normal; primero, debe estar bien alimentado; y nuestros niños mexicanos, no lo están, ya que su dieta es muy precaria. Tratamos de encontrar los factores que alteran el aprendizaje, pero ¿cómo podría aprender el niño que tiene hambre?

Muchos consideran a la educación como un factor clave para abatir la pobreza, humanizar el desarrollo y así lograr la integración de una población vigorosa, sana, capacitada, con adecuados niveles culturales. Otros suponen que la miseria y el subdesarrollo no se eliminan con la educación y que incluso el atraso, son males que impiden el progreso educativo de la población. Si hay miseria no puede fomentarse la educación, dicen unos, y por el contrario, otros sostienen que si la educación no se extiende habrá miseria. La miseria de la educación perpetúa la de la población y a la vez la población produce la miseria de la educación. Pero, los problemas de la pobreza y la ignorancia son inseparables. Forman un todo unitario en la compleja vida social. Si uno de estos dos problemas es examinado en forma separada y contrapuesta al otro, se establece un curioso círculo vicioso. Con tal situación, algunos llegan a plantear que primero es necesario eliminar la pobreza para lograr que la escuela cumpla con su misión, que no es la de erradicar ese mal, porque le corresponde hacerlo a la economía (Orta 1989, p.38).

Por otro lado, H. Strahm y Oswald (1990) consideran que la desnutrición retrasa el desarrollo físico y mental en la infancia y reduce la capacidad de trabajo del adulto. El hambre y desnutrición son parte de un sistema complejo e interconexo con realidades de causalidad sociales, agrícolas, económicas y ecológicas. No son un problema de deficiencia, sino la consecuencia de un reparto desigual entre países, regiones, clases sociales y aún dentro de los poblados y hogares. El hambre, es un problema de ingresos, porque algunos no pueden adquirir alimentos, debido a la débil capacidad de compra; mientras que para otros grupos sociales el hambre es un problema de distribución. El hambre crónica no es causada por la falta general de alimento, sino por la débil capacidad de compra de los campesinos sin tierras, los marginados de las ciudades y los desempleados. Hablar de "pueblos hambrientos" o "continentes hambrientos" da una imagen falseada, debido a que no todos sus integrantes tienen que sufrir tan grave penalidad. El incremento

de la producción de alimentos no elimina el hambre, cuando los pobres no tienen ni trabajo, ni ingresos, o cuando los excedentes se utilizan para forrajes o para la exportación.

Existen padres preocupados por buscar, como alimentar y proporcionar medios de subsistencia a sus hijos. En consecuencia, la mujer se integra a la vida productiva, derivada de esa necesidad económica, ya que su pareja no gana lo suficiente para cubrir las necesidades básicas del gasto familiar. Esto puede repercutir en una desintegración familiar, porque afecta emocionalmente a los niños y a su aprendizaje.

Churchman (1973) sostiene que si el adelanto tecnológico y científico ha proporcionado al hombre la capacidad para resolver cada problema de los sistemas: educativo, alimentario, de salud y vivienda. Entonces, ¿por qué no se resuelven? La respuesta que ofrece es, "la falta de organización para hacerlo". Si se trata de resolver primero el sistema educativo, ¿cómo podría lograrse, sin resolver antes los otros? A lo que cabría responder atender primero, el sistema alimentario; entonces en qué lugar se atendería el sistema de salud; si a mayor pobreza, mayor enfermedad; y a mayor enfermedad mayor pobreza.

Por otro lado, la organización a nivel macro planteada por Churchman, como una solución para resolver estos problemas y se realicen las funciones correspondientes, que satisfagan estas necesidades, resulta una utopía; ya que si a nivel micro, la tarea es difícil; en macro resulta casi imposible. Cómo empezar la organización, ¿con el sistema educativo?; ¿con el alimentario?; ¿con el de vivienda?; ¿con cuál empezar?

Como se desprende, el problema a resolver es multifactorial y parece irresoluble. Por tanto, los problemas no deben plantearse muy ambiciosos, de lo contrario se iría al fracaso, deben considerarse los medios que se tienen para su logro.

Existen otros factores que aparte de la falta de organización impiden la solución a los problemas educativo, de vivienda, de salud y de vestido, y son debidos a que los sistemas están correlacionados y sus problemas no se resuelven, porque muchos de ellos se sustentan en carencias de tipo económico y tienen mucho que ver con intereses creados; ya que mucha de la pobreza mundial y particularmente la de los países tercermundistas, se la deben principalmente, a los países poderosos.

H. Strahm y Oswald (1990) señalan que uno de los problemas de los países pobres se debe al endeudamiento originado por el círculo vicioso "compra ahora y paga mañana", y las condiciones inhumanas impuestas por el Fondo Monetario Internacional; que con el pago del servicio de la deuda, están hipotecando el futuro de los niños pobres. Los países industrializados están convirtiendo a las naciones del Sur en el traspaso de su sobreproducción, su basura tóxica y su chatarra militar. Según H. Strahm y Oswald (1990) México, se encuentra entre los 17 países más endeudados, describiéndolos como aquellos que han afrontado graves dificultades para atender el servicio de la deuda externa.

Blanco (citado en Kliksberg 1993, Pág. XXI) opina que el problema de la pobreza no es un problema de los pobres de siempre. Es el de sociedades que producen la pobreza como un componente orgánico de sus victorias y fracasos. Mientras que para Kliksberg (1993), el problema de la pobreza tiene implicaciones éticas, económicas, y políticas de primer orden, que atenta contra los derechos humanos, por mantener a sectores amplios de la población en una situación de desempleo, desnutrición y marginalidad. El desasosiego social compromete seriamente la estabilidad democrática. Sin progreso social y estabilidad democrática, no se dan las condiciones imprescindibles para afrontar las exigencias del desarrollo económico. La desigualdad atenta contra el crecimiento económico al reducir los mercados internos, se genera incertidumbre y se aleja de hecho, los capitales y créditos. Además, sin una mano de obra moderna, que implique una población en buenas condiciones de salud, con educación, capacitación avanzada, que sienta que comparte los beneficios del desarrollo, difícilmente habrá competitividad real frente a un mercado internacional que obliga a competir



en base a conocimiento. Entre los pobres, el sector que más ha crecido es el de los "pobres extremos", las familias que aunque destinaran todos sus ingresos exclusivamente a comprar alimentos (hipótesis irreal, dado que tienen gastos en vivienda, transporte, vestido, etc) igual no alcanzan a comprar el mínimo de proteínas y calorías necesarias para vivir. Los pobres extremos o indigentes son casi la mitad de todos los pobres.

Estes (citado en Kliksberg 1993, Pág. 11), considera que en el progreso de los países se integran numerosos indicadores destinados a medir la calidad de vida; donde el bienestar económico no se traduce necesariamente en condiciones sociales mejoradas. Kliksberg, sostiene que puede haber crecimiento, pero las desigualdades y políticas sociales débiles, llevan a que no se difunda y el problema social se siga agravando. Que la escala de la pobreza llega a 215 millones de latinoamericanos, acortando sus años de vida y trayendo "círculos viciosos malditos" de miseria, destrucción de la familia con la que la degradación de la dignidad que está en marcha en América Latina. Para enfrentarla se requieren cambios substanciales en políticas, enfoques y actitudes. Ya que el objetivo final del desarrollo, es que la gente viva más años y mejore su calidad de vida. Siendo necesario superar las mediciones, en base al ingreso per cápita y pasar a medir indicadores como esperanza de vida, escolaridad, participación social. Es preciso superar las resistencias y trabajar en la renovación profunda de las políticas económicas, una rearticulación orgánica entre ellas y las sociales, la mejora sustancial en la distribución del ingreso, políticas sociales agresivas, maximizar la participación de la comunidad asistida en los programas, vía que ha demostrado tener enormes potencialidades, modernizar el sector social del Estado, descentralizar los programas sociales, incorporar el esfuerzo de las Organizaciones No Gubernamentales (ONGs), formar sistemáticamente Gerentes Sociales.

Asimismo, que en la Conferencia Mundial sobre Management Social de Copenhague de julio de 1991, existió un total consenso sobre derechos humanos básicos. Porque no se trata de hacer caridad, sino la sociedad es responsable de garantizar a sus miembros, posibilidades de trabajo y satisfacción de sus necesidades esenciales; de igual manera se señaló en la última reunión del Club Roma en Noviembre de 1991 (citada en Kliksberg 1993, Pág. 12) que el gran problema que tiene la humanidad son: "las presentes diferencias económicas mundiales, la vasta y extremada pobreza enfrentada al exceso de riqueza" y marcando la necesidad de superar la "insolidaridad de los países ricos para con los pobres" y "combatir las diferentes muestras de egoísmo que se manifiestan tanto en el terreno material como en el espiritual ... con el fin de inculcar la solidaridad mundial como ética suprema de supervivencia". En América Latina debe escucharse la advertencia de James Grant, Director de UNICEF, quien señala que en pobreza "lo peor todavía está por venir".

El panorama descrito, es necesario que no sólo lo conozcan los economistas, psicólogos educativos, sino todos los profesionistas, para que cada uno en su área de trabajo, analice y contribuya dentro de sus posibilidades y oportunidades a ayudar a encontrar soluciones, aunque sea de manera parcial. Ya que sumando esfuerzos los problemas pueden disminuir y hacer que en este planeta se alcance una vida más digna y llevadera.

## **CAPÍTULO UNO**

### **EL DESARROLLO DEL NIÑO**

#### ***1. Aspectos a considerar en el estudio del desarrollo infantil.***

##### ***1.1. ¿Cuál es la importancia de estudio del desarrollo del niño?***

El estudio de la psicología educativa infantil, requiere como base un conocimiento profundo del desarrollo del niño de su equipo biológico, de sus características generales de personalidad, su ritmo de crecimiento, sus motivaciones, aptitudes, actitud frente a la vida, situación actual, modalidad de relación con la familia y con su comunidad, intereses y valores; para que resulte en una acción efectiva adecuada a la realidad de cada uno. Es importante considerar, que los niños crecen y se crían en sociedades y familias diferentes con influencias múltiples por la diversidad de situaciones familiares; y transculturales de un país a otro. Efectos como el divorcio, los hogares uniparentales, el trabajo de los padres, las perturbaciones emocionales de los niños y los deficientes métodos para tratarlos; el desarrollo de los juicios morales; de las actitudes sexuales y el comportamiento cambiante de quien o quienes los rodean, hacen que su estudio sea delicado, difícil e importante. Para estudiar el crecimiento y el desarrollo humano influyen muchos factores, que son parte integral de las diferentes subculturas a las que pertenecen todos los niños: el status socioeconómico de su familia, sus antecedentes étnicos, su raza, su sexo. Estos elementos son necesarios para conocer y comprender al niño, son información que representa conclusiones que no siempre garantizan sean suficientemente precisas y válidas.

La psicología del desarrollo infantil ha proporcionado gran ayuda a la educación preescolar, porque ha aportado los componentes esenciales en la formación de la personalidad, con datos y conclusiones sobre problemas tan fundamentales como: la herencia, la maduración y el desarrollo psicológico; la influencia del ambiente de crecimiento y su ritmo; así como las aptitudes.

Las investigaciones de la psicología del niño, afirman que la primera etapa de vida del niño es de primordial importancia; siendo relevantes, los primeros cinco años de vida para la formación de la personalidad humana. Con este propósito, Gesell "llegó a afirmar que los años infantiles determinan el carácter del individuo tanto como los cimientos y el armazón determinan la estructura del edificio" (Sánchez 1983, p.19).

Es estudio de la evolución humana se desarrolló a partir del interés de comparar especies, en función de sus similitudes y diferencias en varias dimensiones distintas respecto de la conducta (Meyer 1968, p.12).

El estudio del desarrollo infantil tiene beneficios tanto prácticos como inmediatos, porque sirve para indicar como se comporta un niño promedio; y así poder comparar un niño determinado con la norma establecida. Puede asegurarse a los padres de un niño que parece estar atrasado en el desarrollo, que su hijo está dentro de los límites de la normalidad; o por el contrario, aconsejar cómo ayudarles a superar cualquier deficiencia. Los educadores pueden planear mejor sus programas académicos una vez que entiendan como aprende el niño, según su edad (Papalia y Wendkos 1979, p.2)

##### ***1.2. Aspectos históricos del estudio del desarrollo infantil.***

Platón (citado en Newman 1991, p.27), presentó en su obra "La República" un plan de educación coordinado, según el proceso del desarrollo de las capacidades intelectuales y de control emotivo.

El estudio de la psicología del niño, así como otras disciplinas de la ciencia, se vio estimuladas en su tiempo por las tesis evolucionistas de Darwin en 1859, expresadas en la obra "El Origen de las Especies". Se destaca que fueron estas ideas darwinianas las que en su influjo con la psicología del desarrollo del niño, le asignaron un valor científico a la infancia, porque buscaban características peculiares de la especie humana y sus nexos con las demás especies vivientes (Mussen, Conger y Kagan, 1979, p.24).

El estudio sistemático de niños con grandes grupos se inició a finales del siglo XIX con Stanley Hall (1891) de la Universidad Clark, en los Estados Unidos y fue uno de los precursores que se interesaba por investigar los contenidos de la mente de los niños, información que él obtenía de respuestas escritas, tanto de los niños como de los padres. Por eso, para Hall, el desarrollo de su técnica a través del cuestionario, fue fundamental para conocer los datos que le servirían para desarrollar su convicción de que el estudio del desarrollo infantil era de gran importancia para la solución del programa del conocimiento del hombre. Trató de determinar las relaciones que median entre las características de personalidad en los problemas de ajuste y las experiencias antecedentes; se interesó en las variaciones individuales (Mussen, Conger y Kagan, 1979, p.25)

En la escuela medieval no existía un sistema graduado de educación, donde los temas que se introducían llevaran un avance progresivo de dificultad.

El arte medieval representó a los niños como adultos inmaduros, inclusive en los siglos XV y XVI aparecen en pinturas que no tienen un carácter religioso, reunidos con los adultos en el trabajo, el descanso o el deporte, con una vestimenta que no tienen características diferentes a las del adulto. Tampoco en sus conductas marcaron diferencias, ni en los juegos, ya que eran iguales a los del adulto. Pero, en el siglo XVII hubo un cambio de actitudes con relación al niño y su moral; los clérigos y humanistas como John Locke; de esa época, comenzaron a sugerir la separación de lo que eran los niños, los adolescentes con respecto de los adultos.

En 1693 John Locke (citado en Mussen, Conger y Kagan, 1979, p.22)", consideró que la experiencia y la educación del niño eran determinantes fundamentales de su desarrollo, aun cuando reconoció la existencia de "propensiones congénitas". La mente del niño, escribió es una tabula rasa (especie de hoja en blanco) y por tanto es receptivo a toda clase de enseñanzas".

La evolución en los cambios de actitud sobre la educación del niño llevaron a imponer el concepto de inocencia en la infancia; desde entonces a los niños se les protegió sobre cuestiones de temas sexuales.

En el siglo XVIII, las pinturas ya muestran que el niño viste ropa apropiada para su edad y diferente a la del adulto. La educación moral fue uno de los objetivos de la escuela, quedando estrechamente vinculada la educación religiosa o moral con el aspecto educativo, donde se proporcionaron las destrezas de la lectura y escritura. La educación fue considerada como la única manera de introducir sentimientos de moralidad, aun en las clases sociales inferiores.

En 1762 Rousseau (citado en Mussen, Conger y Kagan, 1979, p.12 y 22), consideró que el niño está dotado de un sentido moral innato. En su libro "Emilio", llamó al niño "noble salvaje" que poseía un conocimiento intuitivo de lo bueno y de lo malo, y al cual lo deformaba las restricciones que le imponía la sociedad. Asimismo, "pensaba que no le haría daño ni al niño ni a la sociedad, si se le dejaba crecer con poca vigilancia y dirección de los adultos. El niño se volvería cada vez más apto para vivir en el mundo, no en virtud de la incesante vigilancia de sus maestros y tutores, sino porque la naturaleza lo había dotado de un orden de desarrollo que garantizaba su crecimiento sano..."

En el siglo XX fue cuando el estudio sistemático del niño cobró su verdadera dimensión. En esta centuria, los psicólogos infantiles, como Piaget, Gesell, Freud, entre otros, con sus investigaciones aportaron nuevos métodos para la medición de la inteligencia, hechos que alentaron una preocupación y gran interés por avanzar en el conocimiento de la naturaleza y del hombre, tanto en los aspectos de su mente, como en la estructura de su composición orgánica.

### 1.3. ¿Cuál es el objetivo de estudio del desarrollo del niño?

Papalia y Wendkos (1979), consideran que el estudio del desarrollo infantil tiene como objetivo no sólo describir y explicar la manera como se desarrollan los niños, sino predecir las conductas de etapas posteriores o modificar su progreso, cuando sea necesario, a través de comprender y conocer la infancia; así como saber el comportamiento promedio para poder compararlo con relación a la norma establecida. En el caso de los padres de un niño negligente que falta frecuentemente a la escuela, pueden recibir una adecuada asesoría psicológica que les permita ayudarlo.

Por conveniencia metodológica, para estudiar el desarrollo del ser humano se fragmenta arbitrariamente en sus diferentes aspectos del desarrollo; aislando su desarrollo físico, intelectual y emocional. Tal división resulta difícil, ya que las personas se desarrollan como niños completos. No se puede dividir al individuo en una criatura física, una persona intelectual y un ser emocional; debido a que cada parte de su ser, afecta y está relacionada, con las demás partes, donde resulta imposible separarlas, porque todas conforman un ser total.

Según Bijou y Baer (1978), la psicología del desarrollo se especializa en el estudio del curso de las interacciones entre la conducta y los eventos ambientales, es decir está interesada en las variables históricas que influyen en la conducta, en otras palabras en el efecto de las interacciones pasadas sobre las interacciones presentes.

La psicología del desarrollo del niño se interesa principalmente, por aquellos patrones que lo rigen, haciendo hincapié en los factores que hacen que cada persona sea diferente de las demás. El conocer la infancia, puede ayudar a predecir las conductas de etapas posteriores. Implica no sólo los aspectos biológicos, sino también la acción del medio ambiente y social, que se manifiesta a través de lo que rodea al niño. Así los cambios de comportamiento que se pueden observar en las investigaciones que se realizan, midiendo y registrando el crecimiento físico, realizan un seguimiento del progreso de la expresión emocional; del desarrollo del lenguaje, desde el sencillo balbuceo de un bebé, hasta el habla más madura y gradualmente correcta, pretendiendo explicar la razón por la cual se presentan determinados comportamientos.

Las diferencias individuales entre los niños pueden ser tan grandes, que surgen y desaparecen en las etapas de vida de diferentes épocas. Así tenemos que es posible que una niña a los dos años de edad, ya haya alcanzado ciertos aciertos en su desarrollo físico y que tal vez un niño no lo alcance hasta dentro de un año; sin embargo, es posible que ese niño sea más avanzado social o intelectualmente.

Anteriormente, el interés de las investigaciones sobre el desarrollo del niño se centraba sólo en registrar aquellos comportamientos observables, y en crear normas con base en ello. Sin embargo, han evolucionado en forma amplia tratando de explicar la razón por la cual se presentan determinados comportamientos.

Los estudios del desarrollo humano, han contribuido con conocimientos de seguimiento por la continuidad de la evolución del hombre, desde el nacimiento, de cómo se desarrolla su aparato biológico y su sistema nervioso central, hasta cómo van sintetizándose sus funciones psicológicas en cada línea de su desarrollo.

El concepto de desarrollo normal del niño, puede aplicarse a conductas que dentro de ciertos rangos aparecen o se espera que aparezcan a determinadas edades, como son: en los aspectos motores, su primer paso, en el lenguaje su primera palabra y sonrisa. Se acepta una gran cantidad de diferencias individuales; resultando importante identificar qué conductas, con qué edades promedio deben presentarse, ya que en todos los casos, estas edades significan solamente promedios, porque ningún niño se ajusta a la tasa promedio del desarrollo en todos sus aspectos de crecimiento.

Las desviaciones que se pueden dar con respecto a las normas, son consideradas como causales de problemas biológicos o por falta de estimulación. Un ejemplo sería la dificultad de establecer hasta qué punto un

niño es activo, hiperactivo, pasivo o simplemente tranquilo. Es importante señalar, que las desviaciones deben ser detectadas y atendidas temprana y oportunamente por un profesional que conozca las condiciones óptimas y el tratamiento para ofrecerlo y proporcionárselo al niño, para su corrección y bienestar.

El niño que pase la mayor parte del tiempo con padres cariñosos, proporcionándole educación y buen trato, pero poco tiempo con niños de su misma edad; probablemente tendrá un buen dominio del idioma, pero no sabrá muy bien cómo abordar, jugar e interrelacionarse con otro niño.

Las conclusiones no se pueden generalizar, aplicándolas sin antes tomar algunas consideraciones en ciertos aspectos; por ejemplo, un niño que haya nacido de una adolescente desnutrida y que se críe en una choza campesina, no conozca a su padre, no tenga suficiente para comer, vea por sí misma la mayor parte del tiempo, casi no hable con nadie y reciba una deficiente educación. Lo que se diga del uno casi nunca se podrá aplicar a otro.

#### 1.4. ¿Qué es Desarrollo, Maduración y Crecimiento del Niño?

Antes de hablar de desarrollo, maduración, y crecimiento resulta importante definir brevemente lo que se entiende por conducta, porque a través de ella se determina el desarrollo, maduración y crecimiento del niño. En términos de un esquema para un análisis funcional, *conducta* es una función de eventos de la situación presente y en la historia de interacciones previas. Es la acción de un organismo sobre su medio externo. Skinner (1953a; citado en Hilgard y Bower 1975, p. 128), la define como parte del funcionamiento de un organismo que actúa o está en contacto con el mundo externo.

Nava-Rivera (1967) considera, la *conducta* como una serie de medios, procesos y finalidades de la acción. O bien, como una manifestación adaptativa de los sistemas funcionales complejos del sistema nervioso, en los humanos siempre tiene finalidades que le dan un significado doble: lógico biológico y semántico humano. Para Peña-Torres (1987), es todo movimiento que resulta de la interacción entre el sistema neuromioendocrino y un estímulo que dio lugar a él.

*Estímulo* para Nava-Rivera (1976), es todo cambio del medio externo capaz de producir una respuesta activa al aplicarse a un ser vivo. Bijou y Baer (1978), los divide en físicos, químicos, organicistas y sociales. Deben ser medibles y controlables, ya sea directamente, o por medio de instrumentos. Las funciones estímulo se centran simple y objetivamente sobre las maneras con las que los estímulos controlan la conducta, la producen, la fortalecen o la debilitan, señalan las ocasiones para su ocurrencia o no-ocurrencia, la generalizan a situaciones o problemas nuevos. Para comprender el desarrollo psicológico del niño, son éstas las clases de acciones que se necesitan predecir. Y el concepto de función estímulo es precisamente el tipo de concepto que pone orden a la gran variedad de estímulos que constituyen el mundo del niño.

Desarrollarse es ir integrando las funciones simples en complejas, es decir, como una serie de conceptos de tipo biológico o neurológico. Sherrington (1906), afirmó que las funciones cerebrales superiores como el lenguaje, no pueden crearse sin la base de toda una serie de funciones sencillas para poderse realizar. Igualmente sucede a las psicológicas, que para la comprensión de lo intrasíquico debe existir una formación previa de estructuras con un manejo adecuado a ciertas crisis de desarrollo, para que puedan ocurrir los fenómenos nuevos más complejos que deben estar apoyados por los sencillos (Isaías, Salles, Estrada, Dallal, Katz 1976, p.72).

Para Horgan (1964; citado en Papalia y Wendkos 1988, p.2), el desarrollo del niño se centra en dos formas: una cuantitativa y otra cualitativa: es decir, que los niños cambian con el tiempo, tanto física, como conductualmente. El cambio cuantitativo es bastante claro y relativamente fácil de medir; está basado en el crecimiento del niño en términos de estatura y peso, de la expansión de su vocabulario, la proliferación de destrezas físicas y el número de relaciones con otras personas.

El cambio cualitativo es mucho más complejo, ya que incluye variaciones en el funcionamiento conductual. Cambios que distinguen al bebé del niño que empieza a caminar, o al que habla de aquél que aún no lo hace, mismos que trazan el crecimiento de la inteligencia, la creatividad, la sociabilidad, la moralidad. Se refieren, al cambio que no puede predecirse a partir de las conductas anteriores, por ejemplo, la etapa preoperacional del desarrollo intelectual descrita por Piaget, es diferente a la sensoriomotora, ya que el hecho de conocer las características de la primera etapa, no permite predecir cómo será la siguiente, porque en cada una surgen características que no pueden ser reducidas a niveles inferiores, por lo tanto, estas características son cualitativamente diferentes (Reese y Lipsitt, 1970; citados en Papalia y Wendkos, 1979, p.3).

Para Kelly (1982); y Suárez (1992), el desarrollo expresa el despliegue gradual y ordenado de las características de los estadios sucesivos de crecimiento; presupone que implica cambios de simples a complejos hacia una madurez de la conducta cada vez mayor que abarca modificaciones cualitativas, con un aumento continuo del poder operativo y funcional y de coordinación entre mente y cuerpo que conduce a la madurez.

Además, para Suárez (1992), el desarrollo del niño implica no sólo los aspectos biológicos, sino también la acción del ambiente y del medio social, que se manifiesta a través de lo que rodea al niño, no se puede dudar que sea la historia de un individuo desde sus primeras etapas, como sería el vínculo madre-hijo, y sus relaciones, los que contribuyan a la formación de la personalidad. Los factores psicológicos actúan en el niño no sólo desde su nacimiento, sino que están presentes en buena medida desde la concepción.

#### • *Definición de Maduración.*

Schneirla (1966; citada en Isaías et al 1976, p. 87), maduración es el tiempo requerido para establecer cada función, o bien que el organismo biológico que nace con un equipo determinado necesite actuar con relación a su ambiente, para que al ir madurando, le sea posible realizar sus funciones. Porque desde su inicio está recibiendo y actuando con su medio ambiente, llegando a un momento en que los soportes y los cambios exteriores, así como los interiores coincidan para que ocurra el tiempo de iniciación de cada función; y cuando llega, se entiende que ese organismo ha madurado. También consiste en la combinación de los procesos de crecimiento y diferenciación asociados a los efectos orgánicos que sobreviven de las etapas más primitivas del desarrollo que contrastan con la experiencia, como las atribuciones que sobre el desarrollo ejercen todos los estímulos de todas las fuentes disponibles, incluyendo los efectos funcionales y orgánicos que sobreviven de dichas etapas más primitivas del desarrollo.

Meyer (1968), entiende la maduración, como los cambios en la conducta que se efectúan independientemente de las influencias ambientales; es decir, maduración o comportamiento filogenético, tales como el deslizamiento, desplazamiento, la conversación y la trepa, son algunas de las conductas que se presentan de manera natural, independientemente de la influencia ambiental, ya que son producto de la condición genética de la especie. Mientras que *aptitud*, es el resultado de maduración suficiente en la que las influencias ambientales resultan eficaces. Bushell Jr. y Burgess (1969), definen la maduración, como el conjunto de procesos biológicos o fisiológicos que cambian sistemáticamente con el paso del tiempo, independientemente de eventos externos específicos. Para Kelly (1982), significa el proceso de crecimiento interno; que consiste en los cambios estructurales y coordinaciones con el sistema nervioso, junto con un nivel de desarrollo de las funciones mentales.

La madurez para el educador, es un apoyo, por el hecho de que la distribución de muchos aspectos de los planes educativos está determinados por el grado de madurez de los alumnos.

Para Jiménez (1983), los factores necesarios para que el niño pueda aprender a leer con cierta posibilidad de acierto, serían los siguientes:

- 1) Factores fisiológicos: visión, audición, motricidad.

- 2) Factores intelectuales: edad mental, vocabulario.
- 3) Factores ambientales: ambiente familiar, cultural, el problema del idioma.
- 4) Factores emocionales.

Desde el punto de vista genético, maduración se designa en sus sentidos simples como proceso de crecimiento, que culmina en la madurez. También se designa como un proceso de crecimiento interno, consiste principalmente en cambios estructurales y coordinaciones con el sistema nervioso.

### • *Definición de "Crecimiento" y sus Principios.*

Isaias et al (1976), define el crecimiento, como los cambios que resultan por el aumento de tejidos. También, es el de diferenciación que se refiere a los cambios en los aspectos estructurales por el aumento de edad. Para Suárez (1992), supone cambios estructurales y funcionales e implica mayores dimensiones, indicando aumento en cantidad. El crecimiento puede realizarse con intermitencia.

Kelly (1982), sostiene que la incapacidad del niño para crecer y desarrollarse normalmente, frecuentemente se considera como el origen de un pobre estado nutritivo, de un desequilibrio glandular u otros estados perjudiciales; además lo físico está íntimamente relacionado a lo mental y su influencia es decisiva sobre su adaptación. Para un maestro los principios del desarrollo y crecimiento de mayor significado son:

- 1) El proceso de desarrollo y crecimiento es continuo, gradual y ordenado.
- 2) Todos los aspectos del desarrollo están relacionados mutuamente.
- 3) Dicho proceso está influido por la herencia y el medio ambiente.
- 4) En el ritmo del crecimiento se dan diferencias individuales; en las diversas partes y estructuras del cuerpo que parecen poseer también su ritmo de crecimiento propio.
- 5) El crecimiento y desarrollo pueden adelantarse o retrasarse.
- 6) Su ritmo es más rápido en los primeros años de la vida.
- 7) Generalmente, en las niñas culmina el proceso de maduración más rápidamente que en los niños.

### • *Factores que influyen en el Crecimiento y Desarrollo del Niño.*

Kelly (1982), afirma que los factores que influyen sobre el crecimiento y desarrollo del niño dependen de tres factores: de la herencia, lo adquirido y el uso que se haga de ambos, es decir, la herencia, el medio ambiente y la libertad humana o libre albedrío; pero sólo serán revisados los dos primeros.

#### *a) Herencia*

Kelly (1982), considera que herencia, supone una semejanza orgánica basada en la descendencia, que es inherente a la naturaleza del niño, denominándose su naturaleza original. Es el modo de transmitir a los niños las características reales y potenciales de los padres. Es la relación entre generación y generación. Establece para cada individuo, una pauta general de desarrollo posible. Consiste en el traslado y reproducción al niño, de sus características ancestrales, tanto reales como potenciales. Rasgos y características que incluyen la estructura corporal, el color de la piel, el sistema nervioso capaz de ejercer un alcance determinado. La capacidad e intensidad de la reacción, las normas y ritmos básicos del crecimiento fijados en cada individuo, así como toda una dotación biológica.

El ser humano está compuesto de dos tipos de células: las corporales o somáticas y las reproductoras o germinales; la herencia depende de estas últimas.

En 1895 realizó Mendel, el primer estudio sistemático y descubrió la ley básica de la herencia, quien fue atraído por las leyes de Darwin por los años 1857 y 1859 (1822-1884, citado en Kelly 1982, p. 189).

Kelly (1982), plantea los principios generales de la herencia pueden formularse de la siguiente manera:

- 1) Los hijos tienen la tendencia a parecerse, en su aspecto físico a sus padres.
- 2) Se producen variaciones, pues dentro de las especies hay diferencias. Ya que no existen dos individuos iguales.
- 3) La herencia no depende sólo del padre y la madre, sino de las dos líneas de antepasados de ambas familias.
- 4) Todas las cualidades hereditarias no son evidentes al nacer.
- 5) La herencia supone una capacidad general para ciertas cosas, más bien que a una capacidad específica; es decir, que lo que se hereda es el total de la potencialización (entendiéndose a la capacidad intrínseca del desarrollo), que pueden manifestarse sólo en el curso del desarrollo bajo condiciones adecuadas.
- 6) Las características adquiridas no son hereditarias.

#### ***b) Medio Ambiente.***

Para Kelly (1982), el medio ambiente es un factor aplicado a las condiciones, influencias y fuerzas que modifican y ejercen un efecto sobre el crecimiento y desarrollo, desde el instante de la concepción, incluye factores morales, mentales y físicos que rodean al niño; las influencias sociales, educativas y domésticas con las que se relaciona. Es el campo en el que se desarrollan los rasgos y facultades hereditarios del niño. La herencia suministra las materias primas sobre las que actúa. Esta proporciona al niño un equipo general innato, mientras que el medio da la oportunidad necesaria para el desarrollo y crecimiento de dichos rasgos y características hereditarias. El niño posee numerosas facultades que pueden o no manifestarse, según el medio en el que se desenvuelva.

La herencia y el medio ambiente, desempeñan un papel fundamental en el desarrollo del niño a través de su interacción mutua.

Sin embargo, en muchos casos, las investigaciones reflejan mucho más la representación del niño occidental de clase media, que ha crecido en un hogar ideal, que ha recibido buena atención, adecuada alimentación y educación. Aún en estos grupos se localizan grandes diferencias. Se parte de la disponibilidad y actitudes del adulto.

### ***1.5. Consideraciones importantes en la Infancia del Niño.***

#### ***• Algunas Circunstancias del Embarazo y del Parto (prenatal, perinatal y postnatal)***

Desde tiempos remotos, los filósofos, los médicos, los psicólogos y otros profesionales interesados en el desarrollo humano se han planteado hasta qué punto las experiencias prenatales y de la primera infancia, afectan a las



personas en el futuro y durante toda su vida; saber si las conductas se desarrollan siguiendo algún patrón predeterminado. ¿Qué ocurre a una edad determinada, independientemente de cualquier experiencia temprana en particular, o por el contrario, necesitan niveles específicos de estimulación para que haya un normal o mejor desarrollo?

Las investigaciones clínicas acerca del desarrollo del niño, como las realizadas por Spitz (1969), Mahler (1965), Nágera (1963), A. Freud (1965), entre otros, han estudiado a través de la observación directa de los fenómenos que en cada caso se repiten, la importancia del momento en que ocurre un suceso; su duración, el impacto de las primeras experiencias, dependiendo de su naturaleza; proporcionan la fundamentación de diagnósticos. Así se tiene la psicología gestáltica, los estudios de Piaget, la teoría del aprendizaje, las escuelas psicoanalíticas, más recientemente a la teología y en general, todas las escuelas de la psicología que contribuyen al conocimiento del desarrollo infantil (Isaías et al 1976, p.11)

Yarrow (1961), Terr (1980), entre otros, han examinado la magnitud de los efectos de las primeras experiencias, sobre las condiciones de privación extrema, tales como: el aislamiento precoz y total a que son sometidos los monos de laboratorio, o la reclusión de niños pequeños en orfanatos en donde no reciben el estímulo sensorial, físico y psicológico que necesitan. Luego se miden los efectos inmediatos y mediatos de tales experiencias. Donde se evalúan si es posible superar los efectos de las primeras experiencias negativas, por ejemplo, colocan a los niños y a los monos en ambientes más estimulantes (citados en Papalia y Wendkos 1988, p.10).

Los factores que influyen en el desarrollo del ser humano, surgen antes de que el individuo sea concebido, se refieren a la personalidad y madurez de los padres, a las circunstancias que determinaron el embarazo, si fue planeado, esperado, deseado, no deseado, repudiado, para ello es necesario conocer el estado emocional de la madre durante el embarazo; sus relaciones con el marido, con la familia, la existencia de problemas económicos; porque éstas, determinan la actitud de rechazo o aceptación por parte de los padres en el destino del producto (la que de ser tan extrema, puede culminar en el aborto), misma que influirá en la vida del niño y su futuro, su autoconfianza y su percepción de la aceptación de los demás. Las actitudes de los padres hacia el producto cuando son poco favorables, como por ejemplo, cuando el embarazo se produce en una madre soltera, a la que generalmente le viene a trastornar todos sus planes y su ambiente social; o si ésta es abandonada a su suerte con un producto de sus acciones, a la que tal vez, considera pecaminosas y le producen culpa e indignidad. También, si se produce en una madre que tiene ya varios hijos y sólo le viene a empeorar su situación económica.

La actitud de los padres en el embarazo muy deseado es diferente, cuando ocurre tardíamente o porque ha sido precedido por varios abortos, por su preocupación y miedo a perder el producto, que se transforma en lo más importante. Posteriormente, la familia proporciona conductas de sobreprotección al niño, al que concibe como delicado, frágil y débil, haciéndolo sentir igual, en su relación con otros niños, tanto en sus actitudes escolares como en su vida adulta. Además, si a esta situación, se agregan que el producto se complica con amenazas de aborto o de parto prematuro, o si se trató de ser interrumpir, los resultados podrían complicarse y desencadenar en un posible daño cerebral que afectaría el desarrollo de la personalidad del niño o producir defectos de conducta, en su socialización y aprendizaje escolar, que sumados a otros factores posteriores (Isaías et al p.13).

También, los vómitos durante el embarazo, las amenazas de aborto o parto prematuro, así como, los estados depresivos o psicóticos en relación con el embarazo, han sido considerados como equivalentes de rechazo.

Las circunstancias que rodean al parto, también son importantes para el futuro del aparato mental y su conocimiento es trascendental para la comprensión integral del aparato psicológico del niño.

En algunos casos, la disfunción cerebral o retraso mental de un paciente, se ha considerado como su origen, al trabajo de parto prolongado, entre otros antecedentes, porque sugieren que hubo hipoxia, o bien, la utilización de fórceps, maniobras traumáticas, cesáreas o parto gemelar. Otro ejemplo sería, el cambio repentino de presión producido por una cesárea, ya que puede tener efectos nocivos en el sistema nervioso central del producto.

La utilización de anestesia general aparece como otro antecedente de gran importancia en algunos casos de daño cerebral mínimo.

Las circunstancias psicológicas constituyen diferentes actitudes de la madre hacia el niño. Algunas madres verbalizan su rechazo hacia el producto y hacia su marido. Posiblemente el rechazo no tenga su origen en el parto; pero éste, sí podría modificar la actitud que la madre va a tener hacia su hijo en el futuro inmediato. Algunas madres presentan rechazo hacia su condición de mujeres, tanto en lo biológico como en lo social.

La exploración de datos sobre el desarrollo del niño, refleja la importancia con relación a la actitud y reacciones de ambos padres hacia el nacimiento del hijo, tales como: la primera vez que lo vieron ¿qué les pareció, qué emociones experimentaron, en dónde estaba el padre en el momento del nacimiento?

Rank (1929; citado en Isaías et al 1976, p.15, 40), ha desarrollado una corriente ideológica que da excesiva importancia al trauma del nacimiento como origen de trastornos psicológicos; y lo considera como el origen de toda respuesta a la ansiedad y, de los trastornos de personalidad en la vida adulta. El cambio a que es sometido el individuo al nacer: la variación de presión, expulsión mecánica, asfixia inminente.

Para Meyer (1968), el llanto en el momento del nacimiento ha sido interpretado de diversas maneras; como el temor de abandonar la matriz o como una reacción de ansiedad ante el enfrentamiento con el mundo. Actualmente, se considera como reacción refleja estimulada por el repentino paso de aire a través de las cuerdas vocales. El recién nacido, desde el punto de vista psicológico, aun no tiene estímulos que alcancen imágenes mnémicas evocables por lo que no existe un aparato mental con representaciones de ningún objeto. Los objetos del exterior que de alguna forma estimulan sus sentidos no evocan ninguna imagen mental, ya que no cuenta con la maduración necesaria de las vías nerviosas hacia la corteza, por lo que carece de concienciación y resonancia afectiva que afecte al bebé que experimenta displacer. Está equipado de unos cuantos reflejos muy primitivos, es casi incapaz de reaccionar ante otras personas, mientras que meses después responde con graciosas reacciones hacia el amor maternal.

Kanner (1968), y posteriormente, por Malher (1972), (citados en Isaías et al 1976, p.17) llamaron "autismo" al estado donde no existen representaciones en su mente, ni de sí mismo.

Freud (1914), Spitz (1965), (citados en Isaías et al 1976, p.17), consideran desde el punto de vista psicoanalítico, toda atención y energía se encuentran vírgenes en el aparato mental de un niño, donde no hay ningún objeto, ni imágenes de él; al que llamaron narcisismo primario al fenómeno de "etapa sin objetos"; es decir, donde está completamente solo, y no distingue emocionalmente la existencia de nada, ni nadie y ni siquiera de su misma persona.

Según Kanner (1949; citado en Isaías et al 1976, p.18), se llama autismo infantil precoz, a la entidad patológica, cuando un niño crece permaneciendo en estado autista, ya sea por razones biológicas (defectos funcionales) o por falta de estimulación psicológica.

La Escuela clásica u ortodoxa, postula que al nacimiento del aparato mental, está formado básicamente por la representación mental de los impulsos, o sea, lo que se denomina "ello". En el nacimiento, el "Yo" no existe sino se desarrolla en forma gradual en todas sus funciones, a raíz de la interacción madre - hijo. Tampoco el "Super-yo", porque su desarrollo es posterior al del "Yo"; pero M. Klein (1979) dice, que ocurren en un período mucho más temprano que lo que se postula en dicha escuela ortodoxa (Isaías et al 1976, p.40).

Según Kelly (1982), el niño al nacer, se encuentra en un estado total de indefensión, mayor que en cualquiera del más desprotegido de los animales. Si el niño fuera abandonado a sus propios recursos, fallecería en un plazo de pocas horas. El niño al nacer, cuenta con un equipo biológico muy frágil; se halla en un estado de inmadurez total, necesitando de la madre tanto en el orden físico como en el psíquico. La carencia afectiva en estos primeros años puede ser fatal para su futuro desarrollo, e incluso puede ocasionarle la muerte porque necesita en esos primeros años, tanto del cariño y contacto afectivo de la madre como del alimento material. Requiere de

constante atención y gratificación; experimenta sensaciones no agradables para las que tiene poca tolerancia a la frustración. Lo único que necesita, es que sean atendidas y satisfechas sus necesidades básicas. El amor se origina en las caricias suaves. Además, que los comportamientos manifiestos relacionados con cada emoción tienen patrones de reacción claramente distinguibles.

La importancia del contacto entre la madre y el bebé es básica; tal vez más para la madre, para que mantenga y desarrolle un buen estado emocional de su hijo. Freedman (1973), señala que los recién nacidos que por alguna causa han sido separados de la madre, aún cuando tan solo sea temporalmente, presentan un atraso evidente de su desarrollo, es el caso de niños prematuros, que al ser separados temporalmente de la madre, interrumpen el proceso de creación de interés de la madre, que ha ido aumentando desde que el producto se hallaba en el útero. También en los animales se observan estos fenómenos, y es bien conocido, de perras que aborrecen a sus cachorros y los rechazan, dejándolos morir de inanición, o cuando algún otro factor ha interferido con la relación madre - hijo (Isaias et al 1976, p.16).

Para Kemel, (1976; citado en Papalia y Wendkos 1988, p.10), las primeras horas después del nacimiento constituyen un período para la unión de la madre e hijo. Si ambos se separan por un período prolongado inmediatamente después del nacimiento, puede romperse el lazo entre madre e hijo, tan necesario para el desarrollo emocional y saludable del recién nacido.

Isaias et al (1976), ha llamado *autismo primario* a las alteraciones que impidan al niño llegar a hacer algún contacto con su madre, permaneciendo el resto de su existencia enclaustrado en su interior mismo, formando un circuito cerrado donde jamás logre penetrar al mundo exterior, donde por más esfuerzo por sobrevivir, el organismo hace lo imposible por bastarse a sí mismo. O bien, *autismo secundario*, al que en su segundo paso el niño intenta regresar ahí, después de haber hecho contacto de algún modo con la madre, y establecerlo, y que ha resultado por alguna causa con esfuerzos fallidos, no quedándole más que regresar a sí mismo; o sea, a su primer refugio, como si se tratase de un huevo del que se ha intentado salir, y no ha encontrado respuesta vital que le permitiese seguir viviendo en el mundo externo. La madre es el único medio a través del cual le es posible dar el paso de salida hacia la vida.

Watson (1919; citado en Meyer 1968, p.100), atribuyó significado a las reacciones de los recién nacidos, declarando que la ira, el temor y el amor son las tres emociones primarias que se hallan presentes en el momento del alumbramiento, se provoca ira cuando se sujetan los brazos y las piernas de las criaturas y se oprime su nariz, mientras que el temor surge con la presentación brusca de un sonido fuerte o una caída repentina.

El bebé a veces, en la segunda semana de vida, muestra sonrisas que reflejan un estado placentero, particularmente al estar semidormido o mamando; pero son sonrisas autistas, porque no representan ninguna relación emocional con alguien.

Los cambios que se presentan en los niños entre los ocho y los trece meses de edad, presentan una correlación entre los diversos aspectos de su desarrollo. El niño que domina la noción de que un objeto o persona sigue existiendo aun cuando no pueda verlo hará, que el niño comience a experimentar la angustia de separación o el temor de que su madre no vuelva a aparecer después de que se haya ido.

Kagan (1979; citado en Papalia y Wendkos 1988, p. 18) afirma que el niño se siente angustiado porque puede recordar que su madre estaba presente y compara ese recuerdo cuando se ausenta. Su angustia no es la única causa, sino que se pregunta, si estará su madre presente de nuevo y no lo sabe. Esto le causa miedo ante su incapacidad de resolver la inconsistencia entre la presencia anterior de la madre y su ausencia. La angustia de separación, es una experiencia emocional, que está muy ligada con la memoria y la habilidad de imaginar el futuro, las cuales son capacidades intelectuales.

Según Isaias et al, de acuerdo a diversos autores, para Freud (1926), existe una fase de separación de los cuatro, seis, diez, o trece meses, en la cual, el niño presenta ansiedad de separación por la madre de manera intensa, y llora cuando lo aborda un extraño; a este fenómeno lo describió Freud como un tipo de ansiedad de "miedo a

perder el objeto", es decir a ser separado o abandonado por la madre; ya que en esta fase la disponibilidad de la madre es extremadamente importante. Spitz (1965); y para Malher (1965), el bebé entra en cuatro fases: separación, práctica, reconciliación (reapproachament), que se extiende hasta el trigésimo sexto mes de vida y formación de constancia objetal.

También Spitz, (1947), descubrió como entidad (importancia de una cosa; o constituye la esencia o la forma de una cosa) nosológica (nosos, significa enfermedad) la "depresión anaclítica", consistente en el desinterés del bebé, pérdida de sus logros motores, tristeza, anorexia, de gradual a severa, que produce gran pérdida de peso, deshidratación, finalmente, marasmo y muerte por complicaciones. Este cuadro se presenta cuando es separado del objeto materno entre el sexto y el decimotercero mes de vida; es decir, cuando el bebé ya ha establecido una relación intensa con la figura materna. Es un cuadro progresivo y fatal, si la figura materna no es sustituida por otra, que esté afectivamente a disposición del bebé. A. Freud, Burlingham (1944), afirma que los casos más severos han sido descritos en tiempos de guerra, cuando los bebés que perdían a sus padres, fueron recluidos en aulas, en donde no encontraban una figura materna sustituta (Isaías et al 1976, p.20).

Yarrow (1961; citado en Meyer 1968, p.14), sus estudios demuestran que los niños separados de sus madres y criados en instituciones que les brindan un mínimo de estímulo sensorio y social; que la ausencia de estímulos adecuados está relacionada con la manifestación de graves conductas atípicas.

De acuerdo a diversos autores Papalia y Wendkos (1988), para Terr (1980), no es posible que una experiencia cause daños irreversibles, aunque sí podría serlo un incidente traumático, como ser secuestrado o molestado sexualmente, porque podría llegar a tener graves consecuencias emocionales. Los seres humanos son increíblemente flexibles, con frecuencia son capaces de regresar ilesos de las más horribles experiencias. Probablemente, las vivencias repetitivas de privación extrema y temprana causen daño, pero si se sustrae al niño a tiempo de un ambiente inadecuado, a menudo es posible contrarrestar tales efectos perjudiciales. Yarrow (1979) da un ejemplo, sobre niños, que han sido rescatados de situaciones traumáticas diciendo que no muestran mayores trastornos ni desajustes más tarde en la vida.

Algunos investigadores como, Winnicot, (1953; Isaías et al 1976, p.21) afirma que existe un período al que llamó objeto transicional; en el que el niño desarrolla un apego afectivo intenso con un objeto que generalmente es un oso de peluche, cualquier muñeco, un pañal, un sarape, aunque esté viejo y deteriorado, etc.; cualquier intento de separarlo de él produce inmediatamente reacción de ansiedad, teniendo que permanecer en su posesión sin poderse sustituir, es algo que puede manipular a su antojo, ya que el olvidar el objeto transicional ocasionaría largas horas de llanto, intranquilidad y ansiedad del bebé.

Sánchez Cerezo (1983) describe las siguientes etapas en el desarrollo del niño:

Primera etapa: egocósmica (desde el nacimiento hasta los 2 años). Se ha comprobado que el feto posee una sensibilidad propioceptiva (se siente a sí mismo) y que las vías sensitivas existen mucho antes del nacimiento; así, el gusto es el sentido que primero se desarrolla (el feto es sensible al sabor amargo y dulce), seguido del olfato y las sensaciones táctiles; incluso los nervios ópticos y acústicos están ya formados antes de nacer. Por otra parte, la madre pone al feto en contacto con el exterior, al hallarse en un medio líquido que le protege y al mismo tiempo le comunica sus reacciones a los estímulos exteriores, de manera que sufre o siente las variaciones físicas, metabólicas y endocrinas de la madre.

Segunda etapa: egocéntrica (de 2 a 4 años), aparece el egocentrismo, tendencia a situarse en el centro de todo, y cuyas primeras manifestaciones son los conflictos y los celos. Una de las características es la aparición progresiva en el niño de un mundo imaginario peculiar. La capacidad de fabulación es tan dilatada que el infante puede transformar la realidad y su propia acción en hazaña y aventura imaginaria; por ejemplo, se siente capaz de convertir "una escoba en un maravilloso caballo blanco".

Tercera etapa: de proyección (de 4 a 6 años), en esta fase aparece en el niño una verdadera necesidad de adaptarse a la realidad, pierde paulatinamente su mundo mágico, su capacidad de fabulación. Pero, no significa que desaparezca totalmente.

### *Algunas investigaciones sobre el desarrollo del niño.*

#### *¿Por qué es importante hablar sobre las primeras experiencias del niño?*

Papalia y Wendkos (1979), considera que en la primera infancia, la inteligencia de un individuo, se mide principalmente por su desarrollo motriz. Por ejemplo, si un niño sostiene la cabeza, alcanza el juguete y se sienta a determinada edad, se considera que se trata probablemente de un niño normal, la lentitud en estas actividades pudiera ser, a menudo, el primer signo de retraso mental. Las capacidades intelectuales del niño estarán estrechamente relacionadas con los aspectos motores y emocionales. Lo social y emocional de la personalidad del niño afectarán tanto los aspectos físicos, como los intelectuales de su vida. La privación emocional durante la primera infancia puede tener efectos nocivos sobre el desarrollo mental y motriz, así como sobre la personalidad. Las emociones, afectan también la personalidad, en la misma forma en que se actúa socialmente, por consiguiente, estos aspectos interpersonales del desarrollo indicarán muchas cosas, sobre todo, cómo y por qué un niño reacciona de cierta manera en determinadas situaciones en las que intervienen otras personas.

Freud (1905; Isaias et al 1976, p.22), sostiene que existe el deseo del niño por complacer a la madre y conservar su amor, y contribuye a que participe, es cuando se puede lograr y obtener lo que se le pida. Como sería el control de esfínteres, que por ejemplo, satisface a la madre el que el niño así lo haga, defecando u orinando cuando la madre se lo pide. También puede suceder que presente gran resistencia a dicho control, porque expresa su hostilidad hacia la madre, llegando a veces al grado de continuar defecando indiscriminadamente, embarrando sus heces fecales por doquier. Cuando el enojo del niño alcanza grandes proporciones, al mismo tiempo su expresión es prohibida en extremo; temiendo expresar sus impulsos para evitar ser rechazado, el resultado es la inexpressión absoluta como: inhibición, restricción, disminución de la habilidad para manejar los músculos voluntarios; ya que, mediante este control está su fuente de satisfacción y seguridad.

Las reacciones de los padres y demás personas importantes en la vida de los niños desde el nacimiento, ante su constitución física, ayuda a determinar tanto su personalidad como su intelecto. Una niña con buena salud, una estatura normal y una apariencia atractiva según las normas de su cultura; y la aceptación que se le brinde inicialmente, tal vez le ayudarán a determinar el grado de confianza en sí misma y autoestima que llegue a alcanzar. Los padres que estén desilusionados con su apariencia física, o por su lentitud en el desarrollo físico, provocan sentimientos de inferioridad que pueden afectar su personalidad en forma adversa. Conforme va creciendo y haciéndose más fuerte, a medida que va desarrollando sus destrezas, le permitirán dominar su medio ambiente, estableciendo sentimientos positivos sobre sí misma; a veces moderados hasta cierto punto, por las frustraciones que experimente al encontrarse ante una nueva habilidad. La combinación de su ser físico y de sus capacidades, y la manera en que los demás reaccionan frente a estas características, tienen un elemento poderoso sobre su personalidad. El desarrollo físico anormal tiene muchas ramificaciones emocionales negativas (Papalia y Wendkos 1988, p. 17).

Según Newman (1991), de acuerdo a diversos autores el desarrollo de sí mismo, Mead (1934), lo define como el "concepto de sí mismo", desde el punto de vista socio - psicológico; y se identifica, con la acumulación de características que otras personas atribuyen en el niño; para Brim (1966), se desarrolla por el conjunto de papeles que cada cual representa. Mientras que para Weiner (1974) son los modelos que cada cual tiene de su propia conducta.

Papalia y Wendkos (1988), consideran de acuerdo a varios autores como Kagan (1979), que utiliza el término "crecimiento para la salud", a la capacidad que tiene una persona de adaptarse bien a la vida, una vez que se encuentre en un ambiente favorable y grato. Otro estudio clásico es el de Skeels Dye (1939), donde se muestra

que a un grupo de huérfanos de dos años de edad, con un aparente retraso, al ser llevados a un sitio en el que recibieron la atención personal necesaria, se desarrollaron normalmente en comparación con un grupo que no fue transferido.

Los efectos de las experiencias tempranas sobre el desarrollo, dependen de varios factores, tales como la naturaleza, duración y momento de sus experiencias. Cuando son tempranas parecen ser reversibles si se intenta mejorar la situación en etapas posteriores de la vida.

Según Yarrow, (1979; citado en Papalia y Wendkos 1988, p.10, 11) es necesario preguntarse ¿si algunas de las características observables permanecen estables con el tiempo? ¿Si cambian algunos de los rasgos, pero de manera predecible y en ciertos períodos del desarrollo? La estructura mental de los padres y de las otras personas que conocen bien al niño, ¿si les impide reconocer determinados cambios en el niño? ¿Si desarrollan los individuos sus propias maneras de organizar las experiencias y ver el mundo que los rodea desde una edad muy temprana, de manera que pueda crear una cierta coherencia para sí mismos? Finalmente, ¿si continúan los individuos viéndose a sí mismos en forma estable y predecible? Las conclusiones acerca de la estabilidad del desarrollo dependen de lo que se trata de evaluar. Cuando se buscan rasgos idénticos en períodos diferentes de vida, podría concluirse, que no existe una continuidad; pero cuando se buscan patrones coherentes de conducta, es más conveniente la evidencia de una configuración estable a lo largo de la existencia.

Papalia y Wendkos (1988), de acuerdo a varios autores, como en los estudios de Fels se encontró, que en un ambiente donde los adultos hostigan a los niños, y les producen ira y miedo cuando adultos serán irritables o miedosos. Kagan y Moss, (1962). Thomas y Chess (1977), consideran que aun los rasgos del temperamento (aquellas características de personalidad que aparecen inmediatamente después del nacimiento) están sujetos a modificaciones causadas por el ambiente.

En otros estudios de familias de maltrato al niño, es posible encontrar un adulto con ciertas características, por haber sido objeto de malos tratos cuando era niño, la combinación de factores les da como resultado un temperamento difícil, o una historia de cólicos en la primera infancia, o tendencia a llorar mucho, etc. En ocasiones, la interacción de las características en un niño ayuda a explicar las de sus progenitores.

El Estudio Guía de Berkeley realizado por Clarke (1978; citado en Papalia 1979, p.18), concluye que es muy difícil predecir, qué desarrollo seguirá una persona determinada durante su vida en su desarrollo. Por ejemplo, muchos adultos triunfadores, maduros y competentes, tuvieron una niñez y/o una existencia extremadamente confusa y problemática. Y niños sobresalientes no lograron alcanzar el potencial que todos esperaban de ellos. Generalmente, las personas que no se desarrollan según la manera predicha, parecen igualar o superar el número de las que sí lo hacen.

¿Por qué parece que resulta tan difícil predecir el desarrollo futuro del niño? Una razón importante está en el hecho de que, algunas cualidades no aparecen en la primera infancia. Otro hecho es el azar que para algunos, cambian sus vidas; porque han tropezado con una rara oportunidad que les ha abierto nuevas puertas, o han sido víctimas de una gran catástrofe. Estos son algunos sucesos que pueden producir cambios, y contribuyen a que el desarrollo humano sea impredecible. Por ejemplo, podría suceder que una niña fuera capaz de reconocer y sacar provecho de las oportunidades en vez de traumatizarse (Papalia y Wendkos 1988, p.13, 14).

Algunos investigadores del desarrollo infantil, como Sroufe, Clarke, entre otros, han negado la continuidad, porque las personas no muestran conductas idénticas a lo largo de un período dado. Pero, ¿qué sucede cuándo se observan similitudes cualitativas en los patrones de conducta a través del tiempo? Sroufe, (1979; citado en Papalia y Wndkos 1988, p. 14), estudió que aunque los niños no muestren conductas idénticas de una situación a otra, esto no significa que no exista la estabilidad. Ya que se acepta su existencia, cuando la conducta de los niños sigue un patrón claro a través del tiempo. De tal manera, no se espera predecir el desarrollo humano con precisión, pero sí se puede aprender lo suficiente para poder pronosticar ampliamente la variedad de reacciones que puedan ocurrir en ciertas circunstancias. Según Sroufe, si los hijos de madres con un leve retardo, son adoptados por familias con una inteligencia superior al promedio, es probable que estos niños se desarrollen normalmente.

La continuidad del desarrollo a través de características diferentes, ha sido observada por Stewart (1981; citado en Papalia y Wendkos 1988, p.15), con el grupo de adolescentes estudiado, que había sido diagnosticado años atrás, como de niños hiperactivos. Cuando pequeños habían sido excesivamente activos, inquietos y nerviosos. En su adolescencia, cerca de la mitad mejoraron en los síntomas principales: en el exceso de actividad, la distracción, la impulsividad y la irritabilidad. Sin embargo, continuaban siendo desobedientes y rebeldes en la casa, y en el colegio; conservaban graves problemas con su trabajo escolar. Afirmando el autor, que no se pueden predecir los rasgos específicos; pero sí, ciertos patrones coherentes de conducta.

Los niños desde que nacen tienen la capacidad de influir sobre el ambiente. Y cabe la pregunta de si esto afecta su mundo. Se puede apreciar una influencia de los lazos de unión. Los bebés tienen conductas imitas que interactúan con el temperamento y las experiencias de las personas que los cuidan para formar un lazo con ellas.

- *Períodos Críticos en la Vida del Niño.*

En algunas investigaciones del desarrollo infantil, como las de Calwell, Freud, McKeith, entre otros, emplean el concepto de "períodos críticos o sensibles" y han sido incorporados en muchas teorías relacionadas con los diversos aspectos del comportamiento humano.

Calwell (1962; citado en Isaias et al 1976, p. 89), considera los períodos críticos a través de dos parámetros diferentes; 1) A partir del cual, cierto fenómeno deja de aparecer, es decir, el momento en el cual se establece una resistencia o indiferencia hacia el estímulo y; 2) A la etapa durante la cual el organismo se encuentra en su momento de máxima sensibilidad

Freud (citado en Papalia y Wendkos 1979, p.7) afirmó que existían varios períodos críticos para el desarrollo emocional; y que ciertas experiencias vividas por el niño o el bebé en los períodos oral, anal o fálico podrían determinar la personalidad de un individuo para toda su vida. Según Isaias et al (1976) de acuerdo a varios autores, Erikson (1978) describe ocho etapas, que constituyen un período crítico para el desarrollo de algún aspecto en lo social y emocional; confianza básica en la primera infancia, autonomía para los niños que empiezan a caminar, iniciativa para los niños en edad preescolar, etc. McKeith (1968), en sus estudios de psicología clínica, establece "la hipótesis de la existencia de un período sensitivo, para lograr el control del esfínter vesical durante la micción nocturna".

Montessori, también consideró los períodos críticos, a los que llamó "Períodos Sensibles", que son bloques de tiempo en la vida de un niño, en los que él está absorto ante una característica de su medio ambiente. Aparecen como "un intenso interés de repetir ciertos actos extensamente, sin ninguna razón evidente hasta que debido a esa repetición, una función fresca aparece de repente con fuerza explosiva". (Polk 1977, p. 58)

Para Montessori, los Períodos Sensibles en la vida del niño, están relacionados con una necesidad de orden en su medio ambiente. El primer Período Sensible en aparecer, se manifiesta tempranamente en el primer año de vida, incluso en los primeros meses y continúa a través del segundo año. Ella creía en los "períodos sensitivos", durante los cuales, el niño es especialmente receptivo a ciertos estímulos. Una sensibilidad particular hacia algo, dura sólo hasta que es satisfecha esa necesidad. Según ella, si los padres comprenden y tienen noción de estos períodos, pueden hacer mucho por ayudar al niño en el momento correcto. Observando y vigilando cada período sensitivo particular, empleando después estos períodos, para ayudarlo a entender y dominar su medio ambiente. Todos los niños se desarrollan a un ritmo distinto (Polk 1977, p.59)

Los períodos críticos son una prolongación de la hipótesis de la interacción genético-ambiental, formulado por Hebb (1958; citado en Meyer 1968, p.17). Siendo fundamentalmente un modelo neurofisiológico. Parte del supuesto de que las experiencias sensorias y cognitivas específicas, tienen el efecto de fomentar el desarrollo de

si se producen durante puntos "críticos" específicos en la historia evolutiva del organismo. Una exposición demasiado temprana o demasiado tardía podría debilitar la respuesta deseada o ésta podría inclusive no darse. En su modelo amplio de desarrollo, se requiere el supuesto de una interacción entre variables genéticas y ambientales. Esta hipótesis reconoce que ni lo hereditario, ni lo ambiental, solas cada una, pueden generar un comportamiento. Infiere que las experiencias afectan el desarrollo de las estructuras fisiológicas y neurológicas, y que al hacerlo definen la esfera y la forma de la conducta manifiesta disponible. De acuerdo a esta perspectiva es incorrecto concluir que el proceso de maduración por sí solo vaya a dar lugar a conductas motoras o de captación maduras. Con ello, no niega que sé este produciendo la maduración física, pero si se destaca que también están sucediendo otros acontecimientos que tienen efecto directo sobre éstas u otras conductas similares. Por ejemplo, durante el período previo a aquel en el que comienza a caminar, el niño adquiere información perceptiva y los medios para utilizarla.

Los estudios relacionados con las hipótesis de los períodos críticos, han consistido en privar al organismo de alguna experiencia específica y observar las consecuencias, o en introducir una experiencia específica en un nivel evolutivo más temprano y observar las consecuencias. Los estudios que respaldan la perspectiva de la interacción genético-ambiental, emplearon organismos infrahumanos, tales como:

Según Meyer (1968) de acuerdo a diversos autores, Scott (1963), demostró que un organismo al que se niegan las experiencias sensorias y motoras habituales de su especie, no manifiestan en la edad adulta, los comportamientos característicos de la misma. Riesen (1947), crió chimpancés en total oscuridad durante su primer año de vida, descubrió que su visión quedó permanentemente dañada. Dennise (1941), descubrió, que si se inmovilizaban las alas de los halcones durante un período de diez semanas o más, no aprendían a volar tan bien como los otros.

Asimismo, que Harlow (1962), utilizando monos Rhesus halló pruebas que corroboraban la hipótesis de los períodos críticos. Previamente había criado a los monos con madres sustitutas de alambre tejido o género. Otro grupo de monos fue separado de todos los objetos madre. Los estudios de los comportamientos afectivos heterosexuales de ambos grupos de monos demostraron que éstos son uniformemente atípicos. Las hembras generalmente rechazaban al macho; y si lo llegaban a aceptar y quedaban preñadas, rechazaban a sus crías. Estas conductas atípicas son extremadamente resistentes al readiestramiento e indican la durabilidad de estas experiencias tempranas.

También que Hess (1959), advierte que es muy posible que los períodos críticos existan en los seres humanos, pero que las variables pertinentes son sin duda muy complejas.

En el nivel humano no puede haber estudios directamente relacionados, pues una investigación semejante, exigiría la crianza de un niño en total aislamiento social y sensorio; y no pueden efectuarse, por todo el problema que esto implicaría.

Papalia y Wendkos (1979), consideran el caso de una mujer sometida a Rayos X, ciertas drogas o enfermedades durante el primer trimestre de embarazo, donde existen más probabilidades de que el sistema orgánico fetal que se está desarrollando en el momento en que ocurre dicho suceso, muestre ciertos defectos. Otro ejemplo, relevante fueron aquellos casos que al medicarse con talidomida en un momento determinado de la gestación, sus bebés nacían sin brazos, sin piernas o presentaban algunas otras deformaciones. Cabe mencionar, a la rubéola en un embarazo como causa de que su hijo nazca sordo o con retardo mental. El mismo hecho (tomar la droga o contraer la enfermedad) tendría muy poca o ninguna influencia si tuviera lugar en otro momento del desarrollo fetal. Situación contraria, si estos hechos sucedieran en etapas posteriores del embarazo.

Las investigaciones relacionadas con los problemas de maduración han hecho posible conocer, que existen, "momentos críticos" donde son necesarios algunos estímulos educativos que posibiliten un desarrollo fértil con un mínimo esfuerzo y la máxima efectividad; por lo que resulta contraproducente imponer al niño exigencias que sean incapaces de satisfacer, porque un estímulo demasiado precoz, le obligaría a realizar un mayor esfuerzo, sin conseguir generalmente, el éxito esperado por su falta de madurez. Un estímulo tardío desaprovecha el



momento de mayor disposición, siendo tal vez la causa de que alguna función positiva deje de manifestarse por falta de ejercicio.

Una conclusión de estas investigaciones es que los padres determinan esencialmente el desarrollo social-emocional de sus hijos.

• *Influencia o efectos de la nutrición prenatal y postnatal para el desarrollo del niño.*

Para que haya un desarrollo intelectual normal, tanto prenatal, como postnatal es determinante para así tener una buena salud física. La desnutrición puede impedir el desarrollo cerebral y algunos trastornos físicos, como la fenilcetonuria, limitan los procesos mentales, tanto o más, de lo que afecta el funcionamiento físico.

Según Papalia y Wendkos (1979), de acuerdo a diversos autores, considera que una grave desnutrición en la infancia puede retrasar el desarrollo mental en general. Una prueba de que la desnutrición temprana puede tener efectos devastadores e irreversibles en el desarrollo mental, puede observarse en dos hallazgos importantes: Winick y Rosso (1969), afirman que los bebés que habían muerto de marasmo por enfermedad por deficiencia de proteínas tenían menos células cerebrales que los bebés de la misma edad. Para Stoch y Smyth (1963), que el cerebro de los niños que habían sufrido desnutrición durante la primera infancia, pesaban menos que los niños normales.

También, Brockman y Ricciuti (1971), realizaron un estudio comparativo de veinte niños de Lima, Perú, con desnutrición grave entre 1 y 3 años y medio aproximadamente, con un grupo control, para evaluar su capacidad para ejecutar diez tareas de clasificación. Los niños desnutridos recibieron doce semanas de tratamiento nutricional, después del cual tomaron el examen de nuevo. No sólo se desempeñaron peor que los niños del grupo control (por lo menos tenían retraso de seis a ocho meses), sino que no mostraron ningún aumento significativo en las puntuaciones de las pruebas. Por lo que se concluyó, que la desnutrición temprana puede realmente causar un daño irreversible en el funcionamiento intelectual. No obstante, es posible que un tratamiento nutricional más largo podría proporcionar resultados más benéficos.

Las investigaciones experimentales de Cravioto y col; Lefebvre (citado en Azcoaga 1982, p. 132), han demostrado la importancia de la reducción en la dieta del niño, de la ingestión de proteínas en las primeras etapas del desarrollo. En los primeros meses de vida la carencia alimenticia es determinante. Las restricciones en la incorporación de sustancias principalmente proteínas, inciden en el desarrollo del sistema nervioso central y son causa de deficiencia mental, tanto más grave, cuanto más extensa y precoz sea la privación de alimentos. Las dietas unilaterales, incompletas, no equilibradas, generan deficiencias de proteínas (o de aminoácidos, componentes de las moléculas de proteínas, cuyo aporte es esencial), de hidratos de carbono, de grasas y de minerales (yodo en especial) y vitaminas. Algunos de ellos tienen una relación muy cercana con el aprendizaje, mientras que puede no ser el caso de otras sustancias. El yodo, por ejemplo, es un mineral indispensable, su carencia, en las primeras etapas de la vida ocasiona el cretinismo endémico (con debilidad mental y bocio) y más tarde a formas más o menos claras de hipotiroidismo con un descenso en la excitabilidad general. Pero, otras carencias de minerales, pueden no ser tan determinantes. La carencia del complejo B inciden en el trabajo del sistema nervioso.

Para Meyer (1968), una grave privación alimentaria, ejerce un efecto deprimente sobre el desarrollo mental; afirmación cuyo fundamento no es el tipo de interacción entre componentes específicos, sino en que el niño nutritivamente privado tiene menos capacidad para interactuar con varios componentes de su medio ambiente. Sus estudios destinados al mejoramiento del nivel alimentario de los niños, han informado en general aumentos concomitantes en el coeficiente intelectual. Algunas veces, esos aumentos impresionantes particularmente en el caso de niños menores, aunque más a menudo el tratamiento sólo dio origen a leves aumentos en el coeficiente intelectual. Sobre el nivel alimentario, generalmente elevado de Estados Unidos con mejores status nutritivo, no ha dado origen a aumentos más sustanciales en el coeficiente intelectual. Sin embargo, en los casos de desnutrición grave las mejoras en la alimentación influyen en el desarrollo mental.

Según Meyer (1968), de acuerdo a varios autores como Zimmerman, Burgemeister y Putnam (1947); que encontraron que las dosis de ácido glutámico, tenían un efecto positivo sobre el desarrollo mental. Estudios subsiguientes no lograron verificar dichos hallazgos; importantes opiniones generalizadas, dicen que el ácido glutámico tienen muy poco o ningún efecto en la modificación del coeficiente intelectual.

Mientras que Rosenzweig, Krech y Benneth (1960), investigaron y encontraron una relación entre la concentración de la colinesterasa en el tejido cerebral de las ratas y la capacidad de resolución de problemas de los animales. Los efectos de la colinesterasa eran mediados por otras sustancias químicas, entre las cuales se sabe que la acetilcolina es importante, porque sirve en la transmisión neural, mientras que la colinesterasa sirve como índice de eficacia en la transmisión. Informan cambios físicos en el cerebro, en función de una mayor actividad de la colinesterasa, por efecto de la manipulación de la complejidad ambiental y el adiestramiento de las ratas. En el caso de los seres humanos tienen validez relaciones semejantes.

### *1.6. Algunos Aspectos del Desarrollo del Niño.*

La psicología del desarrollo del niño, implica varios aspectos como son: el desarrollo físico, el intelectual (lenguaje), el cognoscitivo (la moral, entre otros), el emocional (manejo de la agresión) y social, entre otros. Por ejemplo, el social para Meyer (1968), es la interacción entre dos o más personas, es un indicador seguro de la adecuación del desarrollo psicológico. El emocional, es el resultado de una compleja interacción de las variables de la maduración y el aprendizaje; Todos ellos son importantes, conforme a los diferentes enfoques psicológicos que serán revisados en este capítulo. Sin embargo, antes de entrar en su apartado, de manera breve se analizan algunos, tales como: el lenguaje, dada la relevancia que tiene para la evaluación de un diagnóstico; la moral, debido al conflicto que se crea en algunas ocasiones entre el niño con su familia y el sistema educativo al que asiste; así como, el manejo de la agresión, por ser a veces uno de los problemas que pueden alterar el salón de clases, ya que pueden derivar en alteraciones de aprendizaje.

#### • *Desarrollo del Lenguaje en el Niño.*

Al desarrollo del lenguaje se le da mucha la importancia, en los diferentes enfoques de las investigaciones del desarrollo del niño; se asocia con el coeficiente intelectual, interacción social o cognitiva, así como un medio de desarrollo de educación, para transmitir sabiduría, por lo que se exponen algunas consideraciones fundamentales.

Nava-Rivera (1976), sostiene que la forma de comunicación en el hombre es esencialmente el lenguaje y se realiza de manera natural entre los hombres y los grupos, mismo que recibe de generaciones anteriores a las que pertenecen, por lo cual no sólo es un hecho psicológico-social, sino también social. Considera que el lenguaje, es la información formada de elementos de estructuras determinadas. En el humano, es una característica inseparable de la conducta, a la vez que está determinada por la relación emisión-recepción del lenguaje, cuyo esquema general corresponde al modelo estímulo-respuesta. Asimismo, en el lenguaje humano, la comunicación fundamental es oral, o escrita y con otras formas más elaboradas verbales, que incluyen toda una serie de movimientos y respuestas, donde intervienen las partes perceptivas y motrices, actitudes y expresiones, que en su conjunto dan una serie de respuestas ante el medio externo.

Además, las "señales", son acontecimientos físicos del medio externo o del propio organismo (como el humo es señal de fuego, o el enrojecimiento del rostro es señal de vergüenza). Asimismo, establece la diferencia

entre símbolo y signo. El símbolo es arbitrario y no es producto del aprendizaje. Pero el signo es un convenio general que se adquiere por medio del aprendizaje.

Para Nava-Rivera (1976), una forma de *pre-lenguaje* es el signo, que es una comunicación no verbal, que tiene un significado. Pero en este aspecto, el signo en sí mismo, no transmite ningún mensaje, ya que carece de contenido; por lo que al descifrarlo o interpretarlo se puede tener una variación sobre su significado, con un amplio margen de error. En una forma más adelantada de lenguaje, como es el verbal, los signos que lo forman están codificados o cifrados y sólo se pueden conocer e interpretar a través de su clave para un significado es más concreto, casi sin lugar a error.

Asimismo, el *lenguaje verbal*, lo define como la forma de comunicación que consta de: emisión, transmisión y recepción, a través de la palabra, cuyo significado y sentido se encuentra en la emisión y recepción. El significado de la palabra, su sentido, propósito, intención o designio se conocen por medio de su cifrado o codificación. Por tanto, el lenguaje, se encuentra codificado, tanto en el emisor como en el receptor; donde el emisor lo codifica y el receptor para comprenderlo, debe descifrarlo para saber lo que se quiso decir. Este proceso se realiza tanto en el lenguaje oral, como en el escrito. El lenguaje tiene dos componentes: el descriptivo, cognitivo o representativo y el emotivo o expresivo, en cuanto produce o modifica actitudes.

Según Nava-Rivera (1976) la palabra está regida por las siguientes reglas:

- a) Semánticas que relacionan los símbolos con las cosas simbolizadas.
- b) Sintácticas que indican las relaciones entre las palabras (símbolos).
- c) Pragmáticas que rigen las relaciones entre las palabras y sus usuarios.

Según Piaget (citado en Nieto 1987, p.43 y 58), el lenguaje y pensamiento nacen juntos, el niño posee un determinado bagaje verbal, que es la capacidad mental del niño, la que empuja su desarrollo lingüístico a niveles superiores. El desarrollo gramatical depende del desarrollo cognoscitivo.

Para Chomsky (citado en Nieto 1987, p. 35, 58), las estructuras lingüísticas son innatas. Define al lenguaje como un sistema simbólico destinado, tanto a la creación como a la expresión del pensamiento. Su objetivo es la necesidad de pensar y, secundariamente ser un medio de "comunicación". Sus funciones son múltiples por lo que su alteración puede afectar sus procedimientos, mismas que son las siguientes:

1. Expresión o emotiva, que se centra en el emisor. Funciones en el interior de la complejidad interna psíquica o espiritual del hombre.
2. Connativa, que se centra en el destinatario que la recibe.
3. Referencial, por cuanto al contenido que transmite.
4. Fática, que permite mantener abierto el contacto entre los interlocutores.
5. Lúdica, cuando su realización satisface la necesidad del juego del niño o del hombre.
6. Simbólica, que permite representar la realidad por medio de cadenas fónicas.
7. Estructural, al organizar y estructurar el pensamiento.
8. Social, al relacionar socialmente a los hablantes.
9. De hominización, porque su uso y desarrollo distingue al hombre de los animales.
10. De aprendizaje o mática, función sobreimpuesta que hace posible los aprendizajes.
11. Metalingüística, cuando lo usamos para reflexionar.
12. Poética, según la intención del mensaje.
13. Además contribuye al desarrollo de la personalidad.
14. Y es mediador o regulador de la acción

Para Nieto (1987) aprender a hablar es sólo un aspecto del conjunto del desarrollo del niño, que comprende la activación de energías fisiológicas y psíquicas, la toma de contacto con el medio, la adaptación a la realidad y el desarrollo de capacidades neurosensoriales. En el lenguaje se funde lo material con lo espiritual, lo fisiológico con lo psíquico, lo orgánico con lo funcional, el ambiente con la vida interna, el pensamiento con la

realidad y con lo imaginario. Los caracteres universales de la lengua están en la mente antes de estar en la palabra. Las relaciones topográficas que señalan las percepciones (en, sobre, debajo, a lado de, hacia) están en el espacio perceptivo-motor, antes de estar en el lenguaje. Los conceptos de singular y plural, la diferenciación del "yo" del "otro", están en el mundo de los objetos antes de reflejarse en la sintaxis.

*a) Condiciones Biológicas y Psicosociales del Desarrollo Infantil, según Nieto (1987).*

Los principales elementos que influyen en la adquisición del lenguaje son:

**Capacidad innata.**- El niño por naturaleza está dotado de un "dispositivo" que le permite analizar los sonidos que escucha y lo capacita para adquirir el lenguaje en un momento determinado de su desarrollo neuromotor. Las teorías lingüísticas realzan lo "innato" del lenguaje y que el organismo desarrolla ciertas disposiciones, capacidades estructuras y programas.

Chomsky (citado en Nieto 1987, p. 37) en su teoría de la "dotación innata" señala: que en toda lengua existe un número determinado de fonemas, que no llega a pasar de cuarenta. (En el idioma español de veintitrés) y con ellos se pueden formar miles de palabras, contando con el número de combinaciones sintácticas. Significando que el niño al ir adquiriendo el lenguaje, puede emitir y comprender un número indefinido de frases, aunque nunca las haya oído antes.

Los fonemas se definen por su punto medio de articulación, que señala los órganos que intervienen al producir los diferentes fonemas; es decir, el punto donde se ponen en contacto los labios, lengua y dientes, la parte media de la lengua chocando con el paladar y el posdorso de la lengua, chocando con el velo del paladar. Así, el modo de articulación, se refiere a la manera de entrar en contacto:

- Produciendo una explosión (explosivos).
- Hay fonemas que a veces son explosivos y a veces fricativos, según la influencia de los fonemas con los que están en contacto.
- Cuando se juntan fricando o produciendo un silbido (fricativos o silbantes).
- Se deja escapar aire por un lado de la lengua (laterales).
- Cuando al ponerse la lengua en contacto con los alvéolos de los incisivos superiores ésta vibra (vibrantes).
- Cuando al pronunciarlos el aire contenido en la boca sale por la nariz (nasales).
- La característica de sonoros y sordos describe si en su producción interviene la vibración de las cuerdas vocales (sonoros) o si éstas no vibran (sordos).
- Los sonidos vocálicos son la letra "a" que se produce con los labios abiertos y la lengua colocada en la línea media de la boca.
- Las letras "e, i", se producen en las comisuras labiales retraídas y la parte anterior de la lengua.
- Las letras "o y u" que se producen con los labios proyectados hacia adelante, haciendo un círculo pequeño con ellos y con la parte posterior de la lengua.

Por otro lado, el desarrollo del lenguaje comprende tres aspectos: fonológico, léxico-gramatical (vocabulario, morfo-sintaxis), semántico.

Según Nieto (1987), fonología y semántica están interrelacionadas. El desarrollo semántico se nutre del pensamiento argumental y cognoscitivo del niño y va aparejado al desarrollo del habla y la articulación. El desarrollo del léxico depende del nivel cognoscitivo, puede usarse en un nivel inferior y al progresar el conocimiento eleva su significación. En la gramática de la lengua española subyacen dos estructuras: la profunda es amorfa y universal para todas las lenguas, se alimenta de la lógica y la información y organiza las relaciones semánticas; y la superficial se basa en la prosodia y estructura del habla.

Condiciones biológicas del desarrollo.- El desarrollo del lenguaje es paralelo al desarrollo del cerebro. Las neuronas que sirven para el lenguaje pasan por un proceso de especificación, o sea una restricción progresiva de las capacidades funcionales de la neurona, desde un estado multipotencial hasta un estado final de un potencial funcional único.

Asimismo, el desarrollo de los ciclos mielogénicos sirven para la producción y desarrollo del lenguaje, que se inicia desde la etapa fetal, marcando el origen de algunas funciones relacionadas con el lenguaje en el niño. La correlación neurocortical del niño con su producción verbal coincide con Leaneberg (citado en Nieto 1987, p. 38) que señala "El desarrollo vocal de los seres humanos está determinado genéticamente y corresponde a etapas madurativas del desarrollo motor del organismo".

Nieto (1987) sostiene que la capacidad de hablar depende de dos áreas cerebrales: una anterior, cerca de la representación sensorio-motriz región rolándica (área de Broca) y una posterior, en el lóbulo temporal en conexión con la auditiva (área de Wernicke). El área motora se desarrolla en conexión con la aparición y estabilización de la preferencia manual, hasta que llega a establecer la dominación hemisférica. Este proceso comienza con la aparición de los primeros sonidos del habla y sigue durante la adquisición gradual de la habilidad articulatoria. En las primeras etapas de desarrollo es posible que haya transferencia de funciones al otro hemisferio; pero la diferenciación progresiva de las funciones sostiene la diferenciación. La lateralización final se alcanza después de la adquisición del lenguaje, hacia los diez años de edad. Más tarde, se inicia el área temporal, conectada con los aspectos auditivos, cognoscitivos y conceptuales del lenguaje. Su desarrollo finaliza generalmente a los diez años, junto con la estabilización de la memoria de las palabras.

Asimismo, las diferencias funcionales entre un hemisferio y otro, regularmente definen el izquierdo, un cerebro gnósico-práxico, con el derecho, un cerebro referencial que elabora la información recibida.

Lenguaje y Movimiento.- Según Nieto (1987), de acuerdo a varios teóricos como Brunner, Piaget, Quirós (1979), Azcoaga, Weir (1959), Luria (1957) que el lenguaje está estrechamente relacionado con la acción; que impone poco a poco a la motricidad su función es organizadora y reguladora; es decir, el origen del lenguaje es el movimiento, pero después el lenguaje regula y organiza el movimiento.

Weir (citado en Nieto 1987, p. 40), afirma que el "juego vocálico" es el antecedente necesario para la organización del lenguaje como tal.

Nieto (1987) sostiene, que el lenguaje puede ser considerado en su origen, como acciones organizadas en patrones según el desarrollo de la discriminación perceptual. El desarrollo progresivo del lenguaje conduce al lenguaje expresivo en conjunción con la acción que sirve como símbolo para la experiencia.

### *b) Consideraciones sobre el Lenguaje, según Piaget.*

A medida que el niño vence su egocentrismo y se va integrando al mundo, necesita comunicarse con los que le rodean para expresar sus necesidades, deseos, sentimientos y opiniones, Piaget (1976).

El lenguaje egocéntrico es el grupo constituido de tres categorías: la repetición (ecolalia), el monólogo y el monólogo colectivo.

Repetición o ecolalia, el repetir palabras o imitar sílabas y sonidos, aun cuando no tengan gran sentido para él; su papel de mero juego. Al niño le gusta repetir las palabras por sí mismas, por la diversión que le causan y sin la menor adaptación a los demás, sin interlocutores.

*Monólogo.*- Es hablarse a sí mismo, sin tener para nada en cuenta a los demás. El niño no se ocupa de saber a quién habla, ni si es escuchado; habla para sí por el placer de asociar a cualquiera su acción inmediata. Para

el niño la palabra sigue estando más próxima a la acción y al movimiento que para el adulto. Primero, el niño está obligado a hablar cuando actúa, incluso cuando está solo; está obligado a acompañar sus movimientos y sus juegos con gritos y palabras. Segundo, Si el niño habla, aun estando solo, para acompañar su acción, puede invertir esa relación y servirse de las palabras para producir lo que la acción no podría realizar por sí misma.

*Monólogo Colectivo.*- Esta forma es la más social de las variedades egocéntricas del lenguaje infantil, ya que al placer de hablar, agrega el de monologar ante otros y atraer su interés sobre su propia acción y su propio pensamiento. El niño que habla de este modo no logra hacerse oír por sus interlocutores porque de hecho no se dirige a ellos, ni a nadie; habla para sí mismo en voz alta, delante de los demás.

*El lenguaje es egocéntrico*, primero porque el niño no habla sino de sí mismo, pero sobre todo porque no se trata de ponerse en el punto de vista del interlocutor. Se reconoce por dos aspectos. Primero, el niño habla sin tratar de actuar sobre su interlocutor. Por ejemplo, cuando el niño juega o trabaja en presencia de adultos o compañeros, habla a veces sin que se pueda determinar si se dirige a alguien o habla para sí. Segundo, es imposible en una conversación tal, reconocer la distinción entre el punto de vista propio y el del otro. En la medida que mantiene un soliloquio en comunión con el adulto, el niño no diferencia más que su pensamiento del de su oyente.

¿Qué es el egocentrismo intelectual del niño? Es el conjunto de actitudes precriticas y por consiguiente preobjetivas del conocimiento, sea un conocimiento de la naturaleza, de los otros, o de sí mismo.

### c) Otras Consideraciones sobre el lenguaje:

El lenguaje, es otro medio por el cual el niño influye sobre la madre más que ella condiciona sobre él. Por ejemplo, se observa, que cuando el niño empieza a balbucear, la conducta de los adultos se ve atraída para comunicarse más con el bebé, incluso adoptan actitudes semejantes a los balbuceos del infante. Existen algunos estudios que consideran que el desarrollo del lenguaje está determinado por la interacción madre-hijo.

Wyatt (citado en Nieto 1987, p.45), clasificó las interacciones verbales materno-infantiles en tres categorías:

1. Las madres que pecan por defecto; es decir, las que les hablan muy poco a sus hijos.
2. Las que pecan por exceso, como es el caso de las madres que usan un lenguaje muy elevado, pretendiendo darle al niño un modelo de alta calidad, con lo que provocan una sobrecarga perjudicial para su desarrollo verbal.
3. Las que se sitúan en un nivel óptimo para favorecer su progreso verbal. Usando frases cortas y sencillas, le ofrecen elementos verbales cargados de una fuerte dosis afectiva, en un clima de contento y encanto recíproco.

El habla del niño refleja la imagen de su mundo. Para evaluar su capacidad verbal, se debe tomar en cuenta de donde proviene. Cuando se trata de un niño de clase obrera o campesina, dispone de un código verbal restringido, a veces insuficiente en el contexto escolar. Diversos estudios señalan que los padres emplean primordialmente órdenes

Ombredane (citado en Nieto 1987, p. 46), distingue cinco niveles evolutivos referentes al uso del lenguaje del niño.

1. *Uso afectivo.* El lenguaje en su inicio, lleva a cabo una función primordialmente afectiva. El lactante sólo comprende y expresa, afecto y emoción. Mismo, que se aplica a través de la entonación e inflexión vocal que se da al discurso, por el uso de interjecciones reflejas ante un dolor o sorpresa inesperada, o también, cuando se anima a los jugadores, toreros y artistas para comunicarle entusiasmo, ánimo y coraje. Su uso está relacionado con la vida emocional, afectiva y sentimental del ser humano y no se pierde jamás.

2. *Usa lúdico.* Cuando el niño "juega" con las voces o con las palabras que crea. Su uso perdura en actividades sociales como pueden ser: las adivinanzas, los "juegos de palabras", "dimes y diretes", los refranes, el chiste y la broma.

3. *Usa práctico.* Cuando el lenguaje le sirve para interrelacionarse con los otros. Su uso es empleado en la coordinación de las diferentes actividades humanas en el aprendizaje, la transmisión cultural, la vida política y social del hombre.

4. *Usa representativo.* Cuando por medio del lenguaje se puede representar el conocimiento del mundo, el pensamiento, la idea. Su uso se refiere al manejo de símbolos abstractos que dan un valor especial a la palabra, por ejemplo, la capacidad de sobreentender ideas no expresadas en el mensaje; pero que están en la lógica de su contenido. La capacidad de abstraer nuevas significaciones a las palabras, frases, refranes, dichos populares, cuentos, leyendas y fábulas. La capacidad para captar conceptos abstractos referentes a los aprendizajes escolares.

5. *Usa dialéctico.* Se refiere a un nivel filosófico abstracto, cuando el niño o el adulto, ya son capaces de reflexionar, deducir la moraleja que encierra un relato, aplicar la lección aprendida a otras situaciones nuevas. Su uso se desarrolla en toda su amplitud al penetrar al estudio de la lógica, la filosofía, ética, psicología y en general, las ciencias humanistas.

El hecho de que se cuente con un lenguaje bastante estructurado en un alto nivel funcional no significa que se pierdan los niveles primarios de su utilización.

Halliday (citado en Nieto 1987, p. 47), estudia la evolución del lenguaje en tres fases, desde el punto de vista psicosocial que a continuación se describen:

*La fase I.-* Es la que cumple con las primeras necesidades de comunicación interpersonal del niño, para expresar deseos, sentimientos, opiniones y responder a las demandas de los otros. Durante esta fase se desarrollan las siguientes funciones del lenguaje:

- 1) Instrumental, es el uso del lenguaje, como un medio eficaz para pedir lo que se desea.
- 2) Reguladora, su uso se refiere para influir en la conducta de los otros, de acuerdo a sus demandas personales.
- 3) Interactiva, su uso es para establecer los nexos que se relacionan a unas personas con lazos de afecto o rechazo.
- 4) Personal, es la función que se cumple para que las personas puedan expresar sus opiniones propias.

*La fase II.-* Es la etapa de transición entre el "lenguaje infantil" y el "lenguaje adulto". Por su importancia se destaca, la acción del diálogo que impulsa el desarrollo lingüístico a niveles más altos acorde a la evolución psicosocial e intelectual del niño; las funciones que se llevan a cabo en esta etapa son:

- 1) Heurística, para satisfacer la curiosidad inquisitiva que lleva a investigar la causa de los hechos.
- 2) Imaginativa, que penetra en el terreno de la creatividad y de la iniciativa, la ideación y la imaginación.
- 3) Informativa, función que interviene para captar los datos de interés que le proporcionan, los otros sobre su mundo circundante.

Estas funciones interactúan en la función metalingüística, que se refiere a la capacidad verbal, para captar la transmisión cultural de los aprendizajes escolares.

*La fase III.*- Es cuando alcanza el desarrollo pleno de las funciones Psicosociales del lenguaje "adulto". Se desarrolla al máximo, las funciones de ideativa que se apoya en la experiencia y alimenta la creatividad y la matemática que es indispensable para lograr éxito en los aprendizajes escolares.

Nieto considera que el desarrollo lingüístico, corre en paralelo con otros, como el neuromotor, psicoafectivo, intelectual y cognoscitivo. Por tanto, el niño crece y se integra a su grupo social donde participa y se involucra en diversas actividades, de acuerdo a su desarrollo neuromotor, psicosocial, intelectual y cognoscitivo, siendo necesario utilizar su capacidad funcional del habla.

Para el progreso verbal del niño, es condición indispensable la influencia ambiental en dos sentidos: por un lado, la estimulación física (primordialmente auditiva), por otro, la estimulación afectiva.

#### *d) Evolución del Lenguaje en el Niño.*

El curso del desarrollo del habla es el siguiente:

*Etapas prelingüística.*- Murai (1964; citado en Nieto 1987, p. 50), considera que el origen del habla, el llanto y el grito; que aunque funcionan como medio de comunicación para expresar malestar o la evocación de la madre, no contienen en absoluto ningún germen de la función simbólica.

Alrededor de los 2 meses el niño empieza a emitir voces, variando tono y forma de articulación; de mes en mes aumenta la variedad de vocalizaciones y balbuceos, de manera repetitiva; asimismo, realiza juegos fonotorios-articulatorios, aumentando su frecuencia cuando está en presencia de otros. Además, suele mover boca y lengua sin producir sonidos.

A los 8 meses el balbuceo es producto de lo que Piaget (citado en Nieto 1987, p. 50) ha llamado reacción circular secundaria, que consiste en que la producción vocálica infantil es estimulada por la influencia de las palabras maternas y las conversaciones de otros, así como, por la captación de sus propios sonidos.

A los 9 meses, tiende a disminuir su balbuceo repetitivo; comienza a coordinar varios tipos de patrones motores auditivo-fonatorios como esquemas del desarrollo de la reacción circular secundaria.

Aproximadamente a los 10 meses, el bebé emite los sonidos del habla de los adultos. Empieza a captar el concepto de estímulos verbales externos y responde algunas veces con movimientos significativos, como agitar las manos cuando escucha la palabra adiós y volver la cabeza cuando oye su nombre.

*Etapas inicial.*- Desde los 11 ó 12 meses, el niño empieza a usar algunas palabras que poco a poco entran en un proceso de organización y coordinación de su patrón auditivo y motor; por ejemplo, usar la palabra "papá" articulando tres o más sílabas y relacionan su concepto con otras personas, como "mamá", entre otras. Su relación emocional positiva con sus padres le sirve y acelera su desarrollo verbal.

Hacia los 18 meses el niño empieza a encadenar dos palabras y después más, empleándolas con entonación diferente a la del adulto. Poco a poco empieza a usar una curva de entonación natural, al mismo tiempo que mejora su regularidad con el orden de las palabras. Es normal que confunda "leche" con "vaso", "perro" con "gato", porque se atribuyen a las relaciones entre situaciones similares vividas; así como, el parecido de ciertos aspectos particulares o su transferencia de un objeto a otro.

Frecuentemente, parece haber estancamiento en la evolución lingüística del niño; porque las nuevas posibilidades logradas, hacen que se enfrente a dificultades mayores, porque los fenómenos lingüísticos no se



presentan aislados, sino que forman parte de sistemas estructurados. La aparente detención del desarrollo verbal, es falsa porque sólo está almacenando y perfeccionando sus conceptos verbales para una etapa superior del lenguaje.

Etapa Delocutoria.- De los 2 a los 7 años se estructura un sistema lingüístico básico que permite al niño comunicarse y darse a entender con los adultos y funciona en las diversas actividades cotidianas.

Los conceptos verbales se afirman por conducto de la evolución, la imitación y el juego simbólico. El desarrollo de este último conduce a la adquisición del signo verbal.

De los 2 a 3 años, el aprendizaje de inteligibilidad verbal se calcula de un 75 a 90 por ciento. En su expresión verbal se reflejan las características de su psiquis; es más afectivo que intelectual y es egocéntrico. Poco a poco empieza a diferenciar su sexo, usar artículos y pronombres. Habla en tercera persona, le gusta repetir patrones sonoros rimados, que son la base de la estructuración sintética de la oración. Relata sus experiencias en presente, no identifica el pasado. A medida que capta la noción de cantidad, progresa en su desarrollo psicosocial, emplea el singular y plural.

De 3 a 5 años (edad preescolar) se observa en el niño, un auge notable en su desarrollo verbal. El lenguaje rige su acción; es la etapa del "monólogo individual" y el "monólogo colectivo". Donde este último significa el hecho de que el niño habla para sí mismo, aunque se encuentre en grupo; es decir, que cada cual habla y actúa por su cuenta sin hacer caso de los otros.

De los 4 a 5 años el niño va adquiriendo gradualmente las palabras interrogativas que representan la preparación intelectual para la lógica y el razonamiento; relacionando hechos y acontecimientos con nociones de espacio, tiempo, lugar, dónde, cuándo suceden o la causa que los provoca. Al mejorar la consciencia de sus acciones, mejora el manejo de los verbos; y su desarrollo cognoscitivo, al darse cuenta de la existencia de cosas, aunque estén ocultas a su vista.

Al final de los 5 años, el niño empieza a tener un lenguaje suficiente para iniciar la escolaridad primaria. Regularmente de 6 a 7 años aprende a leer y a escribir con lo que afirma sus patrones articulatorios, amplía su vocabulario y mejora la construcción gramatical. Su desarrollo semántico y sintáctico, sólo es básico, ya que todavía está en formación; y depende del medio social, cultural e intelectual en que se desenvuelva.

Etapa Final de Estructuración Lingüística.- El lenguaje escrito y el aprendizaje escolar del niño, conjuntamente actúan en el desarrollo de la lógica y su nivel cognoscitivo marcan su evolución lingüística a niveles más altos.

Para Piaget (citado en Nieto 1987, p.54), el estadio preoperatorio (preescolar) reviste importancia en la evolución verbal del niño; ya que implica el establecimiento de la noción de reversibilidad, lo que le permite la captación de relaciones de oposición, contraste y sucesión de hechos en el espacio y en el tiempo; donde aparecen adverbios y conjunciones que expresan subordinación. Si no hay reversibilidad, los niños simplifican los enunciados y en la repetición inmediata, usan los verbos igual. En caso de no haber reversibilidad los tiempos de los verbos adquieren su valor relacional, y al elaborarse la noción de tiempo relativo, se perfecciona la conjunción verbal; lo que indica la evolución del lenguaje de manera progresiva ligado al desarrollo del pensamiento.

Además, la estructura del lenguaje tiene una naturaleza relacional. Lo que tiene que aprender el niño durante su adquisición es cómo relacionar o computar una relación sobre datos físicos diferenciados.

Generalmente, es hasta los 5 ó 6 años es cuando el niño domina el sistema fonético de manera completa en su ambiente social.

### e) Evaluación del Lenguaje Infantil.

Según Nieto (1987), para evaluar el lenguaje infantil se debe abarcar tres áreas: 1) desarrollo fonológico. 2) El desarrollo léxico-gramatical y; 3) el desarrollo semántico.

1) Desarrollo fonológico.- Describe la habilidad del niño en la articulación de los fonemas en todas las clases de estructura silábica. Se exploran todos los fonemas en distintas posiciones que pueden tener en las palabras. Por ejemplo,

P pato tina  
T tina pato.

También se examina la articulación de vocales, diptongos sinfines (pla, bla, fla, gla), y grupos consonánticos. Otra forma de examinar la articulación puede ser por medio de una conversación espontánea o diálogo, grabando las respuestas del niño para después analizarlas desde el punto de vista fonológico, tratando de contestar preguntas tales como: ¿en qué fonemas no puede articular el niño?

2) Desarrollo léxico-gramatical.- La conversación y el diálogo, puede usarse como vehículo para explorar la gramaticalidad del habla del niño, el nivel de su pensamiento cognoscitivo y estado afectivo-emocional.

Mediante establecer un diálogo con el niño, se penetra en sus sentimientos y en la percepción del mundo natural y social. En el análisis gramatical se puede considerar: su uso del vocabulario (conforme a su función gramatical, sustantivos, verbos, etc.), Morfosintaxis (su uso adecuado del género y número de las palabras, la concordancia), Sintaxis (su estructura global de la frase, su expresión de ideas, que concuerde, lo que exprese con lo que piense. El ordenamiento de los acontecimientos. La selección de las palabras usadas).

3) Desarrollo semántico.- La calidad semántica del habla del niño puede observarse a través de la descripción de una estampa aislada o una secuencia de estampas relacionadas entre sí; ó a través de explorar la expresión oral de semejanzas y diferencias de pares de cosas. Por ejemplo, el sol y la luna; una muñeca y una niña. También se puede hacer, observando la habilidad del niño en la función de términos concretos y abstractos.

Nieto (1987) considera que para calificar el habla de un niño como normal o anormal, debe tomarse en cuenta las características de la norma lingüística de la comunidad social de la que el niño proviene.

La norma lingüística fonológica, describe el modo de hablar propio del grupo social ubicado en una localidad geográfica en una fecha histórica determinada y dentro del estrato económico-cultural al que pertenece el grupo. El modo de hablar de un argentino, se distingue al de un español, o un mexicano en diferentes épocas históricas, con diferencias propias de un habla culta o inculta, según el hablante, sea profesionalista, estudiante, obrero o campesino, aunque usen la misma lengua.

#### • *El Desarrollo de la Moral en el Niño.*

El desarrollo de los valores morales en el niño, es un proceso que coincide con el desarrollo cognoscitivo. Es importante considerar que cuando el niño va al colegio, empieza a moverse y relacionarse, más allá del núcleo familiar. Pasa menos tiempo con ellos y más con otras personas. Aprende a tomar decisiones, a medida que aprende a hacerlo se ve a sí mismo, como igual a sus padres y maestros, a quienes un día aceptó como autoridades absolutas; pero conforme va creciendo y tiene mayor contacto con una amplia gama de puntos de vista de otras personas, que también respeta, muchos de los cuales contradicen lo que se le ha enseñado en casa, donde trata de conciliar y llega a la conclusión de que no hay norma absoluta e inmutable de la moralidad, sino que los individuos pueden formular su propio código moral sobre el bien y el mal.

Papalia (1979), sostiene que los niños no pueden hacer juicios morales hasta que no hayan alcanzado cierto nivel de madurez cognoscitivo, que incluye el desprenderse en gran parte de su pensamiento egocéntrico; y es acorde con una verdadera madurez cognoscitiva. Durante el desarrollo del pensamiento moral una persona pasa a través de etapas distintas y cualitativamente diferentes.

### *¿Cómo se Desarrolla la Moral en el Niño?*

Rousseau (citado en Palacios 1995, p.49), la educación que se imparte a los niños en lo referente a la moral, es señaladamente dogmática no sólo en la forma, sino también en el contenido. El niño entiende los valores que se le imbuyen, porque no tiene otra alternativa, los asimila pasivamente y los arrastra después con la misma irresponsabilidad que se le inculcaron. Él aconsejaba, decía: "Desechad, pues, todos esos misteriosos dogmas que para nosotros sólo son palabras sin ideas, todas esas doctrinas estrafalarias, cuyo vano estudio suple las virtudes de los que a ellas se entregan y sirven para convertirlos más en locos que en hombres buenos". Sucede en lo relativo a la adquisición de principios y hábitos morales. En lugar de llenar hasta arriba la cabeza de los niños con principios vacíos y estériles, de los cuales se burlará cuando más necesarios le sean, se debería esperar el momento en que el niño los necesite y estuviere capacitado para escucharlos, con lo que se lograría inculcarle unos principios adaptados a su persona y que le servirían para siempre. El niño aprende los hábitos morales antes de tiempo, continúa con ellos toda la vida sin razonarlos ni modificarlos; por el contrario, si un niño los aprende en el momento adecuado y percibe su justificación y sus razones, los seguirá con más juicio, más reflexivamente y, sin duda, de mejor grado. Además, la mentira, la falsedad, la hipocresía, el egoísmo, la falta de madurez, etc., son el resultado de la enseñanza tradicional. Así lo expresa en su obra, El educador de Emilio: "En la educación natural y libre ¿por qué, pues, ha de mentir vuestro hijo? ¿Qué es lo que tiene que ocultarnos? (...) De esto se deduce que las mentiras de los niños son la obra de los maestros y que la pretensión de que aprendan a decir la verdad no es otra cosa que enseñarles a mentir".

Piaget (1976) es uno de los teóricos contemporáneos más importantes que ha estudiado el desarrollo de la moral en el niño.

Según Newman (1991), en cualquier código de una cultura, la moralidad tiene dos aspectos complementarios: 1) los preceptos morales o ideales; 2) las sensaciones morales o prohibiciones. Por lo tanto, en el desarrollo de la moral interviene la comprensión y la interiorización, tanto de los preceptos ideales como de las prohibiciones; de esta manera aprende a realizar actos morales positivos y evita cometer actos negativos.

Por eso, uno de los objetivos primordiales del proceso de socialización en cualquier cultura es la transmisión de los criterios de correcto e incorrecto, para que regulen la conducta del niño. Para Newman (1991), estudiar la moralidad debe realizarse desde cuatro posibilidades:

- a) Los componentes emocionales de la moralidad.
- b) Los componentes intelectuales de la moralidad.
- c) La conducta social positiva.
- e) El manejo de la agresión.

a) *-Las componentes emocionales de la moralidad, son los siguientes:*

a) *Empatía.*- Es la capacidad de experimentar toda una variedad de emociones que otro siente; es compartir la experiencia emocional que otra persona nos expresa. Los niños pueden identificar las emociones de otras personas y compartirlas, mediante la percepción del rostro, la actitud corporal y la manera de hablar de otras personas, de esta manera advierte sus emociones y las comparte. La capacidad del niño de sentir empatía y de

identificar las emociones agradables y desagradables de los demás, es lo que lo hace susceptible de captar las enseñanzas morales.

La empatía puede tener una función impulsora al provocar que un niño se esfuerce en ayudar a otra persona, también sirve como reacción para que un niño sienta remordimiento por haber causado un estado emocional negativo en otra persona. En ambos casos afirma que el niño sabe como se siente la otra persona y puede así modificar su conducta (Hoffman, 1975a, citado en Newman 1991, p. 293).

La capacidad de sentir empatía se manifiesta desde la cuna en los recién nacidos, que cuando uno de ellos comienza a llorar, envía mensajes a los demás y éstos, también, se ponen a llorar (Sagi y Hoffman 1976, citados en Newman 1991, p. 292).

*b) La Culpabilidad.*- Es una emoción que se crea sobre la sensación de diferencias de poder que existe entre el niño y quien lo cuida. Mientras que la empatía se deriva de sentimientos de semejanza entre el "Yo" y los otros, la culpabilidad deriva de sentimientos de desamparo, desagrado e inutilidad. Los niños se sienten culpables cuando violan una norma moral. La violación puede ser perjudicar a otra persona, provocar el castigo de los padres o abandonar algún aspecto de su Yo ideal. En cualquier caso, la culpabilidad es el aviso de que el niño no debe realizar la acción que está planeando hacer.

Freud y Erikson (citados en Newman 1991, p.293), estiman que la culpabilidad es la respuesta emocional a una acción que no se debe hacer, que aparece entre los cinco y los seis años. Freud suponía que las personas que sufren un sentimiento de culpa, están menos inclinadas a violar las normas morales que los que no lo sienten.

Según Newman (1991), Sears (1970), concuerda con Freud en que la identificación de los niños con los padres, es el primer mecanismo que provoca el sentimiento de culpa en la conducta moral; ya que si su identificación es fuerte y positiva serán capaces de resistir la tentación, de confesar inmediatamente, cuando han hecho algo mal y de imponer normas morales a otros. Las emociones asociadas con el desarrollo moral de los niños tienen una función de seguir o determinarse, lo que indica las conductas que son aceptables y las que no lo son.

Para Melanie Klein (1957; citada en Newman 1991, p.293), el niño es capaz de experimentar la culpabilidad mucho antes de los cinco años, afirma que cuando el niño tiene dientes y es castigado por la madre por haberle mordido el pecho, es la primera ocasión en que tiene sensación o sentimiento de culpa.

Según Hoffman (1975b) la intensidad del sentimiento de culpa que el niño siente, no tiene relación con el razonamiento que se hace para determinar que se está en un conflicto moral; es decir, la culpabilidad inhibe a la conducta, pero no significa que la interioriza a su código moral (citado en Newman 1991, p. 294).

#### *b).-Componentes Intelectuales de la Moralidad*

Para Piaget (1948; citado en Newman 1991, p.294), el niño tiene una capacidad de valorar un acto moral, porque tiene relación con la que mantiene con la autoridad.

En la segunda infancia desde los cuatro hasta los ocho años los niños están sujetos a la ley del adulto. Cuando se pregunta a niños de esa edad sobre lo que es bueno o malo, su respuesta está en función de las sensaciones del adulto. Si el adulto castiga alguna acción debe ser mala. Desde los ocho años, los niños comienzan a ser capaces de formar sus propios juicios morales.

Por otro lado, cuando un niño interactúa con los compañeros, es el primer mecanismo que libera el pensamiento del niño de la dominación de las sensaciones del adulto e inicia su propia evaluación.

Köhlerberg (1964; citado en Newman 1991, p.294), estudió los juicios morales, y los clasificó en tres niveles de razonamiento moral; con una orientación de tipo oriental; contándoles historias complejas a los niños y les preguntaba sobre la bondad de los personajes. Generalmente, en esas historias había un conflicto entre intereses personales y valores más universales. Los niños tuvieron la oportunidad de conocer modos de infringir una ley para mantener un principio moral básico. Su clasificación, sobre los juicios morales es en tres niveles de razonamiento:

a) *Etapas preconvencional.*- De los cuatro a los diez años, los niños deciden sobre la bondad o maldad de los actos dependiendo del premio o castigo que con ellos se obtiene. Los actos que tienen buenas consecuencias, son buenos, los que obtienen malos resultados son malos. Son niños que todavía no tienen una visión personal para hacer elecciones morales. Su comprensión de lo bueno y lo malo depende de premios y castigos.

La moralidad preconvencional, está basada en la empatía, en el sentido de culpa y en los premios y castigos que los padres realizan, este tipo de moralidad la describió Freud como, "Super-yo". Este mecanismo puede generar culpabilidad a los adultos, cuando ya deberían ser capaces de aceptar ciertas cosas como comprensibles: el contenido de los juicios morales del niño continúan influyendo en la conducta de muchos adultos. Aun cuando el adulto es capaz de reevaluar sus juicios de infancia, la emoción conectada con la sensación de obrar mal, puede ser resistente a la extinción.

Asimismo, que el pensamiento moral evoluciona hacia una postura de conciencia de la relatividad de los problemas morales y no debe creerse que es fácil abandonar la perspectiva infantil. La moral preconvencional sigue presente mucho tiempo después de que ya se ha sustituido por un pensamiento moral más lúcido.

b) *Etapas convencional.*- De los diez a los dieciséis años, los niños se preocupan por mantener el sistema social. La influencia de la autoridad de los adultos está fuertemente presente en el cuestionamiento que los niños se hacen sobre la legitimidad que hay en que los adultos establezcan y eliminen las leyes morales.

c) *Etapas posconvencional.*- Desde los dieciséis años hasta la adultez, los adolescentes comienzan a constatar la relatividad del sistema moral de la cultura a la que pertenecen. Ven la moralidad como un acuerdo social que exige confianza mutua y reciprocidad, donde los individuos son capaces de formular un código moral personal que en ciertas circunstancias tiene prioridad sobre los principios convencionales.

Otro elemento que interviene en la conceptualización de la moral es cuando el niño llega a tener consideración del otro. Por ejemplo, cuando un niño quiere jugar con el juguete de otro. Si el niño piensa, que va a ser feliz con ese juguete, todo mundo va a estar feliz y puede tomar el juguete, sin darse cuenta que el dueño puede molestarse. La empatía da al niño un medio para darse cuenta de las semejanzas con el otro, pero no le enseña cuáles son las diferencias. Algunos psicólogos (Piaget, 1948; Flavell, 1966; Selman, 1971; citados en Newman 1991, p.295) afirman que tomar en consideración los puntos de vista del otro, sólo se logra gradualmente por medio de la interrelación con los compañeros y los conflictos que se susciten.

Brown (1965; citado en Newman 1991, p.291), afirma que la moralidad es un fenómeno complejo compuesto por sentimientos, juicios intelectuales y conductas. Estos elementos pueden influirse de modo mutuo, pero no forzosamente controlan los unos a los otros. Los componentes intelectuales de la moralidad no son capaces de hacer racionalizaciones abstractas de sus actos morales. Sin embargo, todo mundo espera que los niños tengan una conducta moral.

### c). *Conducta social positiva,*

- *Ayuda.*

Es una conducta necesaria para la sobrevivencia del hombre. La ayuda mutua en los conglomerados humanos, determinó el crecimiento y el desarrollo de la humanidad.

Visto desde un plano moral, la ayuda contribuye a la integración del individuo a la familia y a la sociedad. Su carencia margina a la injusticia, a los muy viejos y a los muy jóvenes; aunque no se descartan los efectos sobre las poblaciones de edad media. La ayuda es una conducta que está presente en la consciencia de la gente, por lo que es un fenómeno susceptible de estudio psicológico. Así como la ayuda puede estar motivada por las condiciones del entorno, también puede originarse en sentimientos internos de satisfacción.

Yarrow, Waxler, et al. (1976; citados en Newman 1991, p. 298), sostienen que las actividades de ayuda, puede considerarse como un proceso evolutivo, desde los esfuerzos que realiza el niño por ayudar a lavar los platos del desayuno; hasta el ofrecimiento que hace el abuelo de llevar a los nietos a dar un paseo, para que los padres puedan disponer de un rato para ellos.

Según Newman (1991), la ayuda puede tener consecuencias negativas, porque para quien la recibe, podría anular sus facultades de independencia y sentir que con la ayuda no vale nada. Por el contrario, quien proporciona la ayuda se fortalece en una aparente superioridad. Recibir ayuda implica no tener autonomía y estar dependiendo de los demás.

Para Newman (1991), la conducta de ayuda se asume en los siguientes tres pasos, que explica de acuerdo a diversos autores:

1º. - Staub (1971), el niño debe aprender que las otras personas necesitan ayuda. Tanto en el laboratorio, como en los escenarios naturales los niños pueden aprender a reconocer ciertas expresiones o movimientos del cuerpo que indican la necesidad de ayuda (citado en Newman 1991, p.298).

2º. - Bryan (1975), para ayudar hay que actuar. Los niños necesitan observar modelos que presten ayuda, para que a su vez ellos aprendan a ayudar a otros. En un experimento, los niños usan la conducta del director, para imponer los límites a sus propias respuestas. Si el niño ve al adulto en el momento en que está prestando ayuda, es probable que esto provoque la reacción de ayudar, también en el niño. En cambio, si el adulto sólo es espectador, muy probablemente el niño no preste ayuda. Esta, también es motivada por actitudes emocionales positivas o de empatía. Un estudio llevado a cabo sobre la disponibilidad de los niños para dar dinero a otros, demostró que están más dispuestos a hacerlo al recordar momentos felices (Moore et al (1973), pues el placer personal hace al niño menos renuente. Otro fenómeno es que si los niños obtienen recursos por la competencia, están poco dispuestos a compartirlos (Rutherford y Musser, 1968); o si piensa que quien va a recibir la ayuda está obteniendo más de lo debido, no brindará ayuda (Master, 1971).

3º. - En la conducta de ayudar, incluye una evaluación cuidadosa del tipo de ayuda que es necesaria. Dar ayuda es en realidad contribuir a solucionar un problema; sólo que a quienes ayudan de manera eficaz, lo catalogan como nobles, y a quien lo hace mal, como tonto. Considera que a veces ayudar significa no interferir. La ayuda al otro, debe incluir el que objetivamente tenga éxito, y no el deseo de dominar. El niño se hace capaz de dar ayuda, de manera que se beneficien él y a quien ayuda.

#### *d) Comentarios sobre la Teoría de Piaget del Desarrollo de la Moral en el Niño.*

Piaget (1976), estudió como se desarrolla la moral en el niño y afirmó que antes que nada, es una moral de sumisión, porque debe conformarse a las reglas impuestas por el adulto, donde el mal es lo que rompe esa regla y a menudo una mentira es considerada proporcionalmente fea, cuanto más se aleje de la realidad y más increíble sea. Por ejemplo, la niña dice, la perra me mordió (cuando no la había mordido). Que a partir de los siete años más o menos, aparece una moralidad de reciprocidad, lo que produce la idea de justicia. Se trata de una moral autónoma que se desarrolla íntimamente con su desarrollo intelectual con relación a las injusticias experimentadas previamente. En sus estudios sobre el desarrollo de la moral en el niño y observando en un juego de canicas: le llamó la atención que a los niños no les importaban las reglas; sin embargo, él (el niño) guarda un gran respeto por

ellas; pero sin admitirse el derecho de cambiarlas, defendiendo el hecho de que las reglas en ese juego siempre han existido. Cuando un chico mayor quiere cambiarlas los niños argumentan que los únicos que pueden hacerlo son los padres o los señores del gobierno. Sin embargo a los siete años, el niño empieza a entender que las reglas son un asunto de necesidad individual, de obligación moral y que no tienen origen divino. Así comienza a aplicar las reglas de una manera más productiva, porque participa en su elaboración, y se toma el derecho de modificarlas.

Asimismo, el juego de canicas, fue importante porque es un juego específicamente infantil en que el adulto no juega ningún papel. Al mismo tiempo, es un juego con reglas muy complejas, donde primero, él (Piaget) participó con los niños, argumentándoles que cuando él era pequeño le gustaban mucho, pero con los años se habían olvidado las reglas y los puso a que se las recordaran. Efectivamente, los niños le enseñaban las reglas, cometiendo Piaget toda clase de equivocaciones y al observar sus reacciones tuvo un buen panorama de lo que podría llamar "la conciencia de la regla". La segunda participación consistió en verlos jugar, su observación le permitió advertir que los niños pequeños hacían trampas, resultando importante éstas porque son la consecuencia de la autoridad o de la mala comprensión de una regla.

Entonces, el desarrollo de la moral refleja la madurez cognoscitiva de un niño, o la falta de ella. El egocentrismo del niño menor de siete años lo lleva a hacer juicios morales inmaduros, puesto que está más preocupado por la magnitud de una ofensa, que por la intención subyacente al acto. El niño menor de siete años piensa que las reglas son sagradas e inmutables, en razón de que han sido creadas por una Autoridad, aparenta seguir las; pero en realidad no las entiende y frecuentemente, sigue sus propias reglas, tanto para los juegos, como para la conducta en general. Más aún, el niño pequeño es "amoral", puesto que no distingue entre la justicia y el deber o la obediencia. Obedece a sus padres y sigue las reglas que ellos le imponen, pero su egocentrismo le impide entender el propósito de ellas. Sin embargo, un niño por pequeño que sea comienza a desarrollar un sentido de equidad y de justicia social (Papalia y Wendkos 1979, p. 401).

Ahora bien, la falta de educación en los valores, la incongruencia entre la moral de casa y la de la escuela, provoca conflicto. La agresión es uno de los problemas del salón de clases.

#### *e).- El Manejo de la Agresión.*

*(Definición, clasificación, tipos y sus orígenes)*

La agresión es uno de los problemas que pueden alterar el ambiente del salón de clases y de su ámbito familiar. En la escuela un niño agresivo puede tener problemas que afecten su aprendizaje en lo individual, pero también al nivel de grupo. El conocer los orígenes y manejo de la agresión, permite al profesional detectar y poder resolver el problema. La agresión pertenece al desarrollo de la moral, porque el aprender a saber lo que es "bueno" y lo que es "malo" le ayudan a una persona a controlar su agresividad. La detección y ubicación deben ser oportunas, para una intervención de tipo médico, cuando tenga orígenes neurológicos; o bien psicológica, si así se requiriera.

#### *Definición de la Agresión.*

Agresión es en el lenguaje diario se emplea para referirse a una variedad de conductas, actitudes e inclusive emociones, por ejemplo, a un vendedor altamente competitivo se le denomina agresivo. Asimismo agresión se aplica a sentimientos después de una provocación. En sentido restringido, para dar mayor exactitud, se utiliza para conductas que intentan dañar a otros (Tedeschi, Smith y Brown 1974; citados en Perlman y Cozby 1985, p. 243).

### *Clasificación de la Agresión.*

Según los investigadores Blumenthal, Kahn, Andrews y Head (1972, citados en Perlman y Cozby 1985, p.243), la agresión puede clasificarse en cólerica o instrumental, y se refieren a los extremos de la provocación motivada y la provocación continua no motivada.

### *Tipos de Agresión.*

Según Perlman y Cozby (1985), de acuerdo a diversos autores, como Zillmann (1979), la agresión se puede diferir, según el grado de la provocación motivada; es decir, en casos donde predomina la cólera; y el daño se encamina a dominar la fuerza del atormentador o a la venganza; esto, lo ha llamado Arnold Buss (1971), la llama agresión cólerica.

*Agresión instrumental*, es cuando hay actos agresivos pueden representar un intento a sangre fría, calculado para obtener algo, por ejemplo propiedades y dinero. Así como, el atacar a alguien.

Agresión, en la mayor parte de los casos, comprende tanto cólera como recompensas intrínsecas, por ejemplo, un niño que ha sido atormentado por una niñera y el cual regresa el golpe, también puede saber que el ataque forzará a la niñera a dejar de molestarlo (Bandura 1973; citado en Perlman y Cozby 1985, p.243).

Asimismo, que Buss (1971), hizo tres distinciones adicionales directa/indirecta; activa/pasiva y física/verbal. Afirma que la agresión directa, activa y física puede ser la excepción más que la regla, y es el tipo más frecuentemente investigado, debido a que es el tipo reconocido con mayor claridad como un problema social.

### *Orígenes de la Agresión.*

Para Lorenz (1966; citado en Perlman y Cozby 1985, p.245), la agresión es instintiva; es decir, una conducta no aprendida y difundida en las especies; y representa la descarga de una energía agresiva, que está formándose en el niño; especialmente, en aquellas especies que han adquirido estructuras corporales que ayudan a los miembros individuales a matar a sus presas (lobo gris americano).

También, opina que sus observaciones se aplican a la agresión humana, como espontáneamente instintiva; es decir, comprende la descarga involuntaria de energía agresiva; que se logra a través de la competencia, el logro y el entusiasmo militante, por el propio país. Además que el ser humano tiene exceso de energía y que la descarga a través de los deportes agresivos de manera aceptable. Basó sus estudios en observaciones con animales y argumentó que la agresión, no es tan maligna como pudiera ser; si se considera su función o ventaja para la supervivencia en los animales:

1º Incrementa la probabilidad de que los miembros más fuertes y aptos de las especies sobrevivan y se reproduzcan.

2º Tiene la función de distribuir a los miembros de una especie en un medio disponible, de tal manera que cada miembro tenga la oportunidad de obtener suficientes recursos. En muchas especies, los individuos marcan y defienden un territorio específico.

Según Bernstein y Mason (1973; citado en Perlman y Cozby 1985, p.245), la agresión también puede producir un tipo de orden de dominio que proporciona formas estables de interacción en los grupos animales.



Según Perlman y Cozby (1985), de acuerdo a diversos autores, son cinco puntos que deben considerarse con respecto a la posición etológica al aplicarla al ser humano, que continuación se describen:

1. La teoría ayuda poco a explicar el quién y el dónde de la agresión humana. ¿Por qué Mark Essex fue agresivo y por qué ocurrió su conducta violenta en vísperas del año nuevo de 1972?

2. Existen innumerables pruebas de que la conducta de todos los vertebrados se adapta a un medio particular o a una situación particular. Los animales pueden ser entrenados fácilmente para que sean agresivos o pasivos (Kuo, 1967); muchas de las diferencias de la agresión entre los seres humanos pueden explicarse por el aprendizaje, proceso que Lorenz no admitió que tuviera participación en la agresión.

3. Halloway (1974), observa que la agresión humana puede ser subjetiva, retardada y controlada. Estas capacidades están fuertemente implícitas en el "instinto espontáneo" de Lorenz (1966).

4. Es dudoso que se reduzca la tendencia a agredir al observar los deportes violentos. Según estudios de Arms, Russell y Sandilans (1979), produjeron resultados opuestos, se incrementó la agresión después de ver una competencia deportiva agresiva, por ejemplo: estudiantes universitarios asistieron a un juego de hockey, a una competencia de lucha y una prueba de natación, donde resultaron indicadores de violencia y cólera, tanto antes como después de presenciar las competencias deportivas (Pearlman y Cozby 1985, p.246).

5. Zillman (1979), apuntó que "promover la creencia... de que la agresión es inevitable... constituye un razonamiento hecho a la ligera para cualquiera de los actos violentos". (Ashley Montagu, 1978, p.247). Establece "los temores de que estamos predestinados por nuestros genes para destruirnos a nosotros mismos... (Pueden desviarnos del enfoque) más directamente respecto de los cambios que pueden hacerse en nosotros mismos, en nuestras instituciones y en nuestras sociedades".

Según Geen y Epstein y Taylor (1967), sugieren que el insulto y el ataque físico son los productores más poderosos de la agresión que la frustración. Cuando se está sujeto al ataque verbal o físico de otra persona, tienen lugar numerosos procesos que regularmente se combinan para hacer probable la venganza.

1. Los ataques o insultos incluyen frecuentemente un componente de frustración como por ejemplo, suprimir una recompensa esperada en la forma de estimación o el descubrimiento de un fracaso en las relaciones interpersonales.

2. McDaniel, O'Neal y Fox (1971), un contraataque con frecuencia está motivado por intereses de reciprocidad negativa. Si otro nos ha dañado, sentimos el derecho de hacerlo sentir tan mal como nosotros. La vieja regla de "ojo por ojo", frecuentemente conduce a la venganza que sigue muy de cerca en la magnitud a la intensidad percibida.

3. Hauratty, O'Neal y Sulzer (1972), el atormentador proporciona un ejemplo; la influencia de un modelo agresivo, particularmente en casos de frustración.

4. Con frecuencia el ataque abarca la presentación de signos agresivos (las armas) que pueden incrementar la probabilidad de una agresión subsecuente.

5. Geen, Rakosky y O'Neal (1968), la cólera regularmente es producida por los ataques, en la mayoría de los casos de laboratorio, la magnitud de la cólera experimentada está relacionada con la intensidad de la agresión subsecuente.

Para Zillmann y Miller (1948; 1979, citados en Perlman y Cosby 1985, p. 255), en ciertas condiciones, un proceso de toma de decisión, precede a un acto de agresión. Si hay un período entre la provocación y la oportunidad de agredir; o si la agresión es un medio, se puede contemplar las ventajas y desventajas de un acto agresivo en particular; su importancia del proceso cognoscitivo puede ser mayor, si la cólera y excitación

emocional no están en sus grados más extremos. Cuando se está colérico o se considera una acción agresiva, se enfrenta a un conflicto que evita ver las cosas. Los deseos de hostilidad para otra persona, las justificaciones para la venganza y el consuelo emocional anticipado. Las indicaciones contra esto, son factores preventivos como las prohibiciones sociales contra la agresión, las reservas morales acerca de daños a otra persona, el castigo anticipado contra la agresión o las probabilidades esperadas de venganza. Las denominaciones "excitación agresiva" o "inhibición agresiva" constituyen dos extremos del dilema de una persona, de cómo conceptualiza un acto violento; su decisión depende del juicio que haga acerca de la naturaleza de las provocaciones ocurridas, de la aceptación moral de la agresión y del propio estado emocional.

Newman (1991), afirma que las expresiones de enojo, son importantes para el desarrollo del sentido de autonomía del niño, y generan constantes tensiones entre padres e hijos. Son muchas las causas que pueden provocar su enojo; la incapacidad de realizar una tarea, restricciones en la conducta impuestas por los padres, la negativa de un hermano a prestarle un juguete, todo esto puede provocar esos sentimientos de enojo. La expresión de enojo es desagradable aun cuando esté justificada. Los padres que estimulan a sus hijos para que sean independientes, para ensayar cosas nuevas y para expresar lo que piensa, pueden encontrar muy difícil aceptar esas expresiones, que ocasionalmente acompañan a estos esfuerzos por lograr la propia autonomía. Además, el enojo por la agresión incluye dotar a los niños de mecanismos apropiados para expresar su enojo y también, para enseñarles principios para controlar la ira.

Según Newman (1991), de acuerdo a diversos autores, propone dos estrategias de control de enojo que tienen cierta popularidad en psicología: catarsis y castigos. La catarsis consiste en disminuir la energía de la agresividad en actividades que la impulsa, pero que no son dañinas. Deportes de competencia, televisión y películas, juegos fantásticos, historias en las que se cuentan agresiones, son oportunidades, para la catarsis. Berkowitz (1973), ha expresado que la evidencia empírica demuestra que la catarsis no disminuye la agresión. Existen estrategias que parecen ayudar a disminuir efectivamente la agresión. Por ejemplo, Feshback (1956) encontró que los niños se hacían más agresivos después de sesiones de lucha libre. Juguetes que implican agresión aumentaban la agresividad de los niños después de haber jugado con ellos. Otros estudios de laboratorio (Bandura, Ross y Ross, 1963; Lovaas, 1961), han demostrado que ver escenas de violencia, estimulan los deseos de violencia en los niños. Más que disminuir los motivos de enojo, exponer a los niños a la violencia, impulsa a imitarla. Ver películas de violencia puede aumentar en los niños la aceptación de la violencia en la vida real (Drabman y Thomas, 1974).

También, que los Estudios de laboratorio (Walters, Parke y Cane, 1965), demuestran la influencia que tiene en la agresión, el tiempo, la consistencia y la intensidad de los castigos. En un estudio, se castigaba a los niños en cuanto tomaban un juguete atractivo. A los otros, se les castigaba después de haberlo tomado. Cuando se les dejaba solos, más niños del primer grupo que del segundo se resistían a tomar el juguete. Los castigos que se aplican de manera inconsistente tienden a aumentar la conducta agresiva, mientras que los castigos aplicados cuando la acción se inicia y en forma consistente parecen más efectivos para controlar la agresión (Berkowitz, 1973).

Castigar la agresión no tiene ningún efecto convincente para aprender a dominarla. Los estudios sobre disciplina (Becker, 1964; citado en Newman 1991, p. 297), que los padres imponen a sus hijos, indican que los castigos físicos manifiestan agresividad de los padres con sus hijos. Los padres que utilizan castigos físicos se convierten en modelos de agresión al lograr que el niño se doblegue. El castigo puede doblegar la acción inmediata, pero el niño tiene la oportunidad de constatar que la agresión es una estrategia eficaz y que obtiene resultados.

Newman (1991) considera que, el castigo trae consigo muchos problemas, le enseñan al niño la eficacia de la agresión, generan en el niño emociones condicionadas con los actos que precedieron el castigo. Y algunas de esas emociones pueden ser: remordimiento y sentimiento de culpabilidad; otras pueden ser, la ira y el deseo de venganza; la respuesta rápida del castigo, no permite al niño explicar sus puntos de vista. Frecuentemente se le castiga, por acciones que hizo tratando de ayudar o ser amable. Por ejemplo si en una mañana unos papás encuentran a su hijo de dos años hurtando pasta de dientes en los vidrios de las ventanas; pero el niño podría estar

tratando de limpiarlas bien, porque había visto en televisión que decía que la pasta de dientes hacía brillar las cosas. Un castigo inmediato, en este caso, hubiera condicionado una emoción negativa a una intención positiva.

Según Newman (1991), de acuerdo a diversos autores, como Williams, (1959); Brown y Elliot, (1965), que aseguran en primer lugar, que pasar por alto la agresión, disminuye la expresión de la misma. Ignorar la agresión se acompaña de un breve período de aislamiento, en el que el niño es conducido a una habitación. El problema de ignorar la agresión, es que para el niño debe tener claro, que ignorar su agresión no es aprobarla. Para Gordon y Cohen, (1963), se pueden evocar, respuestas emocionales incompatibles con la agresión, como la compasión por la víctima, aclarando que las acciones agresivas son malas o recordándole al niño sus necesidades de afiliación. Se puede reducir la agresión disminuyendo las oportunidades de contacto con estímulos que susciten la agresión; por ejemplo, juguetes agresivos, el que, los niños sean testigos de agresión entre los adultos, ver agresiones en la televisión o el cine, entre otros. Aunque no es posible eliminar, todos los estímulos de agresión; es necesario que los niños tengan algunos estímulos de ella, para que aprendan a manejar, los sentimientos de enojo y de ira. Pero los adultos deben estar conscientes de la provocación que causan ciertos estímulos y así poder ayudar a los niños a entender el significado de esos mismos estímulos. Los padres y otros adultos podrán también interrumpir las expresiones de agresión provocando la empatía del niño, por los sentimientos de la víctima.

En general, las oportunidades de presenciar agresividad y las expresiones de agresividad aumentan la posibilidad de que el niño actúe en forma agresiva en futuras ocasiones. Por otra parte, sentimientos como la empatía, el sentimiento de culpa, la necesidad de ser aceptado por los padres o la simpatía, pueden combatir eficazmente los impulsos agresivos. Los niños pueden además, usar la información sobre la situación y sobre las consecuencias que su acción puede traer, para controlar su agresividad. Por último, se puede modificar el ambiente, reduciendo el número de estímulos que provocan agresividad (Bandura, 1973; citado en Newman 1991, p.298).

### *1.7. Principales Enfoques del Desarrollo del Niño, según: La Teoría, Humanista Conductual, Constructivista o Cognoscitiva, Evolutiva, Psicoanalítica.*

Antes de revisar los diferentes enfoques del desarrollo del niño, es conveniente definir algunos conceptos relacionados con el tema, para su mejor comprensión.

#### • *Definición de Teoría y Etapa Evolutiva.*

Teoría, Clifford (1982) la define como un conjunto de enunciados relacionados, que intenta explicar fenómenos recurrentes; utilizando métodos para su control. Generalmente, a dichos enunciados se les denomina hipótesis. La importancia de la teoría, radica en que se juzga en función de poder engendrar hipótesis originales y relaciones empíricas, aún cuando finalmente, se pruebe la inexactitud de la teoría.

Meyer (1968), considera que la psicología evolutiva, da por sentado un proceso encadenado de cambio de conducta. Definición que exige que un organismo posea el potencial para cambiar.

Para Newman (1991), el concepto de etapa evolutiva, se refiere aquel período de vida, durante el cual la conducta se encuentra dominada, por una cualidad particular en el modo de pensar o en las relaciones sociales. Se llama etapa, a un paso del proceso del desarrollo.

• *La Teoría Conductual o Conductista (Watson, Pavlov, Skinner, Bandura)*

La teoría Conductista considera el cambio en la conducta, como algo cuantitativo y el desarrollo como algo continuo. Es una investigación psicológica, que intenta identificar y aislar todos los factores del medio ambiente, que hacen que ciertos individuos se comporten de cierta manera y en cómo las experiencias tempranas afectan el comportamiento posterior del individuo.

El conductismo nace en 1913, y centra su atención, en comportamientos que pueden ser observados, medidos y registrados. Trata de identificar los factores inmediatos, fácilmente observables, que determinan si una conducta en particular seguirá ocurriendo o no. No se preocupan por factores que no puedan observarse, pero afectan el comportamiento. Para el conductismo, el medio ambiente desempeña un papel preponderante en la producción del comportamiento. Considera que todo cambio, es una alteración para la conducta y niega los cambios cualitativos. Se utiliza para mejorar el desarrollo de ciertas conductas, para el diseño de programas de modificación de conducta y de aprendizaje programado. Se concentra en aquellas variables y manipulaciones que modifican la conducta. Considera que los seres humanos, aprenden en la misma forma en que la que lo hacen los animales inferiores, reaccionando a las recompensas, los refuerzos o castigos de su ambiente, siendo el condicionamiento el mecanismo básico que determina el comportamiento humano. Los dos condicionamientos son: el clásico, llamado reactivo, y el operante, también, llamado instrumental.

Pavlov (1849-1936) psicólogo ruso, representa el condicionamiento clásico (1899), es un aprendizaje, donde un estímulo antes neutro, llega a producir una respuesta que normalmente no está asociada con él. Este investigador, enseñó a unos perros a salivar al oír una campana, ofreciéndoles comida inmediatamente después, de que sonara. Pronto, la campana (el estímulo neutral) pudo inducir la salivación, aun cuando no apareciera la comida (Hilgard y Bower 1975, p.64).

Skinner (1953a), nació en 1904. Está considerado el Conductista más importante, que representa el condicionamiento operante; que es un sistema de aprendizaje, de recompensas y castigos, que deriva y permite obtener respuestas de esta manera. Este investigador enseñó a unas palomas a distinguir los colores de unas barras, recompensándolas con comida, cuando presionaban la barra, correcta (Hilgard y Bower 1975, p.128).

En 1913, Watson fue el primer Conductista que aplicó las teorías del aprendizaje por medio de estímulo-respuesta, al desarrollo infantil. Watson (1958), expresaba sus ideas de la siguiente manera: "¡Dénme, una docena de bebés saludables, bien formados y mi propio mundo especial para criarlos!" Y les garantizo que soy capaz de tomar a cualquiera de ellos al azar y entrenarlo para que sea cualquier tipo de especialista que yo seleccione: médico, abogado, artista, comerciante, incluso limosnero y ladrón, sin tomar en cuenta sus talentos, inclinaciones, tendencias, habilidades, vocaciones ni raza de sus ancestros (Papalia y Wendkos 1988, p.28).

Bandura comparte la teoría Conductista, sin embargo, difieren en cuanto a que todo comportamiento pudiera reducirse a simples principios de condicionamiento y refuerzo. Considera que los niños aprenden sus conductas, mediante la observación e imitación, donde los padres sirven de modelos, a través de un sistema de recompensas y castigos, siendo la manera más importante, en que los niños aprenden el idioma; dominan la agresividad y desarrollan el sentido de moralidad (Papalia y Wendkos 1988, p. 28).

Además, considera que la personalidad consiste en patrones de respuestas aprendidas. La contribución que tuvo, fue señalar que existe un tipo de aprendizaje muy importante para el desarrollo de la personalidad: el aprendizaje observacional que muestra que las personas pueden aprender, mediante la observación de las respuestas de otros. Asegura que la mayor parte del aprendizaje es por, observación indirecta. Los niños pueden aprender nuevas respuestas simplemente mediante observar a otros, sin haber respondido de esa manera y sin haber recibido reforzamiento o haber visto a alguien que recibía un reforzamiento por esa respuesta. Bandura y Rosenthal (citados en Darley, Glucksberg, Kinchla 1990, p. 575), sostienen que este tipo de aprendizaje, es llamado vicario, de respuestas emocionales clásicamente condicionadas.

• *La Teoría Constructivista y Cognoscitiva (Piaget).*

Para Darley, Glucksberg Kinchla (1990), la psicología experimental clásica, aplica el término "cognición" al estudio del pensamiento, que se refiere a los modos como reacciona un sujeto para encontrar soluciones originales a problemas. En la psicología cognitiva, pasa a significar el estudio del procesamiento de la información que los organismos adquieren y usan para ordenar su comportamiento en el mundo, o de las operaciones funcionales de los procesos mentales. Se considera al hombre como un sistema procesador de información. Su objetivo prioritario, consiste en el estudio de los procesos sensoriales, perceptivos, imaginativos de memoria e intelectuales. La psicología cognitiva, analiza los procesos cognitivos en una secuencia de etapas ordenadas cada una de las cuales refleja un importante escalón en el proceso. Considera la cognición como meta, el conocimiento y comprensión de los propios procesos mentales. Aprender y memorizar son habilidades cognoscitivas; saber cómo aprender y memorizar y ser capaz de juzgar que tan bien se está haciendo son capacidades metacognoscitivas.

Uno de los principales teóricos del desarrollo cognoscitivo y conceptual es Piaget (1976; citado Darley, Glucksber, Kinchla, 1990, p.497)), quien sostiene que los niños pasan por una serie de etapas que se inician al nacer. Elabora su teoría, estableciendo normas basadas en edades cronológicas aproximadas, donde cada una representa un cambio cualitativo, de un tipo de pensamiento o conducta a otro posterior.

También Piaget, es el principal exponente de la teoría psicogenética. Utilizó el término de psicología genética para explicar que el desarrollo intelectual se relaciona estrechamente con la biología, de donde parte el origen del conocimiento. Explica que éste se construye a partir de las estructuras biológicas del individuo y de las interacciones con el medio ambiente

Pulaski (1975), afirma que Piaget responde a interrogantes por qué y cómo aprende el niño, reconociendo fundamentalmente el factor dinámico de la maduración, donde a medida que los esquemas o estructuras cognoscitivas se van desarrollando, el niño comienza a emplearlas del mismo modo que utiliza sus músculos en desarrollo para caminar, luego correr y trepar. Proporciona importancia de la maduración, tanto en el desarrollo físico, como en el mental. El niño es incapaz de pensar como adulto porque carece de las estructuras lógicas, las organizaciones del pensamiento y los métodos de razonamiento que lo habilitarían para tratar con los problemas adultos. Asimismo, señala para explicar el desarrollo cognoscitivo que es a través de la experiencia, refiriéndose a la física y lo empírico, tal como el encuentro del niño con barcos que flotan, los cometas voladores, el contar objetos y el alzar pesos; e insiste en que debe permitirse que los niños realicen sus propios aprendizajes. Los pensamientos u operaciones mentales surgen de las acciones motrices y de las experiencias sensoriales que son internalizadas. Asimismo, que el desarrollo constituye un proceso prospectivo continuo que se manifiesta a través de una complejidad, una diferenciación y un enriquecimiento gradualmente creciente de un estado a otro. Donde antes de pensar en estadios como pasos del desarrollo se podría concebir como parte de una espiral continua, ascendente y siempre dilatada, donde crece a partir de la precedente y se une a la que sigue.

Piaget (1980), considera el desarrollo del niño como un proceso temporal por excelencia; lo concibe en dos puntos. El primero es necesario el papel en el ciclo vital. Todo desarrollo tanto psicológico, supone una duración; la infancia dura más tiempo cuanto más superior es la especie. El segundo, es el ritmo biológico fundamental. Pero Piaget, lo limita al desarrollo intelectual cognoscitivo.

La teoría psicológica de Piaget, según Pulaski (1975), es una importante contribución al conocimiento del niño de su crecimiento intelectual, pensamiento, percepción, rememorización, reconocimiento, abstracción, generalización, es decir, todos los procesos que incluyen el conocimiento, que se refieren a todas las actividades intelectuales de la mente. El comprender lo que se puede esperar de los niños y cómo percibe su mundo que los rodea, de acuerdo a su edad, serán las preguntas y de esa manera interpretar la información que tengan. Incluye

estudios sobre el tiempo, velocidad, percepción, espacio, causalidad, constancia de objeto durante el período sensorio-motriz. Su teoría ha servido al estudio del área educativa para elaborar y revisar los planes de estudio, los programas preescolares y otras áreas de la psicología y la educación contemporánea. Motivado por el deseo de entender y explicar la naturaleza del pensamiento y el razonamiento de los niños, dedicó más de cincuenta y cinco años de su vida a estudiar la conducta infantil. Se interesó en saber cómo aprenden los niños a conocer y cómo ordenan su conocimiento; cómo hacen para reconocer a su madre, así como saber quiénes son los extraños; mediante qué pasos aprende a sumar los números y manipularlos; cómo desarrolla su lenguaje; cuál es la relación entre maduración y aprendizaje. Su contribución fue interdisciplinaria, porque además de elementos psicológicos, contiene componentes que pertenecen a la sociología, lingüística, lógica, biología, filosofía y epistemología. Estos conocimientos los aplicó para la psicología, basándose en la observación meticulosa de la conducta de los niños y de sus conversaciones, de sus preguntas y razonamientos con lo que construyó sus teorías, mediante un análisis por estadios, en la que advierte la adquisición del conocimiento.

Piaget utilizó la terminología siguiente: *esquema* es la unidad cognoscitiva básica en la teoría de Piaget, es un concepto complejo que implica tanto una organización mental (la conceptualización de una situación específica por parte del niño) como una conducta observable. Se conoce el esquema por la conducta que implique. La *asimilación*, es la incorporación de un nuevo objeto, experiencia o concepto al conjunto de esquemas existente. La *acomodación*, es el proceso mediante el cual el niño cambia sus acciones para manejar nuevos objetos y nuevas situaciones.

Pulaski (1971; citada en Papalia y Wendkos 1979, p. 159), considera que el estado de compensación que existe entre la asimilación y la acomodación recibe el nombre de equilibrio, que es el que protege al niño de verse abrumado por las nuevas experiencias e información y de ir más allá de sus propias fuerzas en un intento por acomodarse a un medio ambiente demasiado rápido.

Piaget (1976), estima que el desarrollo cognoscitivo es el producto de la interacción del niño con el medio ambiente, con formas que cambian sustancialmente a medida que evoluciona que resulta del proceso de dos etapas que consisten en tomar la nueva información del mundo (asimilación) y cambiarlas por ideas propias para incluir en suyos, estos nuevos conocimientos (acomodación). Entonces, asimilación es un proceso de adquisición o incorporación de información nueva. Mientras que, acomodación es un proceso de ajuste, a la luz de nueva información de las estructuras cognoscitivas establecidas. Consideró, que el desarrollo cognoscitivo pudiera no garantizarse, aún bombardeando al niño con experiencias y ofreciéndole un medio sobre estimulante.

Mientras que *equilibración*, que es el proceso de búsqueda de equilibrio mental. Su función es producir una equilibrada coordinación entre asimilación y acomodación. Es un mecanismo para el crecimiento y la transición en el desarrollo cognitivo. Conservación, es la capacidad de comprender que ciertos atributos de un objeto son constantes, aún cuando cambian en apariencia. Por lo que Esquemas o Estructuras, son unidades que componen el intelecto; varían en función de la edad, (Variantes), las diferencias individuales y la experiencia. Organización, es un proceso de categorización, sistematización y coordinación de estructuras cognoscitivas (Papalia y Wendkos 1979, p. 158, 159).

Otro factor que contribuye al equilibrio es llamado por Piaget transición social, que son las instrucciones verbales transmitidas por padres y maestros, en el proceso de la educación. Considera que cuando un niño escucha en casa o en la escuela, afirmaciones contradictorias u opuestas, su equilibrio es perturbado y parte en busca de una respuesta que le permitirá un nuevo y elevado equilibrio, a lo que un estudiante de Piaget llamó "conflicto cognoscitivo".

La *adaptación* es el término que se da a dos procesos complementarios: es decir, la asimilación y la acomodación (Papalia y Wendkos 1979, p. 158, 159)

Según Pulaski (1975) para Piaget, *adaptación*, es la esencia de los funcionamientos intelectual y biológico, es un proceso de dos partes, donde interaccionan la continuidad de los esquemas existentes y la posibilidad de alterarlos; y la asimilación que es la continuidad de conocer. Adaptación es un proceso de ajuste al medio ambiente.

Es un término que se da a dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación. Mediante este proceso dual de adaptación el niño crea estructuras nuevas para poder manejar efectivamente todo aquello que lo rodea. La adaptación es la esencia de la conducta inteligente (Papalia y Wendkos 1979, p. 159)

Piaget (1980), define la inteligencia como la solución de un problema nuevo para el sujeto, es la coordinación de los medios para alcanzar cierto objetivo que no es accesible de manera inmediata.

Según Piaget e Inhelder (1971; citados en Newman 1991, p.152) el PENSAMIENTO es una actividad interna del hombre, privada que puede incluir la creación de imágenes mentales, que exige cierta habilidad de representar en forma simbólica experiencias sensoriales y motrices. Es la inteligencia interrogada y se apoya no sólo en la acción directa, sino sobre un simbolismo, sobre la evocación simbólica por el lenguaje, por las imágenes mentales, etc., que permitan lo que la inteligencia sensorio-motriz. "PENSAR", por ejemplo es clasificar u ordenar, o poner en correspondencia, es reunir, disociar, etc. Antes del lenguaje hay inteligencia; pero no hay pensamiento. Por lo tanto, hay inteligencia y antes del lenguaje.

Para Piaget (1952a), la inteligencia, como la vida, es adaptación, es un equilibrio entre la asimilación y la acomodación, es decir, un equilibrio de intercambios entre equilibrio, adaptación, asimilación, acomodación y estructura.

Newman (1991), consideró la inteligencia, como la capacidad que el niño tiene de integrar información de distintas fuentes y formular respuestas.

Los tres elementos de la inteligencia que se van a encontrar continuamente al considerar los procesos de adaptación son: el pensamiento, la adquisición de conocimientos y la capacidad de razonar. Son aspectos que pueden ayudar al niño a poner en perspectiva algunas de sus experiencias (Piaget (1952", citado en Newman 1991, p. 152, 230). Tiene su punto de origen en la sensación y actividad motriz y los medios por los que va obteniendo conocimiento, a las capacidades del adolescente para generar hipótesis, prever las consecuencias y formular sistemas lógicos de experimentación.

El conocimiento es una actividad que se despliega continuamente, donde el contenido y la diversidad de la experiencia estimulan la formulación de nuevos conceptos mentales. El conocimiento es el resultado de la adaptación, o sea, una modificación gradual del esquema existente, que toma en cuenta la novedad o exclusividad de cada experiencia. El desarrollo intelectual no es un simple proceso madurativo o fisiológico que se presente automáticamente, como el que el niño respire oxígeno, gane altura o peso. Para él, el intelecto se compone de estructuras o habilidades físicas y mentales, llamadas esquemas, que la persona utiliza para experimentar nuevos acontecimientos y así adquirir otros esquemas. A éstos los define como la naturaleza u organización de las acciones a medida que son transferidas o generalizadas por la repetición en circunstancias semejantes o análogas. Refiriéndose a la evolución del pensamiento del niño, particularmente de la inteligencia, a través de las distintas edades hasta la adolescencia, trata de su desarrollo cognoscitivo.

Por consiguiente, la adquisición de conocimientos, es un proceso activo que depende de la interacción entre el niño y el medio ambiente, donde aprende su mundo por medio de encuentros activos con él. No es un receptor pasivo del estímulo por parte del medio ambiente, ni poseedora de un conjunto preformado de capacidad intelectual. En la primera infancia, la actividad motor abre caminos a los pensamientos. A medida que se desarrolla el niño, la actividad motora va dando cada vez más paso a la actividad cognoscitiva, pero su aprendizaje sigue siendo un proceso activo (Piaget 1952; Harter 1968; Tuddenham 1966; citados en Papalia y Wendkos 1979, p. 159-160).

La organización y la adaptación son dos principios generales que influyen en el desarrollo cognoscitivo a través de todas las etapas, se conocen con el nombre de *invariantes funcionales* porque operan en todas las etapas del desarrollo, a pesar de que las estructuras que regulan sufren un cambio cualitativo de etapa en etapa. La organización involucra la integración de todos los procesos en un sistema total. Al principio, los esquemas de mirar

y agarrar, del niño son bastante diferentes, lo que da como resultado una coordinación mano-ojo un objeto al mismo tiempo. Este es un ejemplo de organización (Papalia y Wendkos 1979, p. 159)

Piaget (1976; citado en Newman 1991, p. 153), estimó que el desarrollo de la inteligencia se identifica básicamente con el proceso de adquisición de estrategias, para alcanzar el conocimiento y evaluarlo. Los tres elementos de la inteligencia son los procesos de adaptación, el lenguaje, la adquisición de conocimientos y la capacidad de razonar. Esta adquisición de conocimientos, es el segundo elemento de la inteligencia; y uno de los aspectos más importantes para su desarrollo, es descubrir en dónde está almacenada la información y cómo se puede obtener. Otro aspecto se encuentra en los criterios que el niño utiliza, para determinar si la información de que se dispone es válida, estableciendo ciertos parámetros para determinar cuáles afirmaciones son válidas y cuáles son falsas. Opina que la inteligencia tiene su punto de origen en la sensación y actividad motriz y los medios por los que va obteniendo conocimiento, a las capacidades del adolescente para generar hipótesis, prever las consecuencias y formular sistemas lógicos de experimentación. Afirmó, que un niño inteligente es capaz de adaptarse a situaciones nuevas, permitiéndole comprender e inventar. El desarrollo de la inteligencia implica que haya intereses y curiosidades en el niño. Si el medio social es rico en estimulaciones y el niño vive en una familia en la que siempre se está trabajando sobre ideas nuevas, y se plantean nuevos problemas, su desarrollo tendrá que ser más avanzado. Pero si, por el contrario, el medio social es ajeno a todo eso, entonces habrá retraso. Por consiguiente, la inteligencia sería como un músculo que a fuerza de utilizarlo podría llegar a un mejor desarrollo, o bien a perfeccionarse con un mínimo de capacidades.

Según Piaget (1977) las dos funciones de la inteligencia son: 1) la de inventar soluciones; 2) la de verificarlas.

Para Piaget e Inhelder (1978), la inteligencia procede de la acción en su conjunto, porque transforma los objetos y lo real, y el conocimiento, cuya formación puede seguirse en el niño, es esencialmente asimilación activa y operativa.

Piaget, considera que el desarrollo del niño se puede distinguir en dos aspectos. 1) Lo que se puede llamar el aspecto psicosocial, es decir, todo lo que el niño recibe del exterior, aprendido por transmisión familiar, escolar, educativa en general. 2) El desarrollo que se puede llamar espontáneo y que él lo llama psicológico, que es el desarrollo de la inteligencia misma, lo que el niño aprende por sí mismo, lo que no se le ha enseñado, sino que debe descubrir solo, y éste es el que requiere tiempo.

En el primer año se construyen las subestructuras ulteriores del pensamiento bajo la forma de secuencias temporales, la noción de causalidad, en resumen las grandes nociones de las que se servirá ulteriormente el pensamiento y que son elaboradas, puestas en práctica, por la acción material desde su nivel sensorio-motor.

Piaget (citado en Papalia y Wendkos 1979, p. 14) encaminó su interés hacia el lado de respuestas incorrectas dadas por los niños, que hacia las correctas, pues opinaba que en las primeras se hallaban muchas de las claves para entender por qué los niños razonan de una u otra manera. De acuerdo con esto entonces fue cuando él decidió estudiar el contenido del pensamiento infantil, desarrolló un nuevo tipo de examen llamado método clínico; donde se combina la observación del niño con la formulación de preguntas individuales y cuidadosas. Es una manera flexible de evaluar el pensamiento infantil, mediante la minuciosa elaboración de un ambiente de examen para el niño a quien se está administrando la prueba, a fin de que nunca se haga la prueba de la misma manera.

Piaget (citado en Papalia y Wendkos 1979, p. 14), explica muchos aspectos del pensamiento y de la conducta del niño; él considera que pasa por etapas definidas, donde cada una representa un cambio cualitativo, de un tipo de pensamiento o conducta a otro posterior.

Así como, la función de la lógica, es la demostración, es la búsqueda de la verdad. La lógica, es el arte de la prueba. RAZONAR lógicamente, es encadenar las propias proposiciones de manera que cada una contenga la razón de la que le sigue, y sea ella misma demostrada por la que precede. O, al menos, cualquiera que sea el orden



que se adopte para construir la exposición, es demostrar los juicios los unos por los otros. El razonamiento lógico es siempre una demostración.

Según Piaget (1952<sup>+</sup>; citado en Clifford, 1982, p. 81), el niño empieza su vida con unos reflejos innatos, como gritar, aspir y succionar. Estos reflejos son habilidades físicas (estructuras o esquemas) con las que el niño comienza a vivir. Estos reflejos cambian gradualmente a causa de la interacción del niño con el medio ambiente, desarrollándose otras estructuras físicas y mentales. De tal manera, el adulto dispone de un conjunto de estructuras formadas, en su mayor parte por ideas y conocimientos; que se utilizan para manejar las nuevas experiencias o ideas, a medida en que se van teniendo. Las estructuras ya establecidas ayudan a adquirir nuevas ideas, que a su vez, frecuentemente inducen a cambiar las que se tenían hasta ese momento.

Piaget (1980), llama "operaciones" a acciones interiorizadas, es decir, ejecutadas, no materialmente, sino interior y simbólicamente, y a acciones que puedan ser combinadas de todas maneras, en particular que puedan ser invertidas, que son reversibles. Lo que requiere: primero a ejecutarlas materialmente, exige primeramente todo en sistema de acciones efectivas de acciones materiales.

Para Piaget (1980; citado en Newman 1991, p. 152), el concepto de etapa significa el paso de un nivel del funcionamiento conceptual a otro. Considera el desarrollo cognoscitivo humano en cuatro etapas principales, que se caracterizan por una visión personal de observar el mundo, que resulta de una interacción entre la maduración y el medio ambiente. Define el comportamiento inteligente como la habilidad de adaptarse. En cada etapa el niño organiza y estructura su pensamiento. Estos cambios cualitativos de cada etapa resultan frecuentemente inapreciables, de una etapa a la otra, porque implican logros imperceptibles hacia adelante en su capacidad para manejar nuevos conceptos. Además, señala que se establecen las relaciones entre los medios y los fines, donde cada etapa tiene una diferenciación creciente de objetos, de medios para manipularlos, y la conexión casual entre manipulaciones específicas y resultados específicos. Asimismo, cada etapa del desarrollo, tiene una representación personal del mundo para el niño.

La teoría de Piaget sobre el crecimiento intelectual, intenta evaluar el desarrollo del pensamiento lógico del niño. Su teoría también establece que depende de la maduración del organismo; y es cognoscitiva porque es el resultado de la interacción de factores, tanto internos como externos del niño.

Pulaski (1975), afirma que Piaget elabora su teoría estableciendo normas basado en edades cronológicas aproximadas.

Las cuatro etapas o estadios del desarrollo cognoscitivo descritos por Piaget para el niño normal, se presentan a continuación y son: El estadio sensorio-motor, en la tabla 1. El estadio preoperatorio, se describe en la tabla 2. El estadio de las operaciones concretas en la tabla 3. El estadio de las operaciones formales. Además, asignó un margen de edad para cada uno de estos cuatro estadios de desarrollo, donde existen marcadas diferencias en el ritmo con que el niño avanza a través de ellos.

1) *La etapa sensorio motriz* (1952) (del nacimiento a los 2 años). El bebé pasa de ser una criatura que responde, por medio de los reflejos, a una que puede organizar sus actividades en relación con el medio ambiente. (Ver tabla 1, donde se describen las características y actividades relativas a este estadio).

**TABLA No. 1**

**Descripción de características y actividades relativas al  
Estadio sensorio-motor  
(nacimiento hasta los 2 años)  
según Piaget**

**Características y actividades relacionadas**

*Las respuestas reflejas se hacen más precisas y se organizan en esquemas conductuales que pueden seleccionarse en función del medio ambiente.*

*Se adquiere el concepto de la permanencia del objeto.*

*Aparecen las reacciones circulares primarias (repeticiones de movimientos corporales que se produjeron originalmente al azar).*

*Aparecen las reacciones secundarias (repetición de actos que implican la manipulación de objetos).*

*Aparecen las reacciones circulares terciarias (experimentación por ensayo y error, con objetos y acontecimientos).*

*Se desarrolla una comprensión primitiva de la causalidad, el tiempo y el espacio.*

*Se imita.*

*Las conductas reflejan generalmente el egocentrismo o la preocupación por uno mismo.*

*Tomado del libro: "Enciclopedia Práctica de la Pedagogía" Tomo I  
Ed. Octano, Méx., 1983, p.128.*

2) *La etapa preoperacional* (1950) (de los 2 a los 7 años). El razonamiento del niño preoperacional, no se basa en la lógica, sino en la contigüidad. Los objetos y los acontecimientos que ocurren conjuntamente se asumen como si tuvieran una relación causal. El niño empieza a utilizar símbolos, tales como palabras, pero es prelógico en su pensamiento, ya que es muy egocéntrico. En el período preoperacional, el niño revela su egocentrismo en su juego y en su conversación, en sus preguntas, creencias y expectativas. Debe desarrollar la constancia perceptual, a fin de reconocer que los objetos son los mismos, aún cuando los vean en distintas circunstancias.

Este período se divide en dos partes; la etapa que comprende de los dos a cuatro años, donde el niño hace sus primeros intentos por generalizar. Además desarrolla la capacidad de pensar en términos de imágenes, luego símbolos. La segunda parte se denomina estadio intuitivo o perceptivo; describe cómo es el pensamiento, porque el niño está encaminándolo hacia el pensamiento lógico; pero es engañado continuamente por la apariencia perceptiva de las cosas. Entre los cuatro y los siete años el niño es capaz de enfrentarse perfectamente con el mundo físico que le rodea, sobre la base de las actividades sensorio-motrices y de adaptaciones perceptivas. (Ver tabla 2, en ella, se describen las características y actividades relativas a este estadio).

**TABLA No. 2**

**Descripción de características y actividades relativas al  
Estadio Preoperatorio  
(de 2 años a 7 años)  
según PIAGET**

**Características y actividades relacionadas**

*La resolución de problemas depende en gran parte de las percepciones sensoriales inmediatas.*

*No es la lógica la que guía al niño, sino el razonamiento transductivo y la intuición.*

*Aparece el pensamiento simbólico conceptual, con simbolismo verbal y no verbal.*

*El juego es muy imaginativo.*

*El uso del lenguaje por parte del niño se caracteriza por su repetitividad, egocentrismo, limitación y experimentación.*

*A medida que aumentan las habilidades del lenguaje, se producen avances en el proceso de socialización y el egocentrismo tiende a reducirse.*

*A medida que aumenta el lenguaje, mejoran las habilidades de resolución de problemas.*

*Entre los cinco y siete años se producen algunos de los cambios evolutivos más evidentes.*

*Al final de este estadio pueden observarse algunas pruebas de la conservación*

Tomado del libro: "Enciclopedia Práctica de la Pedagogía" Tomo I  
Ed. Océano, Méx. , 1983, p. 128.

3) *La etapa de las operaciones concretas* (1970) (de los 7 a los 11 años). Piaget (1975), emplea la palabra operaciones para referirse a acciones del pensamiento, u operaciones mentales, como opuestas a las acciones físicas. El niño es capaz de operar con el pensamiento sobre objetos concretos, empieza a comprender y a utilizar conceptos que le ayudan a manejar el ambiente inmediato. (Tabla 3, en ella se describen las características y actividades relativas a este estadio).

**TABLA No. 3**

**Descripción de Características y actividades relativas  
al Estadio de las Operaciones Concretas  
(de 7 años a 11 años)  
según PIAGET**

**Características y actividades relacionadas**

*El niño realiza "operaciones" - actividades mentales basadas en las reglas de la lógica siempre que disponga de puntos de apoyo concretos.*

*Se demuestra muy repetidamente la conservación del número, longitud, masa, superficie, peso y volumen.*

*La clasificación de objetos y acontecimientos refleja el uso de categorías conceptuales y jerarquías.*

*Se desarrolla la capacidad de hacer series u ordenar eficientemente.*

*Puede observarse una aproximación cuasi-sistemática a la resolución de problemas, que incluye la consideración de hipótesis alternativas.*

*Se observan grandes avances en la comunicación no egocéntrica.*

*Las relaciones sociales se hacen cada vez más complejas.*

Tomado del libro: "Enciclopedia Práctica de la Pedagogía" Tomo I  
Ed. Océano, Méx. , 1983, p. 129.

4) *La etapa de las operaciones formales* (1971b) (de los 12 a los 15 años y durante toda su vida adulta). El individuo puede pensar ahora en términos abstractos y manejar situaciones hipotéticas. (Tabla 4, en ella se describen las características y actividades relativas a este estadio).

**TABLA No.4**

**Descripción de Características y actividades relativas al  
Estadio de las Operaciones Formales  
(de 11 a 15 años y toda la época adulta)  
según PIAGET**

**Características y actividades relacionadas**

*El niño efectúa operaciones formales: actividades mentales que implican conceptos abstractos e hipotéticos.*

*Se demuestra la capacidad de utilizar la lógica combinatoria.*

*El niño puede utilizar supuestos en situaciones de resolución de problemas.*

*Se distingue entre otros acontecimientos probables e improbables y se pueden resolver problemas referentes a cualquiera de ambos tipos.*

*El niño resuelve problemas que exigen el uso del razonamiento proporcional.*

*Tomado del libro: "Enciclopedia Práctica de la Pedagogía" Tomo I  
Ed. Océano, Méx. , 1983, p.129.*

En conclusión la teoría de Piaget sobre el desarrollo del conocimiento y del crecimiento intelectual, del pensamiento lógico del niño, depende del equilibrio entre la maduración del organismo, de la experiencia, de la transmisión social, cultural de su medio ambiente. Asimismo, es cognoscitiva por el resultado de la interacción de factores, tanto internos como externos del niño. Las etapas del desarrollo cognoscitivo no varían de un individuo a otro. Tampoco se puede omitir ninguna, de manera que cada etapa proporciona las bases para la siguiente; y cada una, perfecciona la anterior, sentando las bases para la siguiente. Todos los individuos pasan por las mismas etapas, en el mismo orden, aunque el momento en que se presenten variará de persona a persona.

El problema para la psicología con relación a la teoría de Piaget, ha sido sus estadios, que se describen en un cierto y determinado orden de sucesión. Pero si se cambia de civilización, se encuentran adelantos o retrasos en esos estadios. A lo que Piaget (1976), explicó que siempre se van a presentar en el mismo orden de sucesión; pero sin ninguna variación. Lo ejemplificó señalando a unos investigadores canadienses Laurendeau y Pinaré (1966; citados en Piaget 1976, p.51)) que tomaron sus experiencias aplicando a una buena muestra comparativa de niños de La Martinica, debido a que los colegios de ese país, siguen el mismo programa de estudio francés en toda la primaria. Se comprobó en dicha población, un retraso promedio de cuatro años en las operaciones lógicas, en relación con los resultados obtenidos en Ginebra, en París o en Montreal. Sin embargo, en la sucesión de estadios no hubo variación. Piaget consideró explicable dicho retraso, por la incidencia del medio social adulto en el que vive el niño, ya que es fundamental tenerlo en consideración, pero menos importante que el proceso biológico, razón social, por la que, según él, no podrá existir igualdad escolar, mientras no haya igualdad social.

### **La Teoría Evolutiva de Gesell.**

Gesell Arnold (1880-1961) psicólogo estadounidense, está considerado como el padre de la psicología evolutiva. Se dedicó al estudio del desarrollo infantil y a las cuestiones sobre el desarrollo genético. Sostiene la importancia de la herencia frente a las teorías defensoras de la influencia ambiental y del aprendizaje. Dedicó gran parte de su trabajo científico para el estudio del comportamiento infantil que se ve fijado por pautas o patrones determinados por el desarrollo ontogenético.

Al principio de su obra sobre el estudio embriológico en 1925, Gesell (citado en Gispert 1983, p. 21 y 22), se propuso establecer las normas del desarrollo del niño, desde el nacimiento hasta los seis años, basado en la observación directa de la conducta. Elaboró su teoría sobre "escalas de desarrollo" estableciendo las conductas típicas de cada edad, a partir de las cuales puede evaluarse el nivel alcanzado, misma que se convirtió en una guía de diagnóstico, de crecimiento, que todavía conserva su validez; ha sido muy útil como medio para evaluar el desarrollo normal del niño y la detección precoz de sus desviaciones. Posteriormente, dicho estudio se prolongó hasta los dieciséis años a través de 24 etapas. Además realizó otro, que se conoce como baby-tests, donde se establecen las conductas de los 48-60 meses de edad.

La psicología evolutiva cuyo objeto de estudio se centra en los cambios y la evolución que acontece en el desarrollo humano a lo largo del tiempo, para lo que utiliza una descripción, explicación y una intervención. Estima que son las personas como organismos activos, las que por sus propias acciones ponen en movimiento su propio desarrollo; que es interno y no externo como creen los conductistas. El todo de la conducta de un individuo, es mayor que la suma de las partes que requieren para desarrollarla. No pudiendo descomponerla en elementos separados para predecir relaciones de causa y efecto. Explica cómo un individuo llega a creer ciertas cosas y a actuar de cierta manera, sin considerar los puntos específicos del pensamiento o la conducta de una persona. Además se interesa por el cambio cualitativo. Encontrando que el desarrollo del hombre, es un proceso que ocurre con una determinada secuencia de etapas cualitativamente diferentes; es decir, como algo discontinuo, consideran al niño como actor y hacedor, como alguien que construye su mundo activamente.

Según Gesell (1984), el hombre posee el período más prolongado de inmadurez relativa al que considera como una criatura, tan compleja que requiere más de veinte años para crecer, física y mentalmente. El hombre no fue hecho en un día; se requirieron varias edades para traer a la forma actual sus capacidades de caminar, de hablar, de manejar con las manos, de idear con el cerebro, de ver con percepción tan rica y de prever con trascendente imaginación. El niño debe volver a recorrer estas mismas edades, y eso también requiere tiempo. Su organismo debe reunir y volver a tejer los hilos esenciales de sus antepasados. En la basta complejidad de su sistema nervioso, el niño iguala la amplitud de su pasado ancestral. Afirmó, que la mente en crecimiento es parte integrante de una vasta red de tejido vivo. La mente crece porque el tejido crece. Las neuronas tienen un prodigioso poder de crecimiento.

En los campos investigados por Gesell, hace hincapié en las siguientes características conductuales: El número de emociones, manifestaciones de la sexualidad, los intereses, las interacciones sociales, la escolaridad, y los valores morales. Según Gesell a partir de los 5 años y hasta los 16 años, los rasgos que describe aumentan en número, incluyendo el sistema motor, las emociones, la higiene corporal, desarrollo sexual, las actividades e intereses, las relaciones sociales, la escolaridad y los sentidos morales y filosóficos.

La terminología utilizada en 1956 por Gesell (1984), se define a continuación:

1. ¿Qué es un gradiente de crecimiento?.- Una serie de etapas o de grados de madurez, conforme a la cual el niño progresa hacia los niveles de conducta más elevados.

Los gradientes de crecimiento son sistemas de referencia que pueden utilizarse para ubicar el grado de madurez que ha alcanzado un niño en determinado campo de la conducta. Los gradientes no se aplican para determinar una edad mental o para medir al niño en forma arbitraria, sino su finalidad es encontrar su posición aproximada en diversas sucesiones evolutivas; permite apreciar el terreno evolutivo que el niño ha recorrido; dónde ha llegado, hacia dónde se dirige, aplicando diferentes gradientes a los diferentes campos de su conducta. También sirve para obtener alguna información sobre las diferencias psicológicas entre niños y niñas y posibilitan un enfoque evolutivo de las deficiencias de la conducta infantil.

Los gradientes de crecimiento primarios nos dan la clave para los métodos más prudentes de guía y de educación.

La conducta del niño es tan inesperada y contradictoria que resulta muy difícil comprenderla. Debe recordarse que la mente no progresa de manera recta y única. El curso de desarrollo es irregular, zigzagueo y a veces describe una espiral retrógrada en forma que sugiere reiterada y regresiva. El niño es normal si su tendencia apunta hacia un nivel superior de madurez. Para Gesell (1984), el bebé atraviesa unas veinte etapas o subetapas hasta conseguir su habilidad locomotriz. La meta evolutiva es la locomoción hacia adelante.

2. - Conducta adaptativa.- Es utilizada para describir esa categoría de conducta de los niños de corta edad que más estrechamente se acerca a lo que denominamos inteligencia en niños más grandes y en adultos. Es una categoría conveniente para aquellas variadas adecuaciones perceptuales, de orientación manual y verbales, que reflejan la capacidad del niño para iniciar experiencias nuevas y sacar provecho de las pasadas.

La adaptabilidad se refleja en todos los modos de conducta, ya sean motores, de lenguaje o personal sociales. Un niño puede tener una deficiencia motriz, defecto del lenguaje, una adecuación inapropiada; pero desempeñarse con una adaptabilidad relativamente superior en aquellas situaciones en que la influencia del defecto es mínima.

Las etapas de perfiles y gradientes antes mencionadas, constituyen el punto de referencia para determinar el grado de desarrollo, que el niño ha alcanzado con relación a una conducta determinada. No para establecer su coeficiente de edad mental, siguiendo niveles de madurez que coinciden con determinada edad cronológica. El desarrollo inclusive el mental, está íntimamente relacionado con la madurez del sistema nervioso, y a su constitución; es decir, a los rasgos y tendencias innatas que determinan su capacidad de aprender, sin excluir la influencia del ambiente y el medio social. Por lo tanto, para Gesell, dada la complejidad de la mente, no podría ser evaluada exclusivamente ésta, por el examen de la conducta y menos por el grado de maduración del sistema nervioso.

De acuerdo a Gesell (1984), instinto e intelecto se hallan tan entretreídos que no es posible medir el uno sin el otro, por ejemplo, al hablar de tests de inteligencia para el niño preescolar, es ignorar el verdadero carácter de la conducta a esa edad. Además, es deseable valorar ambas facetas, ya que la capacidad intelectual en potencia de un niño depende de su oportuno desarrollo, así como de la maduración. En sus estudios sobre el desarrollo de la conducta del niño, lo describe en cuatro campos que son: conducta social, lenguaje, conducta adaptativa y desarrollo motriz. Utiliza conceptos como: perfil de comportamiento o de madurez; y rasgos de madurez, entre otros. Todas estas características las relaciona con la madurez del sistema nervioso y del medio, donde el niño se desarrolla.

Para Gesell (1984), existen cuatro campos con los siguientes rasgos principales:

1. Conducta Motriz.- Comprende postura, locomoción y presión.
2. Conducta Adaptativa.- Que implica el examen de la coordinación motriz y la capacidad de usarla con fines adaptativos y constructivos combinados incluso con su capacidad de juicio.
3. Lenguaje.- Cuya madurez es estimada bajo todas las formas de comunicación de gestos, sonidos y palabras.
4. Conducta personal social.- Comprende todas las reacciones del niño con respecto a las influencias ambientales y su capacidad de adaptación a las exigencias de tipo sociocultural.

A continuación en la tabla 5, se describen las edades promedio en que se presentan las conductas en desarrollo, descritas por Gesell.

TABLA No. 5

NIVELES DE MADUREZ	EL DESARROLLO DE LA CONDUCTA EN LOS CUATRO CAMPOS MAS IMPORTANTES (SEGUN GESELL)
CINCO AÑOS	Sociabilidad: jardín de infantes
CUATRO AÑOS	Conceptos: número, forma
TRES AÑOS	Palabras: oraciones
DOS AÑOS	Esfínteres: control de vejiga y recto
18 MESES	Laringe: palabras, frases
12 MESES	Pierna: pie; estación de pie, marcha
40 SEMANAS	Tronco, dedos; se sienta, gatea, hurga
28 SEMANAS	Manos: agarra, manipula
14 SEMANAS	Cabeza: equilibra
04 SEMANAS	Ojos; control ocular
NACIMIENTO	Visceras; funciones vegetativas
40 SEMANAS	<b>ZONA DE VIABILIDAD PRENATAL</b>
28 SEMANAS	Sistema vegetativo; control físico-químico
20 SEMANAS	Reflejo tónico-nucal, primeras señales de vida del feto
18 SEMANAS	Cierra la mano formando el puño
16 SEMANAS	Movimientos pre-respiratorios
14 SEMANAS	Deglución, muecas, reflejo de Babinski
10 SEMANAS	Extensión del tronco
08 SEMANAS	Etapa fetal, flexión del tronco, sensibilidad bucal
01 SEMANAS	Etapa embrionaria: organización pre-neural
00 SEMANAS	Concepción: organización geminal

Tomado del libro: "Diagnóstico del desarrollo normal y anormal"  
Ed. Paidós, Buenos Aires 1979 p. 38

A continuación, la tabla 6, describe las edades promedio con sus rasgos principales que comprenden la conducta personal social, descrita por Gesell.

TABLA No. 6

NIVELES DE MADUREZ	SUCESION EVOLUTIVA DE LA CONDUCTA PERSONAL SOCIAL (SEGUN GESELL)
05 AÑOS	Se viste sin ayuda. Pregunta significación de las palabras
04 AÑOS	Se puede lavar y secar la cara. Hace mandados. Juega en grupos
03 AÑOS	Usa bien la cuchara. Se pone los zapatos
02 AÑOS	Pide, para satisfacer sus necesidades de lavado. Juaga con muñecos.
18 MESES	Usa la cuchara derrama algo. Adquiere control de estínteres
12 MESES	Ayuda a vestirse. Alcanza los juguetes. Come con los dedos.
40 SEMANAS	Juegos sencillos de guardería. Come, solo, una galletita
28 SEMANAS	Juego con sus pies, con juguetes. Manifiesta expectativa. A la hora de comer.
16 SEMANAS	Juega con manos y ropa. Reconoce le biberón. Abre la boca para recibir la comida
04 SEMANAS	Mira los rostros de quienes le observan
NACIMIENTO	

Tomado del libro: "Diagnóstico del desarrollo normal y anormal"  
Ed. Paidós, Buenos Aires, 1979, p.43

A continuación la tabla 7, describe las edades promedio de acuerdo a los rasgos principales que comprenden la conducta adaptativa, descrita por Gesell.

TABLA No. 7

NIVELES DE MADUREZ	SUCESION EVOLUTIVA DE LA CONDUCTA ADAPTATIVA (SEGUN GESELL)
05 AÑOS	Cuenta diez monedas
04 AÑOS	Construye una puerta con 5 cubos. dibuja un hombre
03 AÑOS	Edifica un puente con 3 cubos. Imita una cruz
02 AÑOS	Construye una torre con 6 cubos. Imita una línea circular
18 MESES	Extrae la bolita de la botella. Imita una línea con el lápiz.
12 MESES	Suelta un cubo dentro de una taza.
40 SEMANAS	Combina 2 cubos.
28 SEMANAS	Pasa un cubo de una mano a otra
16 SEMANAS	Corrección persecución ocular. mira el sonajero en la mano.
04 SEMANAS	Mira a su alrededor. Persecución ocular incompleta.
NACIMIENTO	

Tomado del libro: "Diagnóstico del desarrollo normal y anormal"  
Ed. Paidós, Buenos Aires, 1979, p.41



A continuación la tabla 8, describe las edades promedio, con sus principales características de la conducta del lenguaje, descritas por Gesell.

**TABLA No.8**

NIVELES DE MADUREZ	SUCESION EVOLUTIVA DE LA CONDUCTA DEL LENGUAJE (SEGUN GESELL)
05 AÑOS	Habla sin articulación infantil. Pregunta: por qué?
04 AÑOS	Use conjunciones y comprende proposiciones
03 AÑOS	Use oraciones. Contesta pregunta sencillas
02 AÑOS	Use frases. Comprende órdenes sencillas
18 MESES	Jerga. Nombra dibujos
12 MESES	Dice dos o más palabras
40 SEMANAS	Dice una palabra. Atiende a su nombre
28 SEMANAS	"Láleo". Vocaliza avidamente. Escucha sus propias vocalizaciones
16 SEMANAS	Murmulios. Rie. Vocalización social
04 SEMANAS	Pequeños ruidos guturales. Atiende al sonido de la campanilla
NACIMIENTO	

Nota: Con el fin de facilitar la lectura del cuadro original, se reordenó  
Tomado del libro: "Diagnóstico del desarrollo normal y anormal"  
Ed. Paidós, Buenos Aires 1979, p.42

En la tabla 9, describe las edades promedio, con sus rasgos principales de la conducta motriz, descrita por Gesell.

**TABLA No. 9**

NIVELES DE MADUREZ	SUCESION EVOLUTIVA DE LA CONDUCTA MOTRIZ ( gruesa y fina) (SEGUN GESELL)
05 AÑOS	Salta, alternativamente, sobre cada pie
04 AÑOS	Salta sobre un pie. Salta en largo. Traza dentro de líneas.
03 AÑOS	Se para sobre un pie. Construye una torre con 10 cubos. Controla un lápiz de mano izquierda.
02 AÑOS	Corre bien. Construye una torre con 6 cubos
18 MESES	Camina sin caerse. se sienta por sí mismo. Construye una torre con 3 cubos
12 MESES	Camina con ayuda. Se traslada. Ase con precisión la bolita
40 SEMANAS	Permanece sentado solo. Gatea. Se para. Liberación prensil gruesa
28 SEMANAS	Se sienta inclinando hacia adelante, apoyándose sobre las manos. agarra e cuba, consigue con la bolita
16 SEMANAS	Cabeza firme. Postura simétrica. Manos abiertas. Rasca y agarra.
04 SEMANAS	La cabeza bambolea. Reflejo tónico -servical. (manos cerradas)
NACIMIENTO	

Nota: Con el fin de facilitar la lectura del cuadro original, se reordenó  
Tomado del libro: "Diagnóstico del desarrollo normal y anormal"  
Ed. Paidós, Buenos Aires 1979, p.40, 41

- *La Teoría Psicoanalítica (Freud, y Erikson)*

*Freud*

Sigmund Freud (1856-1939), médico vienés, desarrolló la teoría psicoanalítica que abarca tanto el funcionamiento mental normal, como el patológico. La teoría freudiana del desarrollo psicosexual, considera al niño como un organismo reactivo, cuyo desarrollo progresa por etapas. Freud (1915) hace hincapié en la importancia que tiene el período infantil para la vida posterior del individuo, puso de manifiesto fuerzas inconscientes que determinan la conducta y destacó el papel que desempeña la sexualidad en todas las actividades del hombre. Además, que los procesos mentales inconscientes son importantes en el funcionamiento mental normal y anormal. Cada fenómeno psíquico está determinado por aquellos que le precedieron. Estima que las personas no son ni activas ni pasivas, siempre están fluyendo entre dos estados en constante conflicto, sus instintos naturales y las restricciones que la sociedad impone sobre ellos. Conflictos que dependen según la etapa del desarrollo en que se encuentre una persona, en un momento determinado (citado en Papalia 1988, p. 33).

El psicoanálisis es un método psicoterapéutico que se propone anular realmente las defensas patógenas del paciente y liberarlo de las consecuencias nocivas de sus conflictos patógenos y de poner a su disposición las energías que hasta ese momento estuvieron trabadas por dichos conflictos. Supone el psicoanálisis que es la única terapia causal de las neurosis. Su objetivo es hacer, que el "yo" del paciente enfrente lo que anteriormente había rechazado. No se hace uso inmediato de la transferencia para fines terapéuticos, sino se analiza y se demuestra al paciente el verdadero carácter de la misma, aquello que había sido excluido de su personalidad, encuentra nuevamente su vinculación con ella y logra alcanzar una maduración tardía. Las defensas patógenas en el neurótico, conservan su eficacia, gracias a que las angustias y los sentimientos de culpa, creados en la infancia, continúan actuando y se hallan fuera del alcance del yo razonable. El psicoanálisis analiza los deseos, sueños, fantasías y temores, que están en el inconsciente a través de asociaciones libres del paciente. El análisis tiene la misión de enfrentar al yo razonable del paciente con las emociones irracionales que actúan dentro de su personalidad. Por tanto, cierta forma de resistencia consistirá en que el paciente sea siempre razonable, rehusándose en absoluto a comprender la lógica de sus emociones; en forma inversa de resistencia, el paciente flota continuamente entre vivencias emocionales poco claras, sin alcanzar la distancia y la libertad necesarias para poder observar racionalmente esas vivencias (Fenichel 1966, p.633).

Por otro lado, el fin del análisis consiste en demostrar al paciente la presencia de perturbaciones reminiscencia del pasado, en sus sentimientos y reacciones actuales para vincular el pasado y el presente, existiendo una forma particular de resistencia del paciente, que consiste en hablar solamente del presente, negándose a ver el pasado. De manera inversa de resistencia, el paciente sólo habla de sus recuerdos infantiles y se niega haber cómo el contenido de esos recuerdos encuentra su representación en su realidad presente (Fenichel 1966, p. 42).

Asimismo, consiste en que el paciente comunique al psicoanalista los pensamientos que asoman a su mente, sin excepción, cuidándose de no ejercer sobre ellos una orientación consciente o una censura. Lo que el paciente piensa y dice bajo esas circunstancias, está determinado por pensamientos y motivos inconscientes. Al escuchar estas asociaciones libres (libres del control consciente) de su cliente podía formar un cuadro por inferencia de lo que ocurría en la mente del paciente, para estudiar los procesos mentales inconscientes de sus enfermos y descubrió que podían ser divididos en dos grupos: el primero al que denominó preconscious, que comprendía pensamientos, recuerdos, etc. que con facilidad podían hacerse conscientes por un esfuerzo de la atención; son elementos que tienen fácil acceso a la consciencia (es preconscious, tanto antes como después de ese momento particular) (Cueli y Reidl, 1979, p. 23).

Freud (1885), en la clínica de Charcot, se familiarizó con la hipnosis como método para descubrir los síntomas histéricos y para prescribir su tratamiento, así como con el síndrome de la histeria. Freud procuró suprimir los síntomas de sus pacientes mediante la sugestión hipnótica. Entonces Breuer (citado en Cueli y Redil 1979, p.22)

le contó a Freud que había tratado a una mujer histérica mediante la hipnosis y había comprobado que sus síntomas desaparecieron, cuando fue capaz en estado hipnótico de recordar la experiencia pasada y la emoción concurrente que la había llevado al *síntoma* en cuestión, sus afecciones desaparecieron al conversarlas en estado hipnótico y Freud aplicó este método para pacientes histéricos con buenos resultados. Freud (1936), señaló como la esencia de la neurosis la prolongación de las angustias más allá de la época en que tenían una función adecuada. La teoría psicoanalítica considera que las fuerzas instintivas están presentes y en acción en el bebé que influyen en su conducta exigiendo *gratificación*, luego producen los *deseos sexuales* en el adulto con todas sus penas y alegrías (Cueli y Reidl 1979, p. 26, 284).

Freud explicó una teoría sobre la angustia, no por su naturaleza, ni su origen, sino por su ubicación e importancia en la vida mental del hombre. Propuso relacionar la aparición de la angustia con lo que denominó "situaciones de riesgo y peligro". Las definió como estados en los cuales la psiquis queda abrumada por el influjo de estímulos demasiado grandes para dominarlos o descargarlos; considera que cuando se produce este fenómeno se desarrolla la angustia en forma automática. Afirmó que la angustia es el problema central en la enfermedad (Cueli y Reidl 1979, p. 39-41).

Freud (1915), expuso su concepción sobre el papel de los instintos (o pulsaciones) en el origen de la conducta, introduciendo conceptos, como: instinto, estableciendo la diferencia entre: Instintos de Conservación y los Instintos Sexuales, indicando que los últimos se apoyan en los instintos de conservación (Isaías et al p.36).

Para Cueli y Reidl (1979) "PULSION", en el hombre, no incluye una respuesta motora, sino el estado de excitación central en respuesta al estímulo. La actividad motora que sigue a este estado de excitación tiene como mediador una parte en extremo diferenciada de la mente, que en la terminología psicoanalista se conoce como ego; que permite la respuesta a un estado de excitación que constituye que la pulsión o tensión instintiva, sea modificada por la experiencia y la reflexión. Entendiendo por "pulsión", como un constituyente psíquico genéticamente determinado, que cuando actúa y produce un estado de excitación psíquica, que frecuentemente se le llama tensión. La excitación o tensión impele al individuo a una actividad, que también está determinada genéticamente por la experiencia individual. Esta actividad debe llevar a lo que se llama "cesación" de la excitación, tensión o gratificación. Existe una secuencia que es característica de la operación de la pulsión, denominada "tensión" ó también, necesidad, actividad motora y gratificación.

Además definen la "Catexia", la definen como la cantidad de energía psíquica que está orientada hacia o unida a la representación mental de una persona o cosa, es decir, que la pulsión y su energía se consideran como fenómenos puramente intrapsíquicos. La energía no puede fluir a través del espacio y catequizarse o unirse al objeto exterior directamente, sino es a través de diversos recuerdos, pensamientos y fantasías del objeto que comprenden las llamadas representaciones mentales o psíquicas. Cuando mayor es la catexia, más importante es el objeto, psicológicamente hablando.

Freud, propuso la teoría dual de las pulsiones, con la existencia de dos pulsiones, la sexual y la agresiva y se relacionan cuando se habla de sexo y agresión. Una pulsión, da origen al componente erótico de las actividades mentales, mientras que la otra genera el componente puramente destructor. En esta teoría lo más importante es que todas las manifestaciones instintivas que se pueden observar como normales o patológicas, participan ambas pulsiones que habitualmente están fusionadas, aunque no en cantidades iguales. Sin ser observadas como tales, en la conducta humana en su forma pura ó mixta, son abstracciones de los datos de la experiencia; hipótesis, que permite explicar y comprender los datos en la forma más simple y sistemática posible (Cueli y Reidl 1979, p. 26).

Actualmente se distinguen dos pulsiones, la sexual o erótica y la otra agresiva o destructora. Para ello existe una distinción con dos clases de energía psíquica; aquella que está asociada con la pulsión sexual y es llamada "libido" y la que está relacionada con la agresión, que carece de nombre, haciéndose referencia a ella como energía de agresión.

Freud (1920), considera que el atributo que poseen los impulsos de instigar a la actividad, le resulta análogo a la energía física, que define como la capacidad para producir trabajo. La utilización de conceptos como

energía psíquica y energía física tiene por objeto simplificar y facilitar la comprensión de los hechos de la vida mental (Cueli y Reidl, 1979, P. 24).

Entre 1919 y 1920 Freud (1973), considera que toda actividad está sometida al principio de placer, mediante el cual el organismo tiende a eliminar la tensión, hasta reducirla a su nivel mínimo, a veces no sucede inmediatamente y se aplaza subordinándose al principio de realidad.

El Principio del Placer, explica que los impulsos tienden a su satisfacción inmediata, mediante una descarga en el objeto, hacia el cual van dirigidas. Si la descarga se efectúa, tendrá como resultado una sensación placentera. En caso contrario, si no se realiza, el resultado es una sensación de displacer, que se produce por la acumulación de tensión, la cual podrá descargarse en forma motora.

Freud (1915) sostuvo que la conducta está orientada, por motivos primarios; es decir, impulsos sexuales, los agresivos y los de supervivencia. El hecho de que la gente no reconozca el papel de sus deseos sexuales y agresivos, como instigadores primordiales de la conducta se debe a que la mayor parte de dichos motivos son inconscientes. Los motivos pugnan por expresarse, mediante el simbolismo, actos de olvido, errores, y en los casos más graves a través de síntomas (Isaías et al 1976, p. 36).

El concepto básico de la teoría de Freud (1905; citado en Papalia y Wendkos 1988, p. 34), es el desarrollo de la libido o del impulso sexual, que se inicia desde el nacimiento, luego con el transcurso de la maduración, sobre las distintas zonas del cuerpo llamadas erógenas y son Oral, anal y fállica. Su nombre lo han recibido según las partes del cuerpo del que son fuentes primarias de satisfacción y que cobran importancia en forma sucesiva en el desarrollo libidinal. Elaboró tres ensayos sobre la sexualidad humana, sobre las distintas zonas que a continuación se describen.

1. *Etapa oral* (desde el nacimiento hasta los 12-18 meses). Freud llama fase oral, al primer año de vida, durante el cual, las satisfacciones que el niño tiene, es sólo saciar el deseo de mamar; y a la interacción de la madre que se encuentra alrededor de esta función. En el primer año y medio de vida, la boca, los labios, y la lengua son los principales órganos sexuales, el chupar es importante y la gratificación que recibe es primordialmente es por ello oral. Se puede probar, observando la importancia que tiene para los niños de esa edad y aun mayores, el succionar, tomar con la boca y morder, que son sus fuentes de placer.

2. *Etapa anal* (12-18 meses a los 3 años). Freud llamó fase anal, y la describió como el origen de los mecanismos de formación reactiva y anulación. El otro extremo del tubo digestivo, es el ano y se constituye en el lugar más importante de tensiones y gratificaciones sexuales. Estas sensaciones de agrado y desagrado se asocian con la expulsión y la retención de las heces; estos procesos orgánicos como las heces en sí, son los objetos de máximo interés, donde el niño recibe gratificación a través del ano principalmente, en la defecación. Es entonces, importante su entrenamiento para que aprenda a ir al baño. El niño aprende lo aceptable o inaceptable; es decir, satisfaciendo sus deseos a través de medios socialmente aceptables, o bien a no poder satisfacerlos. Como se mencionó, el niño aprende el control voluntario, específicamente de los esfínteres, que es la fuente de satisfacción y seguridad. Aprende a satisfacer sus deseos a través de medios socialmente aceptables, o bien aprende a no poder satisfacerlos. Aprende a defecar o a manipular objetos en la forma en que la sociedad permite; satisface sus deseos de manipular la comida. La madre le enseña los medios aceptables capacitándolo para satisfacer sus deseos a través del mecanismo de sublimación.

3. *Etapa fállica* (desde los 3 años hasta los 5-6 años). Freud llamó etapa fállica, al interés que el niño vuelca sobre sus genitales y la gratificación se da por la estimulación genital.

Cueli y Reidl (1979) señalan que hacia finales del tercer año de vida del niño el papel sexual comienza a ser desempeñado por los genitales y a partir de entonces, normalmente lo conservan. En esta etapa penetra la parte de organización sexual adulta en la pubertad. Etapa que se conoce como genital y si se mantienen en uso adecuado el término se reservará la frase fase genital.

Freud describió el complejo de Edipo, que se caracteriza, por la atracción que el niño siente por el padre del sexo opuesto, y la hostilidad hacia el padre del mismo sexo. Las preocupaciones y fantasías del niño pueden aparecer en esta época, dependiendo de los estímulos, que ha recibido, visto u oído. De lo que sabe o ignora, los trata de suplir con fantasías. Tanto la niña, como el niño se preocupan y piensan con relación a sus genitales.

El período de vida de los dos años y medio a los seis años se denomina, fase edípica ó período edípico también fase fálica. Freud (1900), consideró que durante esta época, las relaciones con los objetos que abarcan el complejo de Edipo son cruciales y de máxima importancia, tanto para la evolución normal como para la patológica. Descubrió la presencia habitual de fantasías de incesto con respecto al progenitor del sexo opuesto en las vidas mentales de sus pacientes neuróticos, combinadas con celos y rabia homicida hacia el progenitor del mismo sexo. Esta analogía resultó de tales fantasías y la leyenda griega de Edipo, aquel que mató por ignorancia a su padre y se casó con su propia madre; fue como denominó "el complejo de Edipo". Sin embargo, a través de los siguientes diez años de sus estudios; hizo evidente que dicho complejo no era característica de la vida mental inconsciente de los neuróticos, sino se hallaba presente en personas normales y que tales deseos en la infancia y conflictos pueden ser comunes a toda la humanidad. Existe en la etapa fálica una doble actitud del niño con respecto a ambos padres; por una parte, el deseo de eliminar al padre, odiado por celos y tomar su lugar en una relación con la madre. Por la otra, el deseo de eliminar a la madre odiada también por celos y suplirla en relación con el padre. Asimismo, en su trabajo con pacientes neuróticos, que el niño puede desarrollar una o varias fantasías acerca de las actividades sexuales de sus padres, que él desea repetir con la madre (Isaías et al 1976, p. 35,37).

Fenichel (1966), expone una teoría del psicoanálisis, sobre las diferencias sexuales en los niños. En la fase fálica como se mencionó, existe un interés por sus genitales y por la masturbación genital que alcanza una importancia dominante, que incluso se ve aparecer una especie de orgasmo genital, al que Freud denominó "organización genital infantil o fase fálica". La organización genital infantil y la sexualidad adulta presentan rasgos comunes y diferencias. Las analogías se refieren a la concentración genital y al carácter objetal de las relaciones.

Por otro lado, existen diferencias características entre la genitalidad infantil de la fase fálica y la genitalidad cabal del adulto. La característica del varón en la edad infantil, es su orgullo varonil, que se halla limitado por sus pensamientos, en el sentido de que todavía no es adulto, que su pene es más pequeño que el de su padre o el de otros adultos; hecho que representa un golpe a su narcisismo. Los niños sufren por el hecho de ser niños y la idea de tener un pene demasiado pequeño puede convertirse en la expresión de ulteriores sentimientos neuróticos de inferioridad, que en realidad se deben a la impresión de haber sido inferior al padre en rivalidad edípica. Además, existe el temor de que algo pueda sucederle a este órgano sensitivo ypreciado, al cual se llama angustia de castración; y puede compararse al temor de ser comido del período oral, o al temor de ser despojado de los contenidos del cuerpo del período anal; es el temor a la represalia característico del período fálico. Representa la culminación de los temores fantásticos de daño corporal.

En la etapa fálica, la niña presenta en el clitoris, la parte del aparato genital más rico en sensaciones y que atrae y descarga toda excitación sexual; es el foco de las prácticas masturbatorias y de interés psíquico. Significa que también la niña divide a las personas en "fálicas" y "castradas"; es decir, que la reacción típica al conocimiento de que hay criaturas con pene no es, solamente la actitud "yo quisiera tener uno", sino la idea "yo también tuve uno y lo perdí". El análisis hecho a mujeres con una intensa envidia del pene demuestran que estas mujeres han pasado por una "fuga de la feminidad". Que llegaron a sentir cierto temor a la propia feminidad e incubaron por ello una envidia del pene de carácter reactivo. Asimismo, se han encontrado a niveles más profundos impulsos inconscientes genitales, que fueron rechazados por una regresión a pulsiones sádicoanales, sin decir por ello, que su carácter reactivo, contradiga la existencia de un primitivo período sádicoanal en el desarrollo libidinoso del niño; y comprende que las pulsiones reactivas han hecho uso de senderos regresivos. Una mujer que ha hecho una fuga de su feminidad, puede desarrollar una envidia del pene secundariamente, mediante el reforzamiento reactivo de una envidia primaria del pene.

La niña, como el varón, sienten, mientras no se le enseña otra cosa, que todo el mundo está formado como ellos. Cuando tiene que comprender que esto no es cierto, lo siente como una seria desventaja. Las inquietudes de los niños son verbalizadas abiertamente; si la actitud de los padres es permisible, aprenderá a manejarse mejor.

Cuando la ansiedad de los padres es provocada por las preguntas del niño, su preocupación por estos temas no aparece abiertamente en sus verbalizaciones, sino en forma simbólica.

Se piensa que en nuestra cultura, las preguntas de los niños de tres a seis años, rara vez pueden ser indefinidamente contestadas con ingenuidad y ecuanimidad con las que el niño la fórmula. Porque cada inquietud del niño, que es aclarada será manejada adecuadamente, sin ansiedad aun cuando lleve al niño a nuevas preguntas cada vez más difíciles de contestar; cada pregunta mal manejada alejará al niño del sentido de realidad, creándole fantasías y distorsiones, que a su vez le producirán ansiedad y finalmente, lo llevarán a sentir, que de esos temas no se puede hablar con los adultos, y ocasionalmente, tal vez ni pensar en ellos. Quizás algunos temas no dejarán de preocupar al niño y causarán ansiedad a los padres, por ejemplo, lo que tiene que ver con la curiosidad sexual; por ejemplo, las diferencias sexuales, el origen de los bebés, etc. En estas etapas, según las experiencias se determina los patrones de ajuste y los rasgos de personalidad que las personas tendrán en la edad adulta.

En el psicoanálisis se utiliza el término "fijación" para indicar que implica una psicopatología (Cueli y Reidl 1979, p.28).

Fijación de la libido, es la persistencia de la catexia libidinal de un objeto de la infancia en la vida posterior. Una fijación, tanto a un objeto como a un modo de gratificación, suele ser inconsciente, total o parcialmente.

Cuando se usa la palabra regresión en conexión con una pulsión se habla de regresión instintiva; y señala el retorno a un modo u objeto primitivo de gratificación. Posiblemente un individuo quede fijado en una etapa en particular, si sus necesidades no fueron satisfechas, o satisfechas en exceso. La fijación implica un lazo de inmadurez que permanece en forma neurótica que interfiere con el desarrollo del individuo. Lo que hace formular teorías sobre lo que sucedió en su mente infantil. Cuando estas etapas no se resuelven adecuadamente, se puede presentar cualquier patología, como obsesividad a la repetición, el temor, o la constante afirmación de una agresión en la etapa anterior; se puede tener una etapa fálica no resuelta; y entonces, observar manifestaciones angustiosas de muchos niños que estén escenificando de manera constante, para tratar de resolverla y no pudiendo hacerlo; todas estas disyuntivas, llevan a una crisis en su desarrollo (Papalia y Wendkos 1988, p.34).

Para Freud (1919-20; citado en Papalia y Wendkos 1988, p. 34), la personalidad humana está compuesta de tres aspectos importantes que son: el "id," el "ego" y el "super-ego". El "id", es la fuente inconsciente de los motivos y los deseos que opera sobre el "principio del placer", busca la gratificación inmediata. El ego, que representa la razón o el sentido común, media entre el "id" y, eventualmente, el "super-ego". El ego se desarrolla cuando la gratificación se retrasa; opera sobre el "principio de la realidad" y busca una manera aceptable de obtener gratificación. El "super-ego", o conciencia, incorpora las costumbres de la sociedad, en gran medida a través de la identificación con el padre del mismo sexo. El "id" está presente al nacer, cuando éste se demora, empieza a desarrollar el ego y a diferenciarse de lo que los rodea. El ego se desarrolla poco después del nacimiento. El "super-ego" se desarrolla sólo a partir de los 4 ó 5 años de edad.

4. *Etapa de latencia* (de los 5-6 años hasta la pubertad). El niño se encuentra en latencia sexual, luego de la resolución de los complejos de Edipo y Electra.

La etapa se supera, cuando se reconoce que hay papás y mamás grandes y niños y niñas pequeños, cuando se acepta la imposibilidad de realizar un acto sexual con el progenitor del sexo opuesto y finalmente, en la identificación interna del niño como hijo de su papá y de la niña como hija de su mamá, se traduce, experimenta, repite, hasta que vuelve una cosa cristalizada y propia, en actividades masculinas y femeninas identificadas con el padre o con la madre. Cuando estas actividades dejan de ser angustiosas para volverse espontáneas, cuando en ellos el niño va aportando lo que es su estilo particular de hacer las cosas, se puede hablar de la resolución de esta crisis del desarrollo que se llama el romance familiar, o etapa edípica.

5. *Etapas genitales* (desde la pubertad en adelante). Los cambios hormonales del organismo dan lugar a la sexualidad adulta. Los impulsos sexuales vuelven a despertarse para dirigirse hacia las relaciones heterosexuales con personas ajenas a la familia.

El problema se soluciona, en la medida en que cada una de las etapas hayan provisto al niño de confianza y protección básicas, y que la etapa de individuación o en la etapa anal los padres hayan sido capaces de darle la oportunidad de establecer controles coherentes, de tal manera que no se constituyan en controles eternamente externos y simplemente temidos, no hechos propios.

Freud (1900-1923), describió tres modelos del aparato mental (citado en Isaías 1976, p.35-37):

1) **Modelo Telescópico** (1900), concibe a la mente como un telescopio, en un extremo del cual se encontraba el sistema perceptual y en el otro el sistema motor; entre ambos se encontraban los sistemas de memoria y los de asociación.

2) **Modelo Topográfico** (1915), divide a la mente en tres sistemas: inconsciente, consciente y preconsciente; es decir, establece una diferencia entre inconsciente y consciente.

3) **Modelo Estructural** (1923), divide a la mente en tres estructuras que se interrelacionan entre sí; ello, "super-yo" y; el "yo"; es decir, así está formado el aparato psíquico:

Ello.- Sé coincide, como la parte donde se efectúa la representación psíquica de los impulsos tanto agresivos como sexuales, los que aparentemente se encuentran presentes desde el nacimiento. Es fuente de los instintos y de los impulsos. Es fuente primordial de energía psíquica, que existe desde el nacimiento (Newman 1991, p.36).

"Super-yo". - Comprende los preceptos morales de la mente, así como ideales y aspiraciones del individuo (Isaías et al 1976, p.38).

Yo.- Se conceptualiza como aquella agencia que tiene que ver con la adaptación mental del individuo con relación a su medio ambiente, y a su vida interna. Clínicamente puede ser apreciada a través de sus funciones.

Según Bellak (1969; citado en Isaías 1976, p.37), considera las funciones del Yo de la siguiente manera:

a) **Valoración y Adaptación a la Realidad.**- Se encarga de discernir lo que constituye la realidad en contraposición a lo que construye la vida de fantasía o vida interna.

b) **Control de los Impulsos.**- Esta controla los impulsos provenientes del ello, ya sean agresivos o sexuales.

c) **Funciones Intelectuales.**- Función importante que abarca el área de las funciones cognoscitivas de la mente, en las cuales se encuentran la inteligencia, pensamiento, memoria, la vida de fantasía, capacidad de juicio.

d) **Relaciones Objetales.**- Desde el punto de vista psíquico, significativas para la persona. Término que se refiere a la conducta y actitud del individuo hacia tales objetos, los cuales tienen una representación mental.

e) **Funciones Sintéticas.**- Tiene como finalidad el hacer que todas las funciones descritas, trabajen al unísono, produciéndose entonces, una buena integración de sí mismo.

f) **Mecanismos de Defensa.**- Según A. Freud (1977) el término "defensa" aparece por primera vez en 1894, en el estudio de Freud sobre "La neuropsicosis de defensa". Son los medios psicológicos que el "yo", utiliza para solucionar los conflictos que surgen entre las exigencias instintivas y la necesidad de adaptarse al mundo de la realidad, bajo determinadas influencias del ambiente familiar y social. Con estos mecanismos de defensa, el

organismo psíquico busca preservar su sentimiento placentero de seguridad, se resguarda contra (evita, suprime, soslaya) las angustias de los conflictos internos y el miedo a las asechanzas del mundo exterior, por los cuales la personalidad humana obtiene o pierde su equilibrio anímico; son luchas del yo contra ideas y afectos dolorosos. Son mecanismos defensivos elegidos por la mente para conservar una buena homeostasis. Estos recursos psicológicos son los siguientes:

**Regresión.-** Es el retroceso en el desarrollo psicosexual; rasgo primario de la esquizofrenia. En algunos casos es tan extrema que el paciente adopta no sólo la conducta general de la infancia, sino aun la posición fetal. Vuelve sobre sus pasos hacia la concha protectora de la primera infancia y ahí, más allá de las demandas de la sociedad, constituye su propio mundo de fantasías plenamente satisfactorio donde puede ser el supremo gobernante.

**Racionalización.-** Se efectúa en el inconsciente, aunque los excesos son expresados conscientemente. Es aquella mediante la cual, el individuo al enfrentarse con frustraciones o con críticas sobre sus actos, encuentra justificación y disfraza sus verdaderas motivaciones ante sí mismo, y ante los demás. A menudo lo logra para su satisfacción, mediante una cadena prolongada de excesos, que son realmente creídos por el sujeto mismo. Es decir, es un esfuerzo por distorsionar la realidad para proteger la autoestima al intentar intervenir entre el "ello" y la realidad. Un "yo fuerte" puede afrontar los fracasos y las frustraciones, pero un "yo débil" prefiere distorsionar la verdad antes que admitir las adversidades. Este mecanismo se emplea para encubrir errores, prejuicios y fracasos.

**Inhibición.-** La inhibición sirve frente al impulso instintivo corresponde a restricciones del yo a fin de evitar el displacer emanado de las fuerzas externas

**Aislamiento.-** Consiste en la interposición de un período refractario durante el cual el individuo evita pensar y actuar. Generalmente es una consecuencia de una experiencia traumática o muy desagradable. El paciente no ha olvidado sus traumas patógenos, pero ha perdido la huella de sus conexiones y de su significado emocional. El paciente ofrece la misma resistencia a la demostración de las conexiones que ofrece el histérico a la evocación de sus recuerdos reprimidos. Lo que procede hacer es una contracatexis; su acción consiste en mantener separado lo que en realidad corresponde que esté unido.

**Represión.-** Mecanismo mental inconsciente, donde los deseos, memorias o pensamientos inaceptables son excluidos de la conciencia. Provee el medio por el cual se esconde el origen verdadero de un conflicto emocional del individuo. La represión sirve para rechazar los derivados del instinto.

**Conversión.-** Son impulsos de deseo que surgen durante el período de la sexualidad infantil. Posteriormente cuando se satisfacen esos impulsos, el estado emocional resultante es doloroso y no placentero como antes. Este cambio de afecto es la esencia de la represión. Estos impulsos están reprimidos y, se representan simbólicamente en alguna manifestación física. Se asegura que síntoma físico es la manera en que se expresa exteriormente un conflicto interno.

**Desplazamiento.-** Constituye un cambio de la emoción, significado o fantasía de una persona u objeto (hacia el cual se dirige originariamente hacia otra persona u objeto). Implica una descarga de emociones excitadas dirigidas hacia objetos neutros o menos peligrosos.

**Proyección.-** Mecanismo en el cual el sujeto atribuye inconscientemente sus propias ideas o impulsos inaceptables a otra persona. Por ejemplo, un hombre que no ha logrado un ascenso, le adscribe a su jefe o supervisor aquellas de sus propias características que le han impedido a él ascender.

**Introyección.-** Es el mecanismo mental mediante el cual un individuo incorpora dentro de la estructura de su ego las cualidades de otros en su medio ambiente, según su propia interpretación. En muchos casos, en especial en la paranoia, el sujeto utiliza este mecanismo de modo inconsciente para dirigir hacia sí mismo el antagonismo y la agresión que fueron primeramente dirigidos hacia otra persona.



**Identificación con el Agresor-** Mecanismo mediante el cual el individuo en respuesta a motivaciones inconscientes, adopta las aptitudes, conducta y atributos personales de otra persona a la que él ha idealizado (padre o pariente, héroe popular, maestro, sacerdote, jefe). Se emplean normalmente en un nivel consciente para reforzar la autoestima; sin embargo, si se utiliza en exceso puede retardar o interrumpir el desarrollo de un ego integrado.

**Sublimación-** Mecanismo mediante el cual las demandas instintivas inaceptables son canalizadas hacia formas aceptables de conducta para su gratificación. Por ejemplo, la agresión puede ser convertida en actividades atléticas.

**Negación de la realidad-** Mecanismo mediante el cual una persona padece de psicosis, huye del dolor psíquico o angustia asociados con la realidad e inconscientemente rechaza a esta última. Por ejemplo, una persona puede negar en forma persistente, que su hijo ha muerto, aun ante la evidencia irrefutable (como el hecho de que se le muestre el cadáver). La negación sirve para apartar los estímulos externos displacientes.

**Formación Reactiva-** Mecanismo, que consiste en contrarrestar un derivado de un impulso inconsciente, mediante la actitud consciente opuesta; por ejemplo, sentir una aversión consciente hacia una persona por quien se siente una atracción inconsciente. Un "Yo fuerte" controla todo el sistema; satisface algunos deseos del Ello, al mismo tiempo que pospone o modifica otros impulsos y rechaza y suprime las exigencias que juzga inaceptables. Un "Yo débil" recurre a mecanismos de defensa en contra de los impulsos. Una de estas defensas, consiste en el desarrollo de una actitud diametralmente opuesta a los deseos del "Ello". Por ejemplo, una persona que manifiesta impulsos homosexuales intensos puede revelarse en contra de la homosexualidad; un individuo que odia a su padre y lamenta ese sentimiento, puede desarrollar un ritual de afecto hacia su progenitor; una persona impelida por el deseo de ser sucia, puede manifestar una pulcritud compulsiva. La formación reactiva sirve como garantía contra el retorno de lo reprimido desde adentro, y la fantasía de transformación en lo contrario como garantía de la negación contra las connotaciones provocadas por el mundo externo.

**Intelectualización-** Es un mecanismo que emplea las funciones intelectuales al intentar comprender o explicar un problema personal con el propósito de evitar el reconocimiento de la emoción provocada por ese problema. La intelectualización de los procesos instintivos, sirven como precaución contra el peligro interno, es análoga a la vigilancia constante del yo contra los peligros del mundo externo.

Los mecanismos de defensa, están considerados prácticamente universales, los miedos infantiles (fobias), se conciben como parte del desarrollo normal cuando se encuentran en el tercero y cuarto año de vida y son necesarios, para el manejo de sus conflictos (hostilidad vs. amor). Cuando estas funciones no se han desarrollado adecuadamente y su situación llega a ser defectuosa, si la presencia de estos mecanismos continúan ó reaparecen en etapas posteriores son considerados como patológicos.

Las teorías de Freud acerca del desarrollo normal se basaron no en una población de niños promedio, sino en una clientela (de pacientes) altamente selectiva, conformada por los adultos neuróticos de clase media-alta que estaba siendo sometidas a una terapia. El énfasis que hace en la resolución del conflicto psicosexual como la clave del desarrollo saludable parece demasiado inflexible y una manera subjetiva de considerarlo (citado en Papalia 1988, p. 35).

### ***Erikson.***

Erikson, (1978), nació en 1902, de origen danés y amigo de la familia de Freud. Está considerado psicoanalista y primer analista de niños. Estudió el desarrollo psicosexual del niño y amplió el concepto freudiano del ego, Sus creencias básicas giran en torno a una educación infantil, basada en la existencia de un clima de confianza, reciprocidad en el trato, hábitos educativos informales y democráticos. El desarrollo lo considera como una tarea

adaptativa del yo infantil al medio y que tal proceso va más allá de la pubertad. Sé interesada por la influencia que ejerce la sociedad sobre la personalidad en desarrollo.

Para Erikson (citado en Darley, Glucksberg, Kinchla 1990, p. 506, 520), el crecimiento psicosocial se concentra en el desarrollo de competencias básicas, el vecindario y la escuela son las principales áreas de actividad. Los progresos son poco espectaculares; pero constante y de amplio avance. Los niños aprenden a comportarse en diferentes situaciones. Hace hincapié en la importancia de desarrollar una identidad autónoma e integral durante la adolescencia, en su quinta etapa de desarrollo psicosocial llamada Identidad contra Confusión de Papeles. La define como el sentirse una persona unificada, con creencias valores e ideas coherentes sobre el mundo, aunadas a la seguridad del propio valor como ser humano. En la identidad se incluye el concepto que se tiene de uno mismo y el nivel de autoestima. El concepto debe ser realista respecto de la propia fuerza y debilidades, para que su salud mental sea óptima, la autoestima debe ser razonablemente elevada, una persona debe gustarse a sí misma. El sentido de identidad incluye un sistema de valores, incluyendo determinada actitud frente a la importancia de la educación, las habilidades atléticas, la destreza manual, la sensibilidad artística, la lealtad hacia los amigos o la familia, así como la orientación política general, como el conservador vs. El liberal. La moralidad y las creencias religiosas son muy importantes para el sentido de identidad personal, así como la identificación con un grupo.

La búsqueda de identidad frecuentemente es difícil y provoca conflictos. Erikson llamó "conflicto de identidad" para identificar esta lucha. Según él esa búsqueda podría dar lugar a resultados potencialmente negativos. El primero es la "privación de la identidad", en el que el adolescente consolida una identidad prematuramente, antes de haber tenido oportunidad de experimentar o probar otras identidades posibles; considera que este periodo es saludable y lo llama "moratoria" etapa de prueba para saber qué es ser actriz o escritora.

En 1950 Erikson (1978), realizó un estudio basado en ocho etapas del desarrollo psicosocial, donde en cada una depende de la resolución exitosa o de crisis, a continuación se describen:

**Confianza básica versus desconfianza básica** - Es la primera demostración de confianza social en el niño pequeño, es la facilidad de su alimentación, la profundidad de su sueño y la relación de sus intestinos. La experiencia de una regulación mutua entre sus capacidades cada vez más receptivas y técnicas maternas de abastecimiento, lo ayuda a contrarrestar el malestar provocado por su inmadurez de la homeostasis con que ha nacido. En sus horas de vigilia, cuyo número va en aumento, comprueba que aventuras cada vez más frecuentes de los sentidos despiertan una sensación de familiaridad, de coincidencia con un sentimiento de bondad interior. Las formas de bienestar, se asocian con las personas cercanas al niño; se vuelven tan familiares como el corrosivo malestar intestinal. El primer logro social del niño es su disposición a permitir que la madre se aleje de su lado sin experimentar indebida ansiedad o rabia porque aquello se ha convertido en una certeza interior, así como en algo exterior previsible. Tal persistencia, continuidad e identidad de la experiencia proporcionan un sentimiento rudimentario de identidad yoica que depende, de reconocimiento de que existe una población interna de sensaciones e imágenes recordadas y anticipadas que están firmemente correlacionadas con la población externa de cosas y personas familiares.

Para Erikson (1978), la cantidad de confianza derivada de la más temprana experiencia infantil no parece depender de la cantidad de alimento o demostraciones de amor, sino más bien de la calidad de la relación materna. Las madres crean en sus hijos un sentimiento de confianza, mediante este tipo de manejo que en su calidad combina el cuidado sensible de las necesidades individuales del niño y un firme sentido de confiabilidad personal dentro del marco seguro del estilo de vida cultural. Los padres no sólo deben contar con ciertas maneras de guiar a través de la prohibición y el permiso, sino también estar en condiciones de representar para el niño una convicción profunda, casi somática de que todo lo que hacen tiene un significado. Los niños no se vuelven neuróticos a causa de frustraciones, sino de la falta o la pérdida de significado social en esas frustraciones. Incluso, bajo las circunstancias más favorables, parece introducir en la vida psíquica un sentimiento de división interior y de nostalgia universal por un paraíso perdido, del que se convierte en prototipo. La confianza básica debe mantenerse a través de toda la vida precisamente frente a esta poderosa combinación de un sentimiento de haber sido despojado, dividido y abandonado. La fe de los padres que sustenta la confianza que emerge en el recién nacido, ha

buscado a través de toda la historia su salvaguardia institucional (y ha encontrado a veces su más grande enemigo) la religión organizada. La confianza nacida del cuidado, es la piedra de toque de la realidad de una religión dada.

**Autonomía versus Vergüenza y Duda.**- El control exterior en esta etapa debe ser firmemente tranquilizador. El niño debe llegar a sentir que la fe básica en su existencia es el tesoro perdurable, salvado de las rabiets de la etapa oral, que no correrá peligro ante su súbito cambio de actitud, este deseo repentino y violento de elegir por su propia cuenta y apoderarse de cosas con actitud exigente. La firmeza debe protegerlo contra la anarquía potencial de su sentido de discriminación aun no adiestrado, su capacidad para retener y soltar con discreción. Al tiempo que su medio ambiente lo alienta "a pararse sobre sus propios pies", debe protegerlo también contra las experiencias arbitrarias y carentes de sentido de la vergüenza y la temprana duda. Este peligro indica, que si se niega al niño la experiencia gradual y bien guiada de la autonomía de la libre elección, (o si se debilita mediante una pérdida de confianza) aquel se volverá contra sí mismo toda su urgencia de discriminar y manipular. Sé sobremanipulará a sí mismo, desarrollará una conciencia precoz. En lugar de tomar posesión de las cosas, a fin de ponerlas a prueba mediante una repetición intencional, llegará a obsesionarse con su propia repetitividad. Obsesión en la que aprende a reposar el medio ambiente y adquirir poder mediante un control empecinado y detallado, donde le resulta imposible encontrar una regulación mutua en gran escala. Esta falsa victoria es el modelo infantil para una neurosis compulsiva; y constituye la fuente infantil de intentos posteriores en la vida adulta por gobernar según la letra y no según el espíritu.

La vergüenza es una emoción que en nuestra civilización se ve muy temprana y fácilmente absorbida por la culpa. La vergüenza supone que uno está completamente expuesto y consciente de ser mirado; uno es visible y no está preparado para ello. Debido a esto, se debe a que solemos con la vergüenza como una situación en la que nos observan fijamente mientras estamos desnudos, con ropa de dormir, o "con pantalones cortos". La vergüenza se expresa desde muy temprano, con un impulso a ocultar el rostro, a hundirse en el suelo. Pero se trata de una rabia vuelta contra el sí mismo. Quien se siente avergonzado quisiera obligar al mundo a no mirarlo. Esta potencialidad se utiliza en el método educativo que consiste en "avergonzar" y que algunos pueblos utilizan en forma tan exclusiva. La vergüenza visual precede a la culpa auditiva, que es un sentimiento de maldad que una experiencia en tal soledad, cuando nadie observa y está todo en silencio, excepto la voz del "super-yo". Esa vergüenza explota en un creciente sentimiento de pequeñez, que puede desarrollarse cuando el niño es capaz de ponerse de pie y percibir las medidas relativas de tamaño y poder.

La provocación excesiva de vergüenza no lleva al niño a una corrección genuina, sino a una secreta decisión de tratar de hacer cosas impunemente, sin que nadie lo vea, cuando no, trae como resultado una desafiante desvergüenza. Por ello, existe un límite para la capacidad del niño y del adulto, para soportar la exigencia de que se considere a sí mismo, su cuerpo y sus deseos, como malos y sucios y para su creencia en la infabilidad de quienes emiten ese juicio. Puede mostrarse propenso a dar vuelta a las cosas, a considerar como malo sólo el hecho de que esas personas existen: su oportunidad llegará cuando se hayan ido, o cuando él se haya alejado.

La duda es hermana de la vergüenza. La duda tiene que ver con la conciencia de tener un reverso y un anverso y sobre todo un "detrás". Pues esa área del cuerpo, con su foco agresivo y libidinal en los esfínteres y en las nalgas, queda fuera del alcance de los ojos del niño y en cambio puede estar dominada por la voluntad de los otros. Esta etapa se vuelve decisiva para la proporción de amor y odio, cooperación y terquedad, libertad de autoexpresión y su supresión. Un sentimiento de autocontrol sin la pérdida de la autoestima da origen a un sentimiento perdurable de buena voluntad y orgullo; un sentimiento de pérdida del autocontrol y de un sobrecontrol foráneo da origen a una propensión perdurable a la duda y la vergüenza.

Los adultos, incluyendo a los aparentemente maduros y no neuróticos, se muestran muy susceptibles con respecto a una posible y vergonzosa pérdida de prestigio y temor a ser atacados "por detrás", lo cual no solamente es sumamente irracional y contradictorios con respecto al conocimiento que poseen, sino que puede ser importante si ciertos sentimientos relacionados influyen, sobre las actitudes interraciales e internacionales.

**Iniciativa versus Culpa.**- En esta tercera etapa, la iniciativa es una parte necesaria de todo acto, y el hombre necesita un sentido de iniciativa para todo lo que aprende y hace, desde recoger fruta hasta un sistema empresarial.

El peligro de esa etapa, radica en un sentimiento de culpa con respecto a las metas planeadas y los actos iniciados en el propio placer exuberante experimentado ante el nuevo poder locomotor y mental: los actos de manipulación y coerción agresivos que pronto van mucho más allá de la capacidad ejecutiva del organismo y la mente, que requieren una detención enérgica de la iniciativa planeada. Mientras que la autonomía, tiene como fin mantener alejados los niveles potenciales y puede llevar a una rabia llena de celos, dirigida la mayoría de las veces, contra los hermanos menores. La iniciativa trae apareada la rivalidad anticipadora con los que han llegado primero; y pueden ocupar con su equipo superior el campo hacia el que está dirigida la propia iniciativa. Los celos y la rivalidad infantiles, en esos intentos a menudo amargos e inútiles por delimitar una esfera de privilegio indiscutido, alcanzan su culminación en una lucha final por una posición de privilegio frente a la madre. El habitual fracaso lleva a la resignación, la culpa y la ansiedad. El niño tiene fantasías de ser un gigante y un tigre, pero en sus sueños huye aterrizado en defensa de su vida. Esta es la etapa del "complejo de castración", el temor intensificado de comprobar que los genitales, ahora enérgicamente erotizados, han sufrido un daño como castigo por las fantasías relacionadas con su excitación.

Según Erikson, en ningún otro momento del desarrollo, el niño está tan dispuesto a aprender rápida y ávidamente, a hacerse más grande en el sentido de compartir la obligación y la actividad. Está ansioso y es capaz de hacer las cosas en forma cooperativa, de combinarse con otros niños con el propósito de construir y planear y está dispuesto a aprovechar a sus maestros y a emular los prototipos ideales, permaneciendo identificado con su progenitor del mismo sexo; pero por el momento busca oportunidades donde la identificación en el trabajo parece prometer un campo de iniciativa, sin demasiado conflicto infantil o culpa edípica y una identificación más realista basada en un espíritu de igualdad experimentada en el hecho de hacer cosas juntos.

La teoría de Erikson abarca toda la vida, mientras que la de Freud se detiene en la adolescencia. Las críticas a Erikson son que presenta un prejuicio antifeminista, porque toma en cuenta los factores sociales y culturales que inciden en actitudes y comportamientos de los sexos. Además, porque algunos de sus términos son difíciles de evaluar objetivamente, para utilizarlos como una base en investigaciones subsecuentes (citado en Papalia 1988, p. 36).

Para Newman (1991), las teorías evolucionistas como la freudiana del desarrollo psicosexual, la de Erikson del desarrollo psicosocial y la del desarrollo cognoscitivo de Piaget, entre otras, provienen de una perspectiva evolutiva, son teorías psicológicas donde se ve al niño como un ser primitivo, con necesidades, capacidades y orientaciones conceptuales cualitativamente distintas a las del adulto; pero que difieren por su contenido específico. Sin embargo, todas concuerdan en que la niñez se compone de varias etapas, durante las cuales los niños van desplegando gran parte del pensamiento lógico y de las características sociales y emotivas que influirán en su psicología de adultos, asimismo, en el número de etapas que postulan en el proceso de cambio, que explica el movimiento de una etapa a la siguiente; el modo preciso en que el desarrollo de las primeras etapas repercute en su comportamiento posterior. Considera que la teoría evolutiva sirve para evaluar las capacidades y necesidades de los niños en cada uno de los períodos del desarrollo y proporcionan los recursos y experiencias que permitan aprovechar sus capacidades y pasar a tareas más difíciles una vez dominando las más sencillas. Además trata de estimar, las capacidades que va adquiriendo en su desarrollo y que reconocen que el comportamiento infantil no es un fin en sí mismo; su conducta cambiará y madurará a medida que vaya adquiriendo las capacidades del adulto. Las teorías del desarrollo difieren en el cambio de etapas. En todas las teorías evolucionistas, explican que la psicología humana depende de su experiencia infantil, de competencias básicas, donde se desarrollarán competencias y relaciones sociales más complejas.

Además, que la teoría evolutiva sirve a los adultos que tienen niños bajo su responsabilidad, para evaluar las capacidades y necesidades de cada período, para proporcionarles los recursos y experiencias que les permitan aprovechar sus capacidades y pasar a tareas más difíciles, dominando primero, las más sencillas. Estimulan las capacidades, que va adquiriendo en su desarrollo.

### **La Teoría Humanista (Maslow y Bühler)**

Esta teoría humanista (1962) considera que la gente tiene interiormente la capacidad de responsabilizarse de su vida y promover su propio desarrollo. Se destaca la capacidad del individuo para hacerlo en forma saludable y positiva, usando las cualidades exclusivamente humanas: como la de opción, la creatividad, la valorización y la autorrealización. Teoría que tiene su origen en la creencia de que la naturaleza básica del hombre es neutral o buena, y que las características malas son el producto del daño que se le ha causado en su desarrollo. La teoría humanista ha contribuido al impulso de los métodos para la educación infantil. El humanismo es un modelo positivo y optimista del género humano. Profundiza en cosas intrínsecas como: los sentimientos, los valores y las esperanzas (Papalia y Wendkos 1988, p. 36, 38, 39).

La teoría humanista no se distingue claramente las etapas de duración de la vida, hacen una amplia distinción entre los períodos antes y después de la adolescencia Maslow y Bühler (citados en Papalia y Wendkos 1988, p. 37), hablan de etapas secuenciales del desarrollo del individuo.

#### **Maslow.**

Maslow Abraham Harold (1908-1970) fue uno de los iniciadores de la psicología humanista o existencial que propone un estudio de sujetos normales y felices; porque el hombre es un ser normal y sano, con emociones y motivos positivos.

Maslow (1954; citado en Darley, Glucksberg, Kinchla 1990, p.568 y 569), desarrolló su enfoque sobre la personalidad, a partir del estudio de personas saludables y creativas. Objetaba el énfasis usual de las teorías de la personalidad en la neurosis y el comportamiento de los desadaptados, ya que según él, provenía del hecho de que la mayoría de los teóricos eran terapeutas que trabajaban con individuos trastornados. Él pensaba que cada persona "se empeña por alcanzar su salud, crecer o realizar su potencialidad humana. Basó su obra en Kurt Goldstein, neuropsiquiatra que desarrolló una teoría sobre los motivos positivos del comportamiento; y sostiene que cualquier necesidad nos motiva a satisfacerla. Pero subyacente a nuestras necesidades hay un impulso real, un motivo verdadero: autorrealización, la realización continua de nuestro potencial utilizando todos los medios posibles. Las tareas que hacemos para satisfacer una necesidad es nuestra manera de llegar a la autorrealización. Todos tenemos un mismo impulso, pero los medios y los fines varían. El impulso de autorrealización viene de dentro y el individuo saludable puede superar "las dificultades que surgen del choque con el mundo, no por ansiedad, sino por el gozo de la conquista". El individuo es capaz de dominar o controlar el medio. No obstante, si las realidades de ese medio son demasiado incoherentes respecto de sus objetivos, se desmoralizará o redefinirá sus objetivos.

Maslow (1954; citado en Suárez 1992), considera que los motivos se organizan; identificó una jerarquía de necesidades que motivan el comportamiento humano, que va de lo más elemental a lo que denomina autorrealización. Esta jerarquía las dividió en dos grupos, uno basado en las deficiencias (por ejemplo la necesidad de alimentarse) llamado necesidades básicas; y el otro en el crecimiento (por ejemplo el deseo de belleza, justicia y bondad), llamado metanecesidades. Si una persona ha satisfecho sus necesidades más elementales, trata de satisfacer las del siguiente nivel, así sucesivamente, hasta alcanzar el nivel más alto de necesidades, mismas que a continuación se describen:

1. Fisiológicas: aire, alimento, bebida y descanso para lograr un equilibrio corporal.
2. De seguridad: estabilidad y protección contra el temor, la ansiedad y el caos, que se logra con la ayuda de una estructura constituida por leyes y limitaciones.
3. Pertenencia y amor: afecto e intimidad que debe proporcionar la familia, los amigos y la persona amada. Estima: respeto de sí mismo y de los demás.

4. Autorrealización: la sensación de que uno está haciendo aquello para lo que es capaz y apto, para ser "fiel a su propia naturaleza".

Para Maslow (citado en Papalia 1988, p. 38), cuando una persona está plenamente desarrollada, autorrealizada, posee altos niveles en todas las siguientes características: percepción de la realidad, aceptación de sí mismo, de los demás y de la naturaleza; espontaneidad; habilidad para resolver problemas; autodirección; despreocupación y deseo de intimidad; lucidez para la apreciación y riqueza de reacciones emocionales; frecuencia de experiencias culminantes; identificación con otros seres humanos; relaciones satisfactorias y variadas con otras personas. Nadie llega a estar completamente autorrealizada o autoactualizado, pero la persona que se desarrolla en forma sana, siempre estará avanzando, hacia niveles más altos de autorrealización.

Asimismo, considera que las necesidades y deseos de las personas cambian continuamente, debido a la diversidad de experiencias y situaciones. Existe una jerarquía de necesidades humanas que se desarrollan de acuerdo con un orden de inferiores a superiores. Sólo una vez satisfecha las inferiores, surgirán con fuerza motivadora, las necesidades de orden superior y afirma que algunas de las necesidades humanas podrían esquematizarse en una pirámide, como se observa en la tabla No. 10.

TABLA No. 10

Clasificación de las necesidades.  
según MASLOW

**Necesidades de orden superior**



**Necesidades de orden inferior**

Tomado del libro "Educación" Suárez 1992, p. 126

**Bühler.**

Bühler (1933, citado en Papalia 1988, p. 38), estima que la autorrealización es básica para el desarrollo y la gente desgraciada ó desadaptada, en cierta forma no está autorrealizada. La intencionalidad de la naturaleza humana pone especial atención a aquellas actividades que la gente realiza por su propia iniciativa. Las personas que llevan una vida plena tienen, una cierta orientación permanente hacia una meta en la vida, aunque en los primeros años algunos individuos no tengan consciencia de tales metas. Sustentó que para lograr una meta se necesita de cinco fases:

*Niñez (hasta los 15 años):* El individuo no ha determinado las metas de su vida; piensa vagamente en el futuro.

*Adolescencia y primera edad adulta (15 a 25 años):* por primera vez el individuo aprende la idea de que tiene una vida propia, analiza sus experiencias hasta entonces, y piensa en sus necesidades y posibilidades.

*Juventud y edad media (25 a 45-50 años):* el individuo adopta metas más definidas y específicas.

*Edad adulta madura (45-65 años):* el individuo evalúa su pasado y hace planes para el futuro.

*Vejez (después de los 65 ó 70 años):* el individuo deja de preocuparse por alcanzar metas.

### 1.8 Conclusiones:

Las investigaciones y teorías de la psicología del desarrollo infantil son muy amplias y han sido revisadas brevemente en este trabajo, para apoyar sólo una parte de mi propuesta, *Consideración de variables de conducta sobre la elección del sistema educativo y su influencia en la adaptación del niño en su primer ingreso escolar y que pueden derivar en alteraciones de aprendizaje.*

La psicología del desarrollo se especializa en el estudio del curso de las interacciones entre la conducta y los eventos ambientales que influyen en la conducta, es decir, en el efecto de las interacciones pasadas sobre las presentes, entonces ha sido una de las razones para su revisión.

Por ello, el estudio sistemático del desarrollo del niño, puede tener aplicaciones prácticas en la educación, así como en otras áreas, porque proporciona hechos que son útiles para la comprensión y el diagnóstico de su conducta. Puede indicar cuál es el problema de conducta, para su atención oportuna y adecuada cuando así se requiera; también proporciona las pautas importantes para el óptimo desarrollo del niño. Así como las circunstancias que rodean antes, durante y después del nacimiento determinan su vida futura.

Para comprender al niño preescolar, se deben entender los procesos de organización del crecimiento y desarrollo; su individualidad como persona reflejada en su carrera evolutiva y en sus características de crecimiento, ya que si no se conoce el ritmo y las características de este crecimiento, se corre el riesgo de poder favorecerlo e incluso de desvirtuarlo mediante la imposición de exigencias educativas y sociales inadecuadas.

Las investigaciones y teorías de la psicología del desarrollo infantil, afirman y coinciden en la importancia que tienen los primeros cinco años de vida del niño para la formación de la personalidad humana. De esta manera, son evidentes los cambios que se han realizado a partir del siglo XVII y con Rousseau, que fincó las bases para que los niños fueran considerados valiosos por sí mismos, con actitudes de respeto y de oportunidad para desarrollar sus propias habilidades. Ya que en la época medieval prácticamente no existía la infancia, el niño era considerado únicamente como un ser más pequeño, débil y menos inteligente.

Para el estudio del desarrollo infantil, se requiere identificar y clarificar la diferencia que existe entre maduración, desarrollo y crecimiento, para poder aplicarlas en el niño preescolar y escolar. Por lo tanto, **Desarrollo** es el cambio progresivo cuantitativo y cualitativo del niño que incluye las variaciones físicas, biológicas y conductuales, relacionadas con el aprendizaje, reforzamiento y efectos de la socialización. **Maduración**, es el tipo biológico y tiene que ver con la mielinización. **Crecimiento**, es relativo al aumento de tejidos y los cambios estructurales con el paso de la edad.

Mediante el conocimiento del desarrollo del niño, es posible comprobar que los procedimientos y aplicaciones de la educación, sólo pueden comprenderse si se realiza el análisis de sus principios y se controla su



valor psicológico en los cuatro puntos siguientes: a) en cuanto al significado que tiene la infancia, b) la estructura del pensamiento del niño, c) las leyes del desarrollo, d) el mecanismo de la vida social del niño. Para poder ajustar las técnicas educativas a seres tan parecidos y a la vez tan diferentes. Sin embargo, para algunos teóricos la infancia sólo es una etapa útil, cuya significación es la de una adaptación progresiva, misma que consiste en tener que encontrar ese equilibrio, mediante una serie de ejercicios o conductas, donde el niño es obligado a acomodar sus órganos sensoriomotores o intelectuales a la realidad exterior, con una continua acomodación.

La maduración para el educador es básica, porque muchos aspectos de los planes escolares están determinados por el grado de desarrollo de los alumnos. La maduración del sistema nervioso se limita a abrir posibilidades, excluidas en ciertos niveles de edad; y que supone las condiciones de un ejercicio funcional ligado a las acciones. Asimismo, existe un orden natural de crecimiento, tanto corporal como mental. En los años transcurridos desde el nacimiento hasta su madurez se observa una serie de cambios en todas sus áreas. La preocupación de las autoridades escolares, está en el crecimiento mental y el desarrollo del niño. Para el maestro es de vital importancia tener en cuenta estos aspectos, porque están íntimamente relacionados con el bienestar y aprovechamiento de sus alumnos.

Entonces, de lo anterior se desprende la importancia que tiene para padres y maestros, el conocimiento del proceso y condiciones que influyen sobre el crecimiento y el desarrollo del niño, para que comprenda como crece y se desarrolla su mente y cuerpo, como progresa social y emocionalmente, y como, interviene la escuela en el desarrollo de la moral. Todo esto, con el fin de resolver con inteligencia los problemas infantiles y la planeación en la enseñanza; debe ser conociendo las causas de su conducta. Ya que el niño asiste al colegio como un ser total; por lo que el proceso didáctico debe ocuparse integralmente de su desarrollo, a través de conocerlo y lo que puede llegar a ser. Así como, las circunstancias prenatales, perinatales, y postnatales en la vida del niño, porque son factores que influyen en su desarrollo. Ya que, si alguna de ellas deja secuelas que desencadenen problemas, sean sencillos o severos, se debe requerir de una educación especial.

Por consiguiente, la manera como la mujer se cuida durante el embarazo, su actitud; y todo lo que a él rodea, viene a significar el amor, apoyo y protección del futuro del niño. También son básicos para el buen desarrollo del niño, los cuidados y nutrición que la madre le brinde, porque repercuten directamente en el ámbito orgánico y psíquico, y en un mejor desarrollo de la inteligencia, entre otros.

Por otro lado, el desarrollo del lenguaje, está asociado con el coeficiente intelectual del niño que depende de su interacción social o cognitiva, según sea el medio de desarrollo de educación, así como de la relación madre-hijo.

Además, se coincide en que existen períodos críticos en la vida del niño, ya que un estímulo demasiado precoz lo obliga a realizar un mayor esfuerzo; sin que se consiga el éxito esperado por falta de madurez. Mientras que un estímulo tardío, desaprovecha el momento de mayor disposición, y que a veces, podría ser la causa de que alguna función positiva deje de manifestarse por falta de ejercicio. De tal manera, hay casos en que el desarrollo del niño se acelera, pero otros, en que se entorpece, cuando los objetos se suministran demasiado temprano o tarde, ya que se impide la asimilación, porque no concuerda con la maduración de sus estructuras y construcciones espontáneas, lo que impide su desarrollo y se le desvía estérilmente.

Asimismo, cada uno de los diferentes enfoques de la psicología infantil, tiene su importancia, porque aportan un conocimiento diferente del desarrollo del niño. El Conductista, considera el cambio en la conducta como algo cualitativo y el desarrollo como algo continuo. La teoría cognoscitiva o psicogenética propuesta por Piaget proporciona elementos del desarrollo del niño; de cómo va construyendo el conocimiento mediante los procesos de asimilación y acomodación, con los cuales va formando esquemas de conocimiento que parten de actividades simples a otras más complejas con lo que el niño interactúa con su realidad formando su propio mundo a través de acciones y reflexiones entre él y el objeto de conocimiento, de manera concreta, afectiva o social que conforma su entorno. Piaget considera que las estructuras son características propias de cada estadio del desarrollo que da origen al nivel siguiente. En cambio en la teoría psicosexual de Freud hace

hincapié en la importancia que tiene la etapa infantil en la vida posterior del individuo. Destaca las fuerzas que desempeña la sexualidad en todas las actividades del hombre y abarca, tanto la vida mental normal, como la patológica.

También, la moral en el niño es parte de su desarrollo, de ello se deriva la importancia que tiene su revisión, debido al conflicto que se crea en algunas ocasiones entre el niño, con su familia y el sistema educativo al que asiste, ya que los juicios de valor y su conducta, los integra no sólo en la familia, sino en la escuela y la sociedad, como parte que es de cada una. Así, el desarrollo moral, es el producto de emociones, juicios morales que inhiben o inician al niño en conductas morales. La manera como los aborda cada familia, escuela y sociedad; los cuidados que él recibe de los adultos, la generosidad, el manejo de las relaciones con los hermanos, las técnicas de disciplina impuestas por los padres, todos ellos, son aspectos que repercutirán en su desarrollo de la moral.

Por otro lado, para el niño, es necesario, que reciba un manejo adecuado de la agresión, tanto en el hogar, como en la escuela, porque ello, repercutirá en su vida, su ambiente familiar y escolar, que definirá su tipo de respuesta en todo lugar. De lo que se desprende la importancia que tienen la elección del sistema educativo al que deba asistir el niño; para que no derive en problemas de aprendizaje y evitar se altere el ambiente escolar y familiar.

Al abordar las diversas teorías del desarrollo infantil se tienen elementos como punto de referencia para evaluar como cada uno de los sistemas educativos responde a las necesidades del niño en crecimiento para coadyuvar a su desarrollo integral.

## **CAPÍTULO DOS**

### **LA FAMILIA**

El primer agente socializador del niño, es la familia, es en donde nace, crece y se desarrolla. Con su análisis se permite comprender al individuo, así como algunos de los factores que pueden influir en su desarrollo cognitivo, emocional y social.

#### **2.1. Definición de Familia.**

Yorburg (1985), define a la familia, como un grupo de personas que se compromete con relaciones socialmente sancionadas, duraderas y exclusivas, que están basadas en el matrimonio, descendencia, adopción o definición mutua, como en los matrimonios por consenso. La organización familiar tiene características variables, según la cultura a la que se refieran. Considera que los agentes socializantes (figuras de autoridad), transmiten las concepciones del comportamiento, usando sanciones positivas y negativas para asegurar la conformidad para sus normas. Las sanciones negativas pueden ser burlas, el ridículo y los chismes para expresar la desaprobación, privación del amor, castigo físico, encarcelamiento, expulsión y muerte. Las sanciones positivas, son recompensas como la amistad, afecto, amor, mejoras, honores, fama y fortuna, que refuerzan la búsqueda de metas siguiendo los medios socialmente prescritos. Considera que el grupo familiar básico, es la familia nuclear, que consiste en padres e hijos, sin considerar si residen o no en la misma casa. Reconocida en todas las sociedades, Pero tiene una mayor o menor independencia en diferentes sociedades. El concepto estructura se refiere a un número de unidades (moléculas, individuos, clases sociales) que están relacionadas entre sí, en ciertas formas interdependientes y recurrentes dentro de algún tipo de un todo. En la familia, estructura se refiere al número total de status socialmente reconocidos de posiciones ocupadas por individuos que están ocupados con interacciones y relaciones regulares, recurrentes y socialmente sancionadas. La estructura de la familia cambia con la muerte, divorcio, separación matrimonio y nacimiento de los niños. El status se pierde o agrega; los papeles se redefinen o redistribuyen.

Ramírez, S. (1979) explica que hay varios tipos de familia, pero él sólo se refiere, a cuya organización familiar sea en forma triangular porque sus vértices del triángulo están constituidos por el padre, la madre y los hijos. El niño al nacer establece sus relaciones de afecto, sus necesidades de satisfacción, protección y apoyo con la madre. Al principio tales necesidades son fundamentalmente alimenticias, pero también de contacto, de ternura y de cercanía

Ferguson (1979) sostiene que el niño nace en una familia donde los padres y otras personas adultas que cuidan de él, son los agentes primarios de socialización por medios formales e informales. Estos agentes de socialización modelan el comportamiento del niño, mediante mecanismos operativos de aprendizaje y los principios generales del desarrollo y de la teoría del aprendizaje social. Considera que es mediante un proceso de socialización que el individuo adquiere las costumbres, los valores, las creencias, las destrezas y otras características propias de su sociedad particular. Se transmite la cultura (instituciones, creencias, valores y costumbres compartidas en una sociedad determinada) de una generación a otra. Algunas partes del proceso de socialización se confieren a ciertas instituciones formalizadas, como las escuelas. Otra parte del proceso se lleva a cabo de manera menos formal, mediante el contacto con consanguíneos mayores de edad, o con grupos del barrio o con compañeros de trabajo.

Kaminsky (1981), define socialización, como todas y cada una de las instancias a través de las cuales un sujeto humano incorpora las consignas y determinaciones de la estructura social en la que interactúa. La socialización y la ideologización tienen por objetivo la homogeneización de los miembros de una sociedad. Implica

“individualizar” en una persona aquellas características generales que connotan una estructura social. La función socializadora, configura las partes básicas de la personalidad.

## 2.2. Tipos de Familias.

Al analizar el tipo de familia en que se desarrolla el niño, también va permitir ubicar, cómo esta conformada, quiénes la integran; y su problemática, porque muchas veces el niño que presenta algún tipo de problema en su conducta en la escuela o sociedad, tiene su origen en el tipo de características que existen en su medio familiar, por lo que hay que remitirse en conocer y comprender su estructura.

Nieto (1987), realizó una clasificación de la familia, desde el punto de vista cuantitativo, por el número de sus miembros:

**Familias Completas.**- Formadas por el padre, la madre y uno ó más hijos.

**Familias Incompletas.**- Cuando falta el padre o la madre, o ambos. La causa puede ser por pérdida natural o muerte, por divorcio o por abandono.

**Familias Sobrepobladas.**- Son aquellas en las que se integran al núcleo familiar básico, otros parientes, tales como: abuelos, hijos adoptivos, tíos, amigos, etc.

**Familias Organizadas.**- Son aquellas, que funcionan basadas en el respeto mutuo, asumen sus derechos y obligaciones con la madurez necesaria. Su dinámica está fincada en lazos de amor, confianza y entrega plena, con deseos de vivir con y para sus hijos.

**Familias Desorganizadas.**- Son aquellas en donde existen serios conflictos, que amenazan constantemente la paz y unión familiar; donde reina el desorden y la anarquía, la lucha por el poder, o ambos.

Desde el punto de vista histórico, la estructura familiar ha sido designada nuclear o extensa. Los antropólogos han designado “conyugal” o “consanguínea”. La estructura de la familia conyugal o nuclear, es aquella en la cual el lazo marital es supremo. En las estructuras familiares extensas o consanguíneas, la descendencia biológica es el hecho primario de la vida familiar. La familia extensa está asociada con el cultivo, como una actividad económica importante. Es una unidad incómoda, inadecuada para situaciones en las que los miembros individuales de la familia nuclear frecuentemente tienen que desplazarse.

Según Yorburg (1985), La universalidad de la familia se ha explicado en términos de su papel para satisfacer las necesidades humanas en lugar de las sociales. La gente normalmente no vive su vida para satisfacer metas sociales abstractas. Si las familias satisfacen estas metas, lo hacen como coincidencia y causalidad. El proceso de satisfacer necesidades de los miembros familiares puede ser potencialmente destructivo para el total de la sociedad. En las sociedades modernas hay una función de la familia, de proporcionar apoyo y satisfacción emocionales, que se vuelve cada vez más importante. En las sociedades tradicionales la expectativa de la felicidad estaba ausente, o era mínima, como producto lateral de la interacción familiar. La felicidad, es un concepto estrechamente relacionado con el valor del individualismo. La lucha sin remordimientos por la vida en las sociedades preindustriales no favoreció el sentimiento de amabilidad y el hujó de la preocupación por la felicidad y crecimiento personales en las relaciones familiares.

Asimismo, todas las sociedades tienen necesidad de sobrevivir y de satisfacer ciertas necesidades humanas. Idealmente, las instituciones más importantes en las sociedades modernas (familia, economía, gobierno, religión educación y recreación) están organizadas alrededor del logro de estas necesidades básicas. El sostenimiento de la sociedad necesita de normas institucionalizadas (ampliamente aceptadas y adoptadas) para regular al sexo, la

reproducción, el cuidado y socialización de los niños. Principalmente, la familia y el sistema educativo son quienes llevan a efecto estas normas. La necesidad de proteger al total de la sociedad con medios de guerra resulta con la muerte de miembros familiares individuales. Políticas de impuestos, y la distribución de los recursos sociales para la defensa o el beneficio de una clase particular en una sociedad total, pueden privar a muchas familias de la posibilidad de proporcionar un cuidado físico adecuado, crecimiento intelectual y seguridad emocional para sus miembros.

El niño al nacer, su cabeza es pequeña y menos madura que cuando nace, uno no humano. Su grado de dependencia, es mayor que otras especies. Tienen una dotación fisiológica y neurológica más compleja. Además son más dependientes para aprender que sus ascendientes más cercanos. Debido a su estructura neurológica los humanos son capaces del lenguaje, del uso de símbolos que tienen un significado compartido dentro del grupo o sociedad.

Según Yorburg, en el caso de la mujer, no se ha podido demostrar la existencia de un instinto o impulso material basado en hormonas. Si existe un instinto maternal, fácilmente es cubierto por las experiencias de la vida y los dictados del papel cultural. Reportes antropológicos de algunas sociedades, donde las mujeres experimentan poco calor maternal, ven al embarazo con temor y lo rechazan mucho, o desempeñan sin gusto las obligaciones de dar luz y cuidar a los hijos. Noticias diarias que se dan a conocer de la brutalidad en contra de los niños, que indican que el aprendizaje y las experiencias vitales se sobrepone a cualquier propensión basada hormonalmente para cuidar la mujer a los hijos que llegaren a tener. La corteza del cerebro donde se ubican el aprendizaje y la memoria en el hombre, es mayor que en otras especies animales. Interviene entre la predisposición biológica y la conducta real a un mayor grado que en los animales.

Asimismo, las responsabilidades materiales no están necesariamente basadas en relaciones consanguíneas. En algunas sociedades se desconocía la contribución del padre en la concepción, debido a que se creía que los embarazos eran el resultado de la generosidad y voluntad de los dioses. En otras sociedades, la identidad del padre biológico no podía determinarse porque el contacto marital no especificaba una relación de apareamiento exclusivo entre un hombre y una mujer. Por ejemplo, como en la India donde se practicaba la poliandria, la esposa era compartida por hermanos. En estas situaciones se desconocía o no podía establecerse el padre biológico, a cada niño se le asignaba un padre sociológico y satisfacía su papel, según lo definía su cultura y lo sancionaba su sociedad.

Según Kaminsky (1981), la familia no sólo es fundamentalmente, un grupo de lazos biológicos con fines procreativos, sino también una de las piedras angulares para el cumplimiento de las consignas ideosocializadoras de una estructura social. El aprendizaje acerca del respeto a la autoridad y todas las formas posibles de interacción social son: generados y aprendidos dentro de estos marcos, pasando a organizaciones más amplias, o sea instituciones. La afectividad del niño está dirigida en dirección de quienes satisfacen sus necesidades de protección; y busca con especial interés una figura que tomará como modelo para sí mismo, su ideal. La función paterna, signo de veneración y respeto, en la iglesia o en la organización armada se desplaza a la figura del jefe, director o líder. La identificación representa la forma más temprana y primitiva del enlace afectivo. Esta juega un papel decisivo en las instituciones.

Para Kaminsky, "identificación", consiste en que el niño se propone "ser" como su padre, éste debe ser a la vez idealizado. Las autoridades superiores deben ser obedecidas como se ha debido obedecer a quien nos ha enseñado lo que se debe o no se debe hacer, lo que está bien y lo que está mal.

Para Ramírez, existen familias uterinas, cuya relación madre-hijo es particularmente intensa. En México por lo menos en las áreas rurales y en las urbanas de clase media y baja tiene estas características.

Asimismo, la familia en México está integrada por una serie de obligaciones y de compromisos. Las mujeres tienen que satisfacer sus necesidades económicas. Estas mujeres habitualmente han sido abandonadas por un compañero que cuando presente, fue violento, alcohólico y ausente.

No todas las sociedades han hecho hincapié en la paternidad biológica; pero todas han intentado definir y regular las responsabilidades masculinas y femeninas dentro de las relaciones familiares con categoría socialmente reconocibles, como la madre y padre de comportamientos.

### **2.3. Funciones de la Familia.**

Cobos (1980), resume las funciones de la familia en los siguientes puntos:

1. Provisión de alimento, albergue y otras condiciones materiales que aseguren el sostenimiento de la vida y ofrezcan protección contra los peligros ambientales.
2. Provisión de cercanía social, matriz para los lazos afectivos de la interrelación familiar.
3. Oportunidad para el desarrollo de una identidad personal, dependiente de la identidad familiar necesaria para la resolución de nuevos problemas.
4. Provisión de patrones de conducta sexual, que han de preparar el camino para la maduración sexual de los nuevos miembros.
5. Entrenamiento para resumir el papel social propio de cada individuo y para la aceptación de tal papel.
6. Fomento del aprendizaje y apoyo para la creatividad y la iniciativa.

Nieto (1987), sostiene que la familia, la escuela y la sociedad, son factores y fuentes que intervienen en el desarrollo cultural y social del niño y le pueden ocasionar conflictos emocionales que repercutan en dificultades de su aprendizaje escolar. Además, que los conflictos emocionales del niño, se derivan de situaciones ambientales en las que interactúan, ya que influyen y lo moldean; debido a que de acuerdo a su criterio, dependerá tanto de sus potencialidades innatas, como de los factores externos; de donde resulta la motivación del niño a aprender con interacciones hacia el estudio, que lo llevarán al éxito. Por el contrario, el niño falto de interés y motivación, puede fracasar, por su actitud negativa e indiferente, ante los aprendizajes escolares. Asimismo, la afectividad y control emocional adecuados, provoca en el niño la motivación o función positiva para el aprendizaje; sus conflictos afectivos los puede tener, como origen de situaciones ambientales que le afecten su adaptación social; es decir, la acción del hogar, la escuela y la sociedad. Así como, la armonía o desarmonía familiar, en sus relaciones conyugales, tales como: la organización del papel de los padres como autoridad y guía, de los derechos y obligaciones que rigen su dinámica familiar, repercutirá definitivamente, en la personalidad del niño.

### **2.4. Aspectos Estructurales de la Familia.**

Sprott (1980), considera tres aspectos de la estructura de la familia: los lazos de parentesco que revisten efectividad, la relación entre los miembros de la familia y los métodos de disciplina, o patrones de crianza de los padres.

**Lazos de Parentesco.-** En la familia nuclear compuesta por el padre, la madre y los hijos, se ve casi absorbida en una red de relaciones de parentesco como el clan o la tribu. Las oportunidades vitales de los niños, en tales circunstancias están casi íntegramente determinadas por su posición en el esquema de parentesco. Cada uno de ellos es un punto focal de un sistema de derechos y deberes, los detalles varían de cultura a cultura. Existen agrupaciones de parentesco que dominan la escena, cada miembro tiene derechos frente a otros miembros determinados y obligaciones hacia otros miembros determinados, debido de alguna relación consanguínea real o putativa entre ellos. La familia inmediata, lejos de mantenerse en aislamiento, forma parte frecuentemente de una

familia extensa que comprende tres o inclusive cuatro generaciones. Asimismo, existen datos de investigaciones que existe una tendencia de las mujeres que se casan, establecen su casa cerca de parientes de su marido.

**La Relación entre los Miembros de la Familia.**- Este estudio está basado en el psicoanálisis, donde el desarrollo de la personalidad puede ser comprendido, si se rastrean las particularidades relaciones, las presiones y tensiones a que ha sido sometido desde la infancia. Las hipótesis que se plantean por varias "escuelas" difieren; pero tienen en común: que un niño nace, necesita protección y apoyo y los recibe de adultos. Le dan amor, que necesita o lo frustran, o ambas cosas. Y que aquello que ocurre en la infancia determinará su actitud, sus satisfacciones sustitutivas y, quizá su ruina, en años futuros. Lo que interesa al psicólogo social, no es tanto los efectos de las relaciones familiares sobre el individuo como las cambiantes normas de relación. Por ejemplo una norma de dominio patriarcal, la presión ejercida sobre todos los niños será tal y cual, aunque cada caso particular tendrá su cualidad peculiar, mientras que si el dominio patriarcal ha sido reemplazado por el compañerismo igualitario entre marido y mujer, la presión ejercida será diferente. Aquí se refieren a esas pautas variables y no los efectos.

**Patrones de crianza de los niños y Disciplina.**- Es la relación entre los padres y los hijos; y es el tercer aspecto de la familia en cuanto a disciplina.

Para la propuesta de esta tesis *"Consideración de variables de conducta sobre la elección del sistema educativo y su influencia en la adaptación del niño en su primer ingreso escolar y que pueden derivar en alteraciones de aprendizaje"*, resulta importante la revisión de los patrones de crianza de los niños y su disciplina, porque éstos tienen efectos en el desarrollo de la personalidad del niño, en sus problemas de ajuste, es decir, las variables de conducta a considerar para su primer ingreso escolar, las cuales deben ser compatibles y congruentes con el sistema educativo a elegir, para evitar desencadenen en problemas de aprendizaje.

Wolman (1984), define la personalidad, como el patrón de rasgos que caracterizan a una persona, rasgo significa cualquier característica psicológica del individuo que incluye las disposiciones para percibir situaciones diferentes de manera semejante y para reaccionar con consistencia a pesar de que cambien las condiciones del estímulo, los valores, las capacidades, los motivos, las defensas y los aspectos de temperamento, identidad y estilo personal. La personalidad abarca todos los rasgos de una persona y los que la distinguen de otras. Mientras que Para Ferguson (1979), es la suma total de los modos como característicamente se reacciona hacia los demás e interactúa con ellos. Incluye patrones manifiestos de conducta social, tales como agresión o búsqueda de atención. También implica los aspectos más subjetivos de las emociones y percepciones de los demás que con frecuencia se expresan con la fantasía más que con un comportamiento social directo. Los conceptos y sentimientos que una persona tiene acerca de sí misma. Así como, ocupa un puesto central en su modo social; en el autoconcepto y la autoevaluación.

Ferguson (1979), sostiene que la familia es determinante en la modelación de la experiencia social del niño. La naturaleza de la influencia familiar, se deriva en parte, de la estructura del grupo familiar. Sus aspectos importantes, son el tamaño de la familia, formado por la madre, padre y uno o más hijos. En muchas sociedades, el grupo social básico es la familia "extendida", que consiste en considerar a otros adultos además de los padres (tías, tíos, abuelos, etc.).

Igualmente, en sus estudios sobre el desarrollo del niño, considera que es conveniente analizar los modos como los miembros de la familia interactúan al conformarse la conducta de unos a otros. Se han concentrado sobre la relación padre-niño y especialmente sobre la de madre-niño. Resultando que la relación padre-hijo es de gran importancia para la adquisición de patrones de conducta masculinos apropiados y, su influencia sobre el desarrollo de las niñas. La conducta de la madre, puede ser, en gran parte, una función de la relación marital y del grado de satisfacción o frustración que a ella le proporcione. La importancia del papel del padre, directamente y a través de su influencia sobre la conducta materna, parece muy clara en muchos estudios de niños de familias con padre ausente.

También, considera que es importante distinguir entre prácticas de crianza infantil y actitud de crianza infantil. Práctica, se refiere a lo que lo que efectivamente la madre hace. Actitud, a lo que ella cree que debería hacer, o cómo cree que los niños deberían actuar. Hay cierta relación entre las dos; pero su correspondencia estaría lejos de ser perfecta, porque la conducta materna nunca es perfectamente constante, lo que hará inclusive, que en situaciones semejantes variará de cuando en cuando.

Según Ferguson (1979), de acuerdo a diversos autores, como Hytten, Vorston y Thomson (1958), las madres con actitudes favorables hacia la alimentación, nutrirán de su propio pecho con éxito y durante un tiempo mayor. En el estudio de Maccoby y Levin (1957), se encontró que las madres que alimentan de su pecho conforme a la demanda del niño y lo retiran poco a poco, no se inclinan demasiado pronto por intentar el entrenamiento del retrete, ni por hacerlo coercitivo. Estas mismas madres no parecen preocuparse demasiado por la limpieza y el orden o por el control de la conducta agresiva, cuando sus hijos están en la edad preescolar. De tal manera, que las actitudes y prácticas de éstas, se caracterizan por una nota general de permisividad, la cual está en contraste con el rigor de las madres que crean en un entrenamiento y control relativamente rígido de muchos aspectos de la conducta de sus niños.

En relación a las investigaciones pertinentes sobre los efectos de las interacciones padre-hijo a temprana edad, casi todas giran en torno al papel que la madre desempeña en la satisfacción de las necesidades fundamentales del infante, en la educación del control de sus evacuaciones sobre y sobre las reacciones a las manifestaciones de agresión, de la sexualidad, de la dependencia y la independencia. Pero a medida que el niño va madurando las relaciones con sus padres se van haciendo más intensas, más complejas y más sutiles. Por otro lado, en las investigaciones de las relaciones de padres a hijos durante los años preescolares, centran su atención en características muy amplias y globales del hogar, de la conducta de los padres como "cordialidad" ("o frialdad") las atenciones y cuidados, la tolerancia y el control, la expresión del afecto, la democracia y el autoritarismo en el hogar y la facilidad de la comunicación con el padre, o entre ambos. Al estudiar el desarrollo de la personalidad le interesan las variaciones que se observan en estas dimensiones, consideradas como antecedentes de la conducta social, de las características de personalidad, de los motivos y de las actitudes de los niños.

Así, estas dimensiones globales, acerca de la relación padre-hijo, son muy difíciles de estimar y medir objetivamente, porque los métodos usados comúnmente, son de entrevistas a los padres y los cuestionarios; que resultan ser fuentes no satisfactorias; debido a que los padres, por lo regular, no son observadores confiables y objetivos, ni de su propia conducta, ni de la de sus hijos. Probablemente, sus informes contengan "prejuicios" y a veces se olviden de proporcionar informaciones importantes o las retengan (consciente o inconscientemente) o las deformen. Sin embargo, se ha tratado de aumentar la objetividad de los datos, pidiéndole al padre que describa con gran detalle todo lo que ocurrió entre él y su hijo, durante el día que precedió a la entrevista.

En relación con las entrevistas, se graban en cintas y se transcriben, luego se codifica conforme a categorías específicas de conducta, por ejemplo, el dominio de los padres; o la sumisión del niño. Se puede valorar conforme a las dimensiones sobresalientes, tales como: la cordialidad, el afecto, la comunicación y el control. También se realizan visitas al hogar, que se emplea a veces para observar y registrar interacciones familiares en su marco natural. Para estos estudios se realizaron utilizando sujetos de clase media, por lo que resulta difícil, saber si pueden hacerse generalizaciones, por lo que respecta a otras clases sociales (Mussen, Conger y Kagan 1979, p. 414-416).

Para Nieto (1987), la relación familiar con un clima acogedor, afectuoso y comprensivo, contribuye a reforzar la autoestima del niño en sus capacidades, y lo impulsa a vencer sus propias deficiencias y realiza el siguiente análisis acerca de la familia:

1. Las actitudes negativas de los padres que integran una familia desorganizada son: el autoritarismo exagerado, sobreprotección, indiferencia o frialdad en el trato a los hijos; o contradicciones en los lineamientos educativos que siguen los padres.



2. Los hijos que provienen de familias desorganizadas pueden verse afectados en su rendimiento escolar y en el desarrollo integral de su personalidad; debido a que se encuentran constantemente amenazados por el temor al rompimiento de la disolución familiar, ocasionándoles zozobra, angustia, ansiedad y conductas negativas, producto de su desequilibrio emocional.
3. Las necesidades afectivas y emocionales del niño, son de amor, de aceptación, comprensión, protección (como serían de alimentación, higiene, entre otras), estimación; ya que las consecuencias por rechazo o desamor maternos, repercuten de manera decisiva en el desarrollo físico, psicomotor, intelectual y espiritual del niño; Procurándole viva una niñez plena a sus necesidades de juego y movimiento. Pero, un niño que crece sin amor, no evoluciona, ni tiene deseos de comunicación con nadie, ni de avanzar hacia su superación.
4. Las actitudes de presión exagerada que algunos padres ejercen sobre sus hijos, puede perjudicar o alterar su tranquilidad interior. Así como, la sobreprotección desmedida, también pueden ocasionar serios desastres en la vida del niño; ya que no logra independizarse cuando es necesario hacerlo; se muestra inseguro en todo lo que hace; y evita tomar decisiones propias; le es muy difícil desarrollar su individualidad y personalidad autónoma. Esas conductas de sobreprotección por parte de los padres pueden tener diversos orígenes: derivarse de un sentimiento de culpa latente para tratar de remediar o compensar la falta de atención que le han brindado al hijo, o del deseo inconsciente de que su hijo no crezca, que no se desarrolle, ni alcance su propia autonomía, para que siempre dependa de ellos, o tenerle cerca. La sobreprotección no se considera como exceso de amor, sino por el contrario, como producto de un egoísmo, de conflictos psicológicos o de ambos, que afectan el equilibrio emocional de la familia.
5. La comprensión que al niño se le pueda brindar, es sumamente importante, porque conduce a la valoración real de sus capacidades y limitaciones o debilidades, lo que le conducirá a superarlas.
6. El tipo de estimulación que los padres proporcionan a los hijos depende de varias circunstancias, como, su nivel económico; puede ser bajo, medio o alto, según los recursos materiales de que disponga para su subsistencia.

a) El ambiente cultural, que abarca desde el analfabetismo hasta la preparación profesional universitaria, pasando por los grados de escolaridad necesarios.

b) El tipo de ambiente social que los rodea, puede ser urbano o rural, zona marginada o poblaciones dispersas, alejadas de las ciudades; el ambiente físico y el clima brindan diferente tipo de estimulación.

c) El tiempo que los padres dedican a sus hijos es un factor importante, que está supeditado, tanto al interés que manifiestan los padres por sus hijos, como a las demandas de la sociedad y exigencias de sus actividades profesionales y productivas.

d) Libertad, la que el niño necesita para moverse en un ámbito determinado, lo que no significa "libertinaje", sino temor a la crítica.

Asimismo, la educación demasiado rígida para el niño, puede enseñarlo y copiar el modelo adulto o puede limitarlo en sus capacidades creadoras y en su propia iniciativa.

Por otro lado, la autoridad paterna, desde el autoritarismo rígido, hasta la libertad sin límite, puede estar basada en dejar hacer a los hijos lo que desean, sin tomar en cuenta los intereses, ni derechos de otros.

También, la rigidez y flexibilidad que los padres imponen al trato de sus hijos, depende de diversos factores, como su propia formación educativa, por el tipo de conducta que les fue impuesta por sus padres; las características de las relaciones establecidas en su sociedad matrimonial, la opinión que tienen sobre la educación de sus hijos, lo que esperan de ellos, su opinión y criterios propios.

Papalia y Wendkos (1979), sostienen que los aspectos de la educación infantil son: la forma como los padres disciplinan a sus hijos, o como fomentan o desalientan la agresión, la dependencia, la independencia, y el logro. El estilo global de la forma como los padres se relacionen con el niño, afecta la totalidad del comportamiento de éste.

Según Papalia y Wendkos (1979), de acuerdo a autores, como White (1971) y Pines (1969), en Harvard se creó un proyecto para preescolar, con la finalidad de determinar; qué es lo que hace a un niño preescolar ser competente o incapaz en aspectos de solución de problemas; así como de aquel que puede prevenir consecuencias y el que no puede hacerlo. En estos estudios se tomaron tres grupos de niños (A, B, C), clasificados conforme a los patrones de crianza, encontrando lo siguiente:

Qué hacía para que los niños "A" fueran excelentes, sabían cómo obtener y mantener la atención de los adultos en forma socialmente aceptable para utilizarlos como recursos y demostrar, tanto afecto como hostilidad. En otros niños, cómo eran capaces de seguir y ser seguidos, de competir y también de expresar, tanto afecto como hostilidad. Se enorgullecían de sus logros y se mostraban deseosos de crecer y de actuar como si fueran de mayor edad. Utilizaban bien el idioma, demostraban una amplia gama de capacidades intelectuales (como trabajar con abstracciones y tomar la perspectiva de otro), podían planear y llevar a cabo actividades relativamente complicadas y eran capaces de mantener un "doble foco" es decir, mantener la atención en la tarea que estuviera desempeñando y al mismo tiempo, mantenerse al tanto de lo que estuviera ocurriendo a su alrededor (Papalia y Wendkos 1979, p. 192).

En niños "B", eran menos hábiles en estas destrezas.

Los niños "C" eran marcadamente deficientes (White 1971). Los estudios de seguimiento demostraron dos años más tarde que existía una estabilidad notoria en las clasificaciones Pines (1969).

Los investigadores descubrieron que los niños "A", ya eran diferentes de los niños "C" a los tres años de edad, trataron de localizar las diferencias en los ambientes iniciales de estos extremos.

Las madres "A", que tenían actitudes positivas hacia la vida, disfrutaban de estar con niños pequeños y se entregaban generosamente a ellos. Eran enérgicas, pacientes, tolerantes con respecto al desorden de los niños y relativamente indiferentes en cuanto a dejar a sus hijos correr pequeños riesgos. Sin embargo, no les dedicaban su vida entera. Algunas tenían empleos de tiempo parcial; por lo que pasaban todo el tiempo interactuando con sus hijos (White 1971, citado en Papalia y Wendkos 1979, p. 193)

El grupo de madres "C", estaba compuesto por mujeres de diversa índole. Algunas estaban abrumadas por la vida, tenían hogares caóticos y demasiado absorbidas por los problemas diarios como para pasar algún tiempo con sus hijos. Otras pasaban demasiado tiempo con ellos, cuidándolos en exceso, sobreprotegiéndolos, forzándolos a aprender y haciendo que dependieran de ellas en gran medida. Algunas estaban físicamente en el hogar, pero casi nunca disfrutaban realmente de la compañía de sus hijos y, por lo tanto, no entraban en contacto directo con ellos. Tendían a satisfacer sólo sus necesidades materiales y los hacían pasar gran parte del tiempo en la cuna o en el corral.

Estos estudios concluyeron que la forma como las madres tratan a sus hijos de uno a tres años de edad puede determinar "gran parte de la calidad básica de la vida entera de un individuo. Estas investigaciones se centraron en las madres porque consideraban que era muy reducido el número de padres que pasaban largo tiempo con sus hijos en esta edad, por consiguiente tenían poca influencia.

Otro estudio, como el de Baumrind (1966; p.890; citado en Papalia y Wendkos 1979, p.354-356) ha definido tres prototipos de padres por la forma en que educan a sus hijos y luego midió su efectividad como son: la autoritaria, la tolerante y autoritativa.

*El padre autoritario.*- Estos padres tratan de controlar el comportamiento y las actitudes de sus hijos y obligarlos a conformarse a un conjunto de normas de conducta por lo general, absolutas. Valoran la obediencia incondicional; castigan a los niños con severidad cuando actúan de manera contraria a las normas establecidas por ellos. Los padres autoritarios creen en "mantener al niño en su lugar, restringir su autonomía, y asignarle responsabilidades domésticas para inculcarle el respeto al trabajo". Son más desprendidos, más dominantes y menos afectuosos que otros padres. En el niño preescolar, muestra que estén menos satisfecha; además, es retraído y desconfiado.

*El padre tolerante.* Estos padres exigen poco de sus hijos, les permiten regular sus propias actividades tanto como sea posible y procuran no imponer sus propias normas. Se consideran como una fuente a la que el niño puede recurrir pero no como abanderados de unas normas, ni como modelos ideales. Explican a sus hijos las razones sobre las que se basan las pocas normas familiares que existen, consultan con ellos sus decisiones políticas y rara vez los castigan. No los controlan, no les exigen y son relativamente afectuosos con ellos; como preescolares, sus hijos son inmaduros, son los que muestran menos confianza en sí mismos, menos autocontrol y menos inquietud de investigación (Papalia y Wendkos 1979, p.354, 355).

*El padre autoritativo.*- Estos padres tratan de dirigir las actividades de sus hijos de manera racional, prestando más atención a las cuestiones en sí, que al temor de los niños hacia el castigo o la pérdida de cariño. Ejercen un control firme cuando lo consideran necesario; pero explican las razones sobre sus puntos de vista y fomentan un intercambio verbal de manera que los niños se sientan en libertad de expresar sus objeciones a las políticas de sus padres. Valoran "tanto la voluntad autónoma personal, como el respeto a la disciplina". A la vez que tienen confianza en su capacidad de guiar a sus hijos como personas adultas, a los cuales respetan sus intereses, opiniones y personalidad. Son cariñosos, consistentes, exigentes y respetuosos para con las decisiones independientes de sus hijos; pero firmes en el mantenimiento de sus propias normas y dispuestos a imponer castigos limitados en ciertas ocasiones, combinan el control con el incentivo. Aparentemente, son hijos que se sienten seguros de saberse queridos, y lo que se espera de ellos. En la edad preescolar, estos niños son los que muestran más confianza en sí mismos, más autocontrol, más seguridad, más curiosidad por descubrir lo nuevo, y más tranquilidad dentro de todo el grupo (Papalia y Wendkos 1979, p.355).

Tanto el control autoritario como la tolerancia sin ningún control, pueden impedir que el niño tenga la oportunidad de entablar una interacción vigorosa con los demás. Las demandas que no se pueden cumplir o la falta de las mismas, la supresión de los conflictos o el tratar de ignorarlos, la negativa a ayudar, o el exceso de ayuda, las normas demasiado estrictas o demasiado amplias, pueden frenar o restar estímulo al niño, de manera que no logre obtener los conocimientos y la experiencia que pudieran llegar a reducir en forma real su dependencia del mundo exterior. Un intercambio activo dentro del hogar, si va acompañado de respeto y cariño, puede enseñarle al niño a expresar la agresión en causas útiles para el mismo y para la sociedad; y aceptar las consecuencias parcialmente desagradables de estas acciones (Baumrind 1966, p.904, citado en Papalia y Wendkos 1979, p.355).

Los niños que vienen de medios tolerantes reciben tan poca guía, que con frecuencia son seres inseguros y ansiosos con relación a lo que están haciendo sin saber si está bien o mal. Los niños de hogares autoritarios están estrictamente controlados, ya sea por castigos o por manipulación del sentimiento de culpa, están incapacitados para tomar una decisión consciente en cuanto al mérito de un comportamiento específico porque están demasiado preocupados por las consecuencias que ese comportamiento pueda tener en sus padres. No son capaces de juzgar el comportamiento por los méritos del mismo. Pero, en los hogares autoritativos, los niños saben cuando están cumpliendo con lo que se espera de ellos, aprenden a juzgar esas esperanzas y pueden decidir en qué momento vale la pena arriesgarse a disgustar a los padres o a tener que hacer frente a otras "consecuencias desagradables" para la obtención de algún objetivo.

Otra investigación de Baumrind (1971; citado por Papalia y Wendkos 1979, p.364), fue la realizada con Padres armoniosos, a los cuales los identificó en un pequeño grupo, que no podían ser clasificados en cuanto al control, porque casi nunca lo ejercían; parecían tenerlo en un sentido, que por lo general, sus hijos intuln lo que los padres querían de ellos, e intentaban hacerlo. Estos padres, en su mayoría tenían niveles de educación más altos,

fomentaban la independencia y la individualidad en sus hijos, les enriquecían su medio ambiente y eran de por sí, rebeldes a los conformismos.

Estos padres enfocaban su atención en obtener cierto grado de armonía en el hogar y desarrollar principios para resolver las diferencias y vivir adecuadamente. Educaban al niño a su mismo nivel, mediante su interacción; pero sin invertir nunca los papeles, ni actuar en forma infantil, como en el caso de algunos padres tolerantes y no conformistas. Eran igualitarios en el sentido de que reconocían diferencias basadas en conocimientos y personalidad; procuraban crear un ambiente en el que todos los miembros de la familia pudieran funcionar en el reconocimiento de las diferencias de poder y que no colocaran al niño en desventaja. En cuanto a su jerarquía de valores, la honestidad, la armonía, la justicia y la racionalidad de las relaciones humana, tenía precedencia sobre el poder, el logro, el control y el orden.

Los hijos de padres armoniosos, esperan verse desempeñarse al máximo de sus capacidades, cumplir sus obligaciones y tomar parte activa, tanto en deberes como en las distracciones de la familia, están aprendiendo a formular objetivos, están experimentando la satisfacción que resulta de cumplir responsabilidades y alcanzar el éxito. El factor esencial parece ser, el que los padres impongan a sus hijos normas acordes a la realidad y que esperen de ellos logros razonables.

Para Mussen, Conger y Kagan (1979), la clase de padres que el niño tenga y las clases de relaciones que sostenga con ellos son los factores ambientales más importantes que influyen en la determinación de la formación, del tipo de persona que llegará a ser, de la manera en que habrá de enfrentar los problemas durante su desarrollo, para llegar a la madurez. En la opinión pública existe un sin número de ideas equivocadas y mitos con respecto a los efectos de las conductas de los padres en el desarrollo del niño, por ejemplo, yo sé "que todo depende de los genes con los que nace".

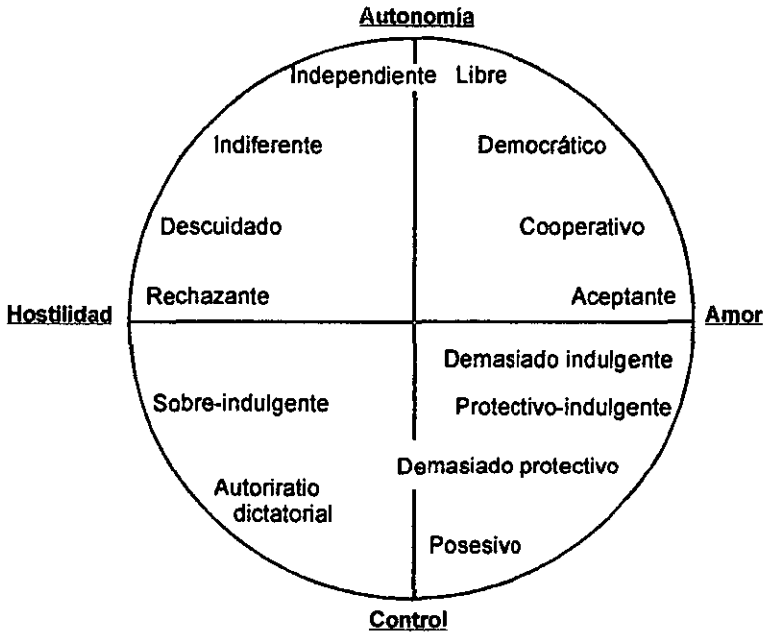
Las dimensiones de la conducta de los padres varían, debido a que dicha conducta no es unidimensional, ya que no gira en un sólo eje. Unos padres aman a sus hijos, otros no los quieren. Pueden ser amorosos y dominantes a la vez, amorosos y permisivos; pueden rechazarlos y controlarlos, o rechazarlos y ser permisivos. La respuesta del niño dependerá del efecto combinado de muchos aspectos.

Entonces, en las dimensiones de la conducta de los padres, hay dos que aparecen consistentemente que son amor-hostilidad (o afecto hostilidad) y la de control autonomía, mostrados en la tabla 11 (ver tabla), de los modelos hipotéticos formulados por Shaefer. Wesley Becker (citados en Mussen Conger y Kagan 1979, p. 541), han sugerido añadir una tercera dimensión, mediante la distinción de dos aspectos del eje control-autonomía, el de la restrictividad-permisividad y el de comprometimiento emocional ansioso-despego tranquilo. Por ejemplo, dos padres diferentes, pueden ser ambos restrictivos (o permisivos) y distinguirse en el grado de comprometimiento emocional. Por ejemplo, tanto el padre democrático como el padre indulgente, puede tener un grado elevado de afecto o de permisividad, pero el padre indulgente muestra un grado elevado de comprometimiento emocional en tanto que el democrático, tiende a mostrar un grado menor (tranquilo-despegado). Pero tanto el padre organizado-efectivo, como el excesivamente protector, muestran un grado elevado de afecto y restrictividad; y el excesivamente protector exhibe un grado mayor de comprometimiento emocional que el padre efectivo.

A continuación Shaefer (1959), señala un modelo hipotético de los conceptos de conducta maternal (ver tabla No. 11).

TABLA No. 11

**Modelo Hipotético  
de los Conceptos de la Conducta Maternal  
según SHAEFER**



Tomado del libro: "Desarrollo de la Personalidad"  
Ferguson, L. R., 1979, Ed. El Manual Moderno, p.28

Mussen, Conger y Kagan (1979), definen las dimensiones de la conducta de los padres, que aparecen consistentemente en esquemas teóricos, de acuerdo al Modelo Shaefer (1959), que a continuación se describen:

**Afecto-hostilidad.**- Esta dimensión de la conducta de los padres se define por lo que toca al afecto, a través de características tales como: "acepta, es afectuoso, aprueba, comprende, pone interés en el niño, hace uso frecuente de explicaciones, responde positivamente a la conducta de dependencia, usando razones para imponer disciplina, mucho el elogio y poco el castigo físico para establecer la disciplina". La hostilidad en esta dimensión se define, por las características opuestas a las señaladas.

La mayoría de los estudios, sugieren que la hostilidad por parte de los padres, tiende a producir contra hostilidad y agresión, en los sentimientos y en la conducta, de los niños. Igualmente, la restrictividad tiende a fomentar conductas inhibidas, en tanto que la permisividad se obtienen conductas menos inhibidas. Los autores, realizan generalizaciones más precisas y significativas, cuando se toman en consideración las acciones recíprocas

entre estas dos dimensiones. Por ejemplo, mientras que el niño de un padre hostil y permisivo y el niño de un padre hostil, restrictivo y controlador puede haber en ambos, profundos sentimientos de hostilidad, por el grado y la dirección en que se exprese la hostilidad en la conducta, que puede variar ampliamente. En el primero, probablemente, expresará la agresión en algunos campos "seguros" (por ejemplo, con los compañeros); "pero es más probable que se muestre inhibido o agresivo respecto al propio yo, o que la hostilidad se rebelde en forma de un conflicto interno". Sin embargo, tal vez no se expresará de manera patente o directa contra los padres, a pesar del hecho de que puede ser la causa primordial de los sentimientos hostiles o agresivos del niño.

**Control-autonomía (es decir, restrictividad-permisividad).**- Se define, por lo que respecta a la restrictividad, de la siguiente manera: impone "muchas restricciones y hace cumplir estrictamente las normas en materia de juego sexual, conducta recatada, modales en la mesa... limpieza, orden, cuidado de los muebles de la casa, ruido, obediencia, agresión a hermanos, agresión a compañeros y agresión a los padres". Estas conductas paternas pueden llevarse a cabo de manera un tanto tranquila y con despego, o de manera excitada, excesivamente cargada de emoción.

**El padre afectuoso-permisivo.**- El padre que a su vez, se manifiesta afectuoso y permisivo, probablemente es el que más coincide con el estereotipo vulgar de lo que son las recomendaciones de los profesionales especialistas en crianza; el hijo de este tipo de padres suele ser más bien activo, extravertido, socialmente asertivo e independiente, así como cordial creativo y carente de hostilidad para con otros y para consigo mismo. También puede ser algo agresivo y mandón, a veces un poco desobediente e irrespetuoso, especialmente en su propia casa. Estas manifestaciones agresivas parecen corresponder a sentimientos de seguridad y a una falta de respuestas punitivas severas por parte de los padres. Asimismo, tienden a "encenderse y apagarse fácilmente en respuesta a condiciones reforzantes", en vez de reflejar una ira y una frustración crónica, o hacer explosiones incontrolables de sentimientos y hostilidad profundamente arraigados, pero contenidos. Levin (1958), encontró otra importante posible consecuencia de la conducta afectuosa-permisiva de los padres, es el máximo de preferencia por la adopción de papeles propios de adultos (es decir, el uso máximo de muñecos que representaban a adultos) se produjo en condiciones de afecto-permisividad. Si elegir el papel de adulto refleja tomar al padre como modelo positivo y aprender las maneras adultas de hacer las cosas. Estos descubrimientos resultan consistentes con otros estudios que indican una mayor autonomía y una superior motivación para el dominio de tareas en los niños criados en un ambiente permisivo (Mussen, Conger, Kagan 1979, p. 543).

**El padre afectuoso-restrictivo.** El padre afectuoso puede ser restrictivo, no obstante, que sus conductas de crianza de los hijos, especialmente si su restrictividad no es extrema. Los niños criados en hogares afectuosos-restrictivo, comparados con los de hogares afectuosos-permisivos, tienden a ser más dependientes, menos cordiales, menos creativos, más hostiles en sus fantasías y muy persistentes. Los resultados coinciden con los del Instituto de Investigaciones Fels (citado en Mussen, Conger, Kagan 1979, p. 543), aún cuando estos últimos no tomaron en cuenta la restrictividad, específicamente la variable de afecto.

La restrictividad se definió, como el grado en que la madre trató de obligar al niño (mediante castigos o amenazas) a ajustarse a sus propias normas y el grado en que las infracciones de tales normas fueron castigadas. En general, la restrictividad maternal a temprana edad, especialmente durante los tres primeros años, tendía a tener efectos duraderos en el niño. Los niños de padres restrictivos eran más conformistas, menos agresivos, menos dominantes y competitivos con sus iguales, y propendían menos a exhibir conducta de dominio de tarea o de ambiente. Sin embargo, se revelaron ciertas variaciones. Primero, la restrictividad a temprana edad (cuando el niño tiene menos de tres años de edad) pareció tener un efecto inhibitorio mucho más grande a lo largo de la infancia y de la adolescencia que la restrictividad a edad más avanzada (de tres a seis años de edad, de seis a diez). Segundo, las madres tendieron a ser más consistentes a lo largo del tiempo, en su restrictividad de las niñas que en la de los niños. La restrictividad maternal en las niñas, estuvo altamente correlacionada con la restrictividad posterior, en tanto que entre las madres de niños no fue así, aún cuando se obtuvieron correlaciones positivas entre periodos de edad más avanzada. Esta diferencia se explica, porque la restrictividad y sus efectos son más aceptables en niñas. Tercero, la restrictividad a edades posteriores tendió a producir más hostilidades en el niño que la aplicada en edades anteriores, independientemente de que esta restrictividad haya dado lugar a un niño conformista dependiente.

En el período comprendido entre seis y los diez años de edad, la restrictividad maternal de los niños tendió a producir tanto reacciones de dependencia como de agresividad contra la madre, relacionadas con su restrictividad. Maccoby (1961) ha proporcionado datos consistentes que muestran, que los padres que fueron, afectuosos y restrictivos, a la vez, en los primeros años de la infancia del niño, tendieron a tener hijos que a la edad de doce años, trataron de imponer el estricto cumplimiento de normas a sus iguales. Muchos muchachos preocupados por hacer cumplir normas a sus iguales manifestaron también menos agresión patente (fundada en las estimaciones de los maestros), menos conducta desordenada cuando el maestro se iba del salón de clases y una motivación mayor para ejecutar trabajos de la escuela. En general, parece que los casos más extremos de trastorno de la conducta, como los de la incapacidad neurótica o la delincuencia no suelen producirse con tanta frecuencia cuando existe afecto adecuado en los padres. Pero dentro del contexto de la afectuosidad, se pueden producir diferencias de conducta importantes, como que los padres sean fundamentalmente permisivos o restrictivo. El niño criado permisivamente suele ser más activo, extravertido, cordial, creativo, independiente y asertivo socialmente. El niño criado restrictivamente suele ser sumiso con los padres, conformista, dependiente, obediente, cortés y ordenado, carente de agresividad y de competitividad con sus iguales y menos orientado hacia el dominio de tareas y del ambiente al asumir la autonomía y la independencia (Mussen, Conger, Kagan 1979, p. 543).

**El padre hostil-restrictivo.** El padre que es, a la vez, hostil y restrictivo, tiende a fomentar en el niño una contra hostilidad, sin permitirle expresarla en conducta. A veces, el niño ni siquiera es capaz de traer a la conciencia sus sentimientos de hostilidad. La combinación de una baja permisividad y un elevado castigo (es decir, restrictividad-hostilidad) conduce al autocastigo, y tendencias suicidas; y a la propensión de los accidentes, así como a la timidez y al retraimiento social, a la dificultad de relacionarse con los compañeros y a la falta de confianza o de motivación para adoptar papeles propios de adultos. La combinación de restrictividad y hostilidad dan origen a un gran resentimiento, que en parte se dirige contra él yo, o más generalmente, se experimenta en una agitación y un conflicto interiorizado. La combinada restrictividad con la hostilidad tiende a elevar al máximo la agresión dirigida contra sí mismo, el retraimiento social, los síntomas de conflicto interno (especialmente cuando la hostilidad de los padres es encubierta y difícil de entender por parte del niño).

**El padre hostil-permisivo.** La permisividad, combinada con la hostilidad, parecen elevar al máximo la "conducta agresiva, poco controlada"; los padres de un elevado porcentaje de delinquentes, generalmente carecen de afecto y son, o bien, descuidados en su ejercicio del control paterno, o son muy inconscientes y quijotescos en el uso de la disciplina. El niño sujeto a motivos encubiertamente hostiles-restrictivos de los padres tiende más a "interiorizar" sus sentimientos de ira, el niño criado en condiciones laxas-hostiles actúa más movido por su resentimiento. La agresión se manifiesta más frecuentemente cuando la madre, trata de ser estricta, sin ser consistente en la imposición de la disciplina. El máximo de agresión, es frecuentemente una consecuencia de las condiciones de elevada permisividad y elevado castigo; análogas a las condiciones laxas-hostiles de los estudios realizados con delinquentes.

**Efectos de la disciplina inconsistente.** La socialización del niño requiere de la imposición de control. Sin controles, las destrezas, aptitudes y conductas necesarias para una existencia interdependiente satisfactoria en una sociedad compleja no podrían aprenderse. El control y la disciplina excesivas, amenazan el desarrollo de la autonomía de la confianza en sí mismo y de la utilización de los propios recursos del niño, cualidades necesarias para el buen funcionamiento en la sociedad. Parecen indicar que el equilibrio más eficaz entre la conducta cooperativa, responsable y disciplinada, por una parte; y la confianza en sí mismo, la autonomía, la dependencia respecto a sí mismo y la libertad emocional, por otra, se producen cuando la disciplina es flexible, pero firme y consistente. La disciplina es benéfica cuando se aplica sólo en interés exclusivo del niño, por bien de su desarrollo, en vez de ser expresión de la hostilidad de los padres o de su necesidad de controlar o de dominarlo.

La disciplina inconsistente o errática puede ser perjudicial como la disciplina excesiva o la falta de disciplina; ya sea que provenga de la hostilidad de los padres, de su indiferencia (como en el caso del padre que impone disciplina a su propia conveniencia, como el que prohíbe que le repliquen, o el que exige que no hagan ruido o que se quiten de en medio cuando anda él por la casa), de su incertidumbre, falta de confianza, o cambios

de humor. La inconsistencia en la disciplina impartida por los padres tiende a contribuir al desajuste, al conflicto o a la agresión en el niño.

Mussen, Conger, Kagan (1979), en un estudio complementario describió las consecuencias en la personalidad del niño de tres racimos de variables del hogar: democracia, afecto, indulgencia. Los sujetos fueron 56 niños de guardería de edades entre 36 y 60 meses, a los cuales se estimó y clasificó a partir de un conjunto de variables de conducta y personalidad.

Se demostró que la democracia en el hogar estaba asociada al afecto, es decir, las familias más democráticas proporcionaban a sus hijos un sólido apoyo emocional. Los niños se mostraron socialmente extravertidos, tanto de manera cordial como hostil; participaron activamente en los acontecimientos de la escuela; expresaron agresión. Su agresividad y su carácter "mandón", tuvieron éxito social y disfrutaron de una posición superior en su propio grupo. El ambiente hogareño democrático, pareció fomentar la inteligencia, la curiosidad, la originalidad y la constructividad.

La indulgencia (protección "mimo") pareció fomentar el desarrollo de las clases opuestas de características de personalidad. Los niños fueron relativamente inactivos, pero agresivos, carecían de originalidad y ocuparon una posición inferior. Los niños mimados le tuvieron miedo a la actividad física y carecieron de destrezas en actividades musculares.

Así, los efectos en los niños de la dinámica familiar en hogares democráticos son generalmente: activos, competitivos y extravertidos; obtienen altas calificaciones de agresividad, de espíritu de mando, más juguetones y crueles y tienden a ser más curiosos, desobedientes e inconformes. Además de la democracia hay mucha interacción entre padres e hijos (actividad) en el hogar, estas características se acusaron notablemente. Dentro de la dinámica familiar los padres democráticos corren el riesgo de producir muy poca conformidad con las demandas culturales en sus hijos. En los hogares democráticos, pero relativamente inactivos, se caracterizan por un mayor desapego, menos intercambios verbales y menos liderazgo en la relación padres-hijos, las consecuencias de la atmósfera democrática fueron menos notables.

También, en los hogares en los que se ejercía mucho control, presentaron un cuadro de personalidad opuesto. Exhibieron poco espíritu de pelea, negativismo, desobediencia, agresión, juego, tenacidad o intrepidez. Los hogares caracterizados por un control autoritario (control elevado) junto con poca democracia; produjeron niños tranquilos, de buena conducta, enemigos de la resistencia y carentes de agresividad social. Al parecer, en estos hogares el conformismo, asociado a una curiosidad, una originalidad y una fantasía restringida, se obtuvo a expensas de la libertad de expresión.

Las conclusiones generales del estudio anterior, son que al parecer algunas conductas y características de personalidad socialmente valiosas, se obtienen mediante el uso de procedimientos democráticos en la crianza de los niños; pero estas técnicas sólo pueden ser efectivas, si son consistentes con las personalidades y actitudes de los padres. Si los padres son rígidos, autoritarios, tratan de emplear procedimientos democráticos, lo más probable es que les resulten difíciles y frustradores, es decir, se produzcan tensiones que puedan dañar la salud emocional del niño de edad preescolar.

En el hogar democrático, al niño se le recompensa por su curiosidad y su actividad independiente; por su expresión espontánea, relativamente decidida, y la afirmación de sí mismo en las decisiones de la familia.

Los niños que viven en hogares en donde se ofrece un elevado control, no son recompensados (y pueden ser castigados) cuando manifiestan su curiosidad, espontaneidad, o cuando se hacen valer. Además, las recompensas están asociadas a la obediencia a los padres a la conformidad con las normas de los mismos; y a la supresión de la curiosidad y de la comprensión de los propios sentimientos y opiniones. Así estas respuestas de conformismo y obediencia se convierten en hábitos vigorosos y se generalizan al mundo social que rodea al hogar.

ESTA TESIS NO DEBE  
SALIR DE LA BIBLIOTECA



El niño demasiado mimado, excesivamente protegido, no recibe recompensas cuando actúa con independencia, cuando se expresa con libertad o cuando hace experimentos con actividades nuevas. Preocupados por su seguridad o amenazados por su creciente independencia, sus padres pueden castigar (o desalentar) sus respuestas extravertidas y sus esfuerzos independientes. En la guardería, en el campo del juego, el niño se muestra tímido, torpe y temeroso.

En relación con las investigaciones del desarrollo infantil, como las de Baldwin (1949), del Instituto de Investigaciones Fels (citado en Mussen, Conger, Kagan 1979, p.416), entre otros, se relacionan a los efectos de la dinámica familiar; sostienen resultados de características de personalidad en el niño, que son consecuencia de la educación que recibieron, de acuerdo con el tipo de padres que tuvieron; de cómo los amaron, o los rechazaron, los cuidaron y trataron, los orientaron, etc.; originando variedad de características de personalidad, que recaen en ciertos rubros.

Así, el tipo de autoridad en la familia, resulta importante la continuidad y congruencia de los preceptos disciplinarios; porque puede desorientarse al niño, si no saben las reacciones de sus padres ante su conducta, si son de justicia, o se deben al estado de ánimo en que se encuentren. Es conveniente que los padres estén de acuerdo sobre los lineamientos educativos que van a imponer a sus hijos para no perjudicar a los niños, desorientándolos en la escala de valores.

Entonces, dependiendo del tipo de disciplina que se fomente en la familia del niño, y la congruencia que en ésta exista con el tipo de disciplina que se fomente en la escuela, al niño se le facilitará o hará más complejo adaptarse a las normas escolares.

Ahora bien, cuando existe mala relación entre el hijo y uno de los padres (aquel que demuestra un mayor interés para el aprendizaje académico), el niño puede canalizar inconscientemente su agresión dejando de funcionar en la escuela. Ocasionando retraso académico en relación con sus compañeros, desarrollando sentimientos de inferioridad. Asimismo, refleja pérdida de interés o proyección de sus sentimientos hacia el maestro o compañeros. Además se siente perseguido, hostigado o rechazado. Si el niño no ha superado la etapa de separación y está preocupado por fantasías de abandono materno, no podrá funcionar adecuadamente y podrá desarrollar fobias a la escuela (Isaías et al 1976, p. 99).

Estas variables de conducta serán definidas y analizadas en el capítulo seis.

En las sociedades modernas y citadinas, la integración de la mujer a la vida productiva, ha hecho que los niveles de limpieza, nutrición y cuidado de los niños, ya no estén realizados por la madre, como antaño solía hacerse; se utiliza el servicio de guardería y otros medios.

Yorburg (1985), comenta que se han hecho comparaciones entre niños criados en guarderías, con aquellos que han crecido en el hogar al lado y cuidado de sus madres. Los resultados indican que los niños de guardería tienden a ser más seguros e independientes. Sin embargo, en pruebas de inteligencia obtienen menos puntuación, debido quizás, a que han experimentado menos contacto individual y han tenido menos enseñanza por parte de los padres. No obstante, estas diferencias disminuyen con el paso del tiempo. Los niños de guarderías no están más deprimidos, ni angustiados, ni son más tensos u hostiles que los niños criados en casa. La disponibilidad física del tiempo completo de una madre en casa, no es garantía de su disponibilidad emocional para el niño, en especial si ella está resentida por tener que quedarse entre cuatro paredes.

Por otro lado, en relación a la disciplina impuesta por los padres, Hoffman (1970; citado en Newman 1991, p.300), concluyó hacia un mismo resultado en el estudio de una variedad de áreas. Hace énfasis en las distintas técnicas empleadas por los padres y los resultados obtenidos en la conducta de los niños. Además, afirma que generalmente la disciplina puede ser de los dos tipos siguientes:

1. *Disciplina asertiva del poder.*- La aserción de poder se refiere a castigar físicamente, gritar, amenazar con castigos, o realizar acciones para impedir la acción.

II. *Disciplina psicológica*.- La disciplina psicológica a su vez se divide en dos categorías: a) Retiro del cariño y culpabilidad; b) la inducción.

a) *Retiro del cariño y culpabilidad*.- Se hace énfasis al niño sobre su necesidad de dependencia con relación a sus padres; y su condicionamiento de amor a la buena conducta del hijo. El retiro del cariño se manifiesta principalmente al hacer que el niño sienta vergüenza o bien negarse a establecer comunicación con el niño.

Hoffman (1963; citado en Newman 1991, p.300), el efecto del retiro del cariño estimula la necesidad de aprobación que tiene el niño y aumenta su ansiedad por las expresiones hostiles, resultando niños más bien angustiados por las expresiones y los impulsos, propensos a someterse a la autoridad de los adultos, pero estas actitudes no son morales, en la medida en que su contenido conceptual disminuye (el niño no sabe por qué refrenarse de tal o cual actividad) y aumenta el nivel de ansiedad por las consecuencias externas (retiro del cariño de los padres).

b) *La inducción*.- Consiste en explicar las consecuencias de la actitud del niño para el mismo, y para los demás séanse de su familia, o una comunidad mayor. Incluye también sugerencias de cómo se podría manejar de mejor forma, sin reclamo, el conflicto por la conducta inadecuada que tuvo. Son factores importantes para el desarrollo del control interno, el modelo de los padres y la importancia que éstos dan a las actitudes positivas. Para que los niños puedan corregirse se necesita que conozcan qué conducta es la apropiada, y que debe hacer para no asumir las acciones impropias.

Hoffman (1970; citado en Newman 1991, p.301), en la mayoría de los casos, el uso frecuente de la aserción del poder se asocia con un débil desarrollo moral, por su parte, inducción y afecto, van unidos a un sólido desarrollo moral, aunque esta relación no es tan fuerte ni tan frecuente a través de todas las edades, como es la relación negativa de la aserción de poder.

Anthony (1970); Chwast (1972), (citados en Newman 1991, p.301), manifiestan que los niños en los que se utiliza frecuentemente la técnica de aserción de poder, denotan altos índices de agresividad.

Becker (1964); Aronfreed y Reber (1965), (citados en Newman, p. 301), consideran que el castigo físico frustra al niño y crea mayores impulsos de agresión. Que los padres que corrigen a sus hijos con castigos físicos les sirven de modelos de conducta agresiva. Asimismo, que los padres que castigan la agresión que sus hijos cometen contra ellos, pueden en otras circunstancias aprobar y premiar la agresión cometida contra otros, lo que causa desorientación. Además, indican que el castigo físico puede inhibir la conducta si se usa en el momento en que se está iniciando la conducta no deseada. Este tipo de castigo es un condicionamiento de evitación. Por ejemplo, si se les deja a solas, los niños acostumbrados a ser castigados dirigen su atención a algún objeto, pero cuando se castiga después de que ha ejecutado la acción; el castigo físico no ayuda a que disminuyan los impulsos agresivos, sino que incluso puede propiciar que aumenten.

Según Newman (1991), de acuerdo a diversos autores, las familias que utilizan la inducción se podrían clasificar más como democráticas, que como autoritarias. Estas familias procuran brindar un ambiente afectuoso y de aceptación, amplia comunicación entre sus miembros, y preocupación y tolerancia por los demás (Odom Seeman y Newbrouht, 1971). Los niños de estas familias, son generalmente sociables, seguros de sí y respetuosos con los demás (Baumrind, 1971).

Newman (1991), presenta las consideraciones siguientes:

Primero, es difícil encontrar padres que utilicen un sólo método de disciplina que excluya totalmente a otros. Los estudios clasifican a los padres en una u otra categoría porque se reconocen con el método de disciplina que más utilizan.

Segundo; las técnicas mencionadas, pueden observar transformaciones con el tiempo. Puede haber padres que utilicen el método de aserción de poder durante la primera y la segunda infancia, debido a la dificultad de comunicarse verbalmente con los niños. Posteriormente, durante casi toda la segunda infancia, es posible que usen la técnica de retiro del cariño, debido a que el desarrollo intelectual del niño, no permite aun que entienda explicaciones complicadas. Tan pronto como es posible, utilizará la inducción, y los niños pueden empezar a tomar en cuenta las consecuencias de su conducta.

Tercero; los niños suelen ser muy sensibles a las expresiones de desaprobación de los padres, lo que significa, que las conductas del niño pueden ser reguladas en su mayoría con un mínimo de intensidad adulta. En lo general, los niños saben inmediatamente de alguna fechoría que han realizado. En este momento, un castigo severo; o avergonzarlos, sólo provocará ansiedad en vez de estimular el conocimiento por parte del niño de un acto inadecuado.

Newman (1991), realiza las siguientes conclusiones:

a) Si la disciplina no logra corregir una determinada conducta y si se utiliza el mismo castigo varias veces; eso significa que para el niño ese tipo de disciplina no tiene sentido. Si un patrón de conducta-comportamiento inadecuado y castigo se repite invariablemente, se supone que el niño sabe cuál va a ser la consecuencia de su conducta, y no la considera negativa. Un castigo es efectivo, sólo si logra reducir la posibilidad de una conducta particular. La disciplina proporciona al niño, algunos métodos para controlar su conducta.

b) Podría afirmarse que nadie puede estar satisfecho con una conducta basada únicamente en la disciplina. Los elementos positivos más importantes para la conducta moral, deben provenir del ejemplo de los padres y los vínculos con el niño, y del crecimiento de las relaciones en las que el "yo" se va afirmando.

c) El principio del desarrollo moral ocurre, cuando el niño está intentando los primeros esfuerzos para conocerse y afirmarse a sí mismo. Es significativo que el egocentrismo del niño, sólo llega a cuestionarse con la inducción orientada hacia los intereses de los demás.

Las influencias culturales en el desarrollo de la moralidad, son importantes, ya que el objetivo de la educación moral es tratar de ayudar al niño para que aprenda a controlar los impulsos considerados negativos en la sociedad, y para comenzar a tener actitudes que la comunidad juzga como ideales (Turiel 1975; citado en Newman 1991, p.303).

Newman (1991), considera que al pensar en el desarrollo de la moralidad, se deben tomar en cuenta *dos dimensiones* de la cultura:

- 1) Según las distintas culturas, existen diferencias en la severidad, ante las transgresiones durante la niñez.
- 2) La cultura tiene diferencias en el grado de consistencia con que se muestran las normas morales a los niños, y hay culturas en las que se les presentan distintos patrones de conducta.

También, comenta que en el sistema soviético de educación moral, había un panorama compuesto por objetivos, actividades y técnicas de premios y castigos, con lo que el niño era altamente socializado e incapaz de realizar conductas consideradas como antisociales. El patrón estaba construido sobre la base de un profundo afecto paterno, y la disposición de retirar el afecto para obtener la obediencia. Existe relación entre la severidad de las prácticas de socialización y la consistencia de los valores morales. Cuando el niño se encuentra frecuentemente con modelos que siguen la misma conducta y que expresa aprecio por los mismos valores, se requiere de menor severidad para evitar las desviaciones. La desviación resulta más obvia, por oponerse a la conducta que siguen la mayor parte de los que forman esa sociedad. En cambio, cuando hay multiplicidad de valores, aumenta la severidad de las sanciones. Para asegurar la interiorización de los valores que les interesan, los padres necesitan comenzar antes a impulsar ciertas conductas y a refrenar otras. Cuanto más clara sea para los padres la sociedad en la que viven, impondrán un mejor programa de castigos y premios. Además, establece que los sentimientos, como

el de confianza, el temor de perder el cariño o la culpabilidad, se generan por la combinación de la cordialidad y de la severidad de la disciplina paterna.

Asimismo, lo importante con relación a los sentimientos, es que una vez establecidos tienden a perpetuarse. Si un niño tiene sentimientos agradables, asociados con la imagen de su padre, el recuerdo de su madre, puede resucitar incluso, si alguno no está presente. Igualmente, los sentimientos negativos funcionan de la misma manera. Los sentimientos asociados con cada tema que implican aspectos socioemocionales, dependen de la interrelación y de la diversidad de información entre el niño y los adultos de la familia.

Newman (1991), afirma que algunos niños en su capacidad para integrar información, experiencias y emociones, van a responder a un complejo de estímulos, que serán más dominantes; otros tenderán a ser dependientes de sus padres. La individualidad de cada niño se reflejará por la intensidad de ciertos sentimientos, en la flexibilidad con la que integrará nuevos puntos de vista, o en la creatividad con la que va a manejar los modelos para obtener sus propios objetivos. En las sociedades en las que hay gran diversidad de información y multiplicidad de grupos con distintos papeles, la individualidad propia del niño, tiene que actuar como fuerza, en el manejo de los contenidos del desarrollo socioemocional. El juego y dibujos simbólicos son el lenguaje como medio de comunicación del niño, para expresar sus experiencias íntimas e interpretativas de los sentimientos de los demás. Muestran como el lenguaje puede servir para modificar la agresión o reinterpretar situaciones que produzcan enojo.

También, afirma que la sonrisa, es la comunicación no verbal de un estado de alegría, satisfacción y agrado y se presenta con la presencia de personas u objetos familiares, lo que muestra los logros cognoscitivos cuando se produce placer. Cada aspecto del desarrollo socio-emocional tiene un componente cognoscitivo, desde el nivel más simple de ponerle nombre a un sentimiento, hasta los más complejos, necesarios para formar un juicio moral. El desarrollo socio-emocional procede, de la adquisición cognoscitiva de etiquetas, categorías, normas y expectativas.

Así, todos los aspectos del conocimiento influyen en el juicio que alguien hace, o expresa los puntos de vista hacia otro; la fantasía, la habilidad para asumir su papel, el razonamiento lógico, la comunicación verbal. Pero también la confianza, la culpabilidad, la simpatía, la autoestima y la intuición matizan los juicios que se realizan. Concluye que la confianza en el desarrollo del papel sexual y en el desarrollo moral, se encuentra que las emociones, la cognición y las prescripciones de la conducta son importantes para el proceso de socialización. La confianza es mutua entre los niños y quienes los cuidan. Por su parte, la sonrisa es una conducta inicial, que permite la comunicación entre los infantes y sus padres. En cualquier conducta que se manifieste apego, la sonrisa se puede ignorar o impulsar. *El proceso de apego consta de cuatro etapas:* 1) La identificación del niño con quienes lo cuidan y a su vez; 2) La disponibilidad del quien cuida al niño, debe satisfacer sus necesidades vitales; 3) Terminando con la alegría que al niño le causan las atenciones que el adulto le brinda con su participación en los juegos del niño. 4) El establecimiento de una relación de confianza impulsa al niño a confiar en sí mismo; le enseña a saber lo que acontecerá en el medio que conoce, y tomar riesgos en nuevas interrelaciones.

Asimismo, que el desarrollo de la confianza depende de las normas culturales que se tengan para la cooperación, la intimidad y la ayuda. El cuidado paterno, que reciben los niños se ve influenciado por los valores culturales existentes de autonomía, generosidad y confianza en sus relaciones; también depende de las características del grupo familiar, de las posibilidades que se tengan de interrelaciones, la calidad que tengan las relaciones con los hermanos, y la interdependencia existente entre la familia nuclear y la familia extendida; además, su historia personal puede influir en la manera, como forma y establece sus lazos de confianza. El desarrollo moral es producto de emociones, juicios morales y la capacidad de inhibir o iniciar conductas valoradas como morales. Esta conducta puede cambiar cuando surgen emociones muy intensas, cuando se tienen normas para una situación particular y cuando se conocen las consecuencias de dicha elección. También está ligada a códigos culturales de ética y a la manera como se realiza el proceso de socialización de los niños; ayudándoles a que interioricen las normas morales con prácticas disciplinarias que les enseñen las consecuencias de sus acciones, que tiene para con los demás; las relaciones entre niños y adultos que tienen otras maneras de pensar y la oportunidad de ejercer su propio juicio.

## 2.5. El rol del padre.

El papel del padre en la vida familiar es fundamental como corresponsable con la madre de la educación de los hijos y para la identificación del niño en su rol sexual; y en la niña, en la forma en que en el su futuro logre relacionarse con el hombre como su pareja. Esto, depende de la convivencia familiar que se viva en el hogar.

Ahora bien, el padre es importante como participe en la elección del sistema educativo del hijo para su primer ingreso escolar, con la búsqueda de una mejor adaptación a la escuela que redunde en beneficio del niño.

La responsabilidad de la educación de los hijos, es compartida tanto por el padre como por la madre.

Para Gispert, (1983) la paternidad y la maternidad son procesos complementarios que se desenvuelven dentro de la estructura familiar culturalmente establecida y destinada a salvaguardar el desarrollo físico y emocional del niño. El padre influye más por las circunstancias sociales. Por ejemplo, en una sociedad patriarcal y puritana tiene principios rígidos con respecto a su función. Principios que además, se presentan sin discusión. La sociedad moderna ha dado más flexibilidad a la idea de paternidad al punto que los roles llamados el cuidado del niño, son intercambiados dentro de la pareja, sin que signifique debilitamiento para la masculinidad. Asimismo, que la raíz biológica de la paternidad se halla en la tendencia instintiva de supervivencia. El deseo del hombre de sobrevivir en el niño, de su propio sexo está documentado en ritos, religiones y costumbres, así como, por organizaciones socioeconómicas, lo que a su vez puede ser fuente de futuros problemas. Uno de ellos se basa en la competencia con el propio padre o con los hermanos; pero el más importante está relacionado con las expectativas, que alcanza tanto al hijo como a la hija.

Además, que en el embarazo del primer hijo se pone a prueba la capacidad del hombre para tolerar la presencia (aún estando dentro de la madre) de un hijo que es entonces, un intruso, si la necesidad de atención y cuidado por parte de su esposa se ve disminuida. Otras veces, el alejamiento e incluso el maltrato a la mujer cuando está embarazada, se origina en esa dependencia del hombre que aún no está maduro para encarar su paternidad. Algunas veces existen motivaciones tan antiguas como profundas, que datan de vivencias en relación con su propia madre embarazada y de los celos y odio por los hermanos que le siguieron. La preocupación de la madre embarazada no sólo se debe al buen curso de la gestación, sino al futuro de su hijo.

Sandoval (1985), destaca la importancia del papel que desempeña el padre dentro de la familia y se reafirma el hecho de que los hijos que quedan al cuidado exclusivo de la madre, con la concomitante irresponsabilidad del padre, llegan a desarrollar casi inevitablemente un tipo específico de patología, es compartida también por la madre y el propio padre con las inevitables consecuencias sociales para un país en desarrollo. La pareja, dependiendo de cómo se hayan unido, sus componentes y de qué elementos los hayan llevado a esa unión va a poder procrear un nuevo ser, dándole ambos, parte de lo que ellos mismos fueron. Es tan importante el padre para el hijo, que su importancia se inicia desde que la pareja se une y sus dos componentes desean o no prolongarse en nuevos seres y están decididos a entregar parte de su vida a ese nuevo ser, como resultado de amor y necesidades. Este amor va a repercutir en la actitud de la madre hacia el hijo, pues si bien es cierto que durante los tres primeros años, la relación simbiótica con la madre es muy importante, también es cierto que el hombre interviene en estos primeros años de vida; desde la concepción y durante el embarazo.

Analiza la autora, que la figura paterna, en las relaciones que ésta tenga con el niño y la influencia que sobre él ejerza; han de brindarle en todos los aspectos, buenos elementos para que pueda identificarse con una figura fuerte, cariñosa y segura. Asimismo, en caso contrario, los resultados pueden ser negativos y pueden producir una relación defectuosa con el niño. En toda relación humana existe ambivalencia y se entiende este concepto, como los afectos opuestos de amor-odio, que constituyen un fenómeno universal y normal. Al igual que

en todos los seres humanos hay un elemento de cooperación y amor y otro de rivalidad y hostilidad en mayor o menor grado. Si el predominante es el afecto hostil, los resultados van a ser negativos y dolorosos. Si predomina el afecto amoroso, la hostilidad puede ser neutralizada y su resultado será positivo. Si el rechazo hacia la paternidad existe antes de la concepción, si la hostilidad predomina debido a problemas de origen o circunstancias del padre, seguramente aparecerán en su relación con el niño.

Por ello, Papalia y Wendkos (1979), de acuerdo a diversos autores, como Hetherington 1970, la emulación de los hijos hacia los padres, según el sexo correspondiente, depende del grado de afecto que aquellos les den. Por ejemplo, los niños que muestran un alto grado de masculinidad consideran que reciben de su padre un mayor grado de recompensa y afecto que los niños que no clasifican dentro de una masculinidad marcada y, aparentemente, el afecto tanto de los padres como de las madres hacia sus hijas tiene una relación positiva con los altos niveles de femineidad de éstas. Según Mussen y Distler (1959), si el padre es una fuente importante de recompensa, afecto y satisfacción, sus respuestas y características adquieren un valor de recompensa secundaria y el niño imita el comportamiento del padre con el fin de "reproducir pequeñas partes del amado y anhelado padre".

También, Biller (1969), estudió y evaluó en dos grupos, la orientación de la función según el sexo, la preferencia por la misma y la adopción de esta función; se clasificaron de acuerdo al grado de adopción de la función de su sexo y a las madres, según el grado en que alentaran a los niños el comportamiento masculino.

La tipificación del sexo tiene tres dimensiones principales: *la orientación de la función según el sexo*, o como se ve a sí misma la persona, bien sea hombre o mujer; *la preferencia* por la función según el sexo, o el deseo individual de seguir las normas de conductas fijadas por la sociedad para uno u otro sexo; y *la adopción de la función según el sexo*, o la forma como los demás ven el comportamiento real y evidente del individuo masculino o femenino.

En el estudio se encontró que la ausencia del padre parece afectar la orientación de la función según el sexo y la preferencia por dicha función en su hijo; pero no causa daño aparente a su comportamiento abierto: a su seguridad en sí mismo, su agresividad, competencia, independencia y actividad dirigidas hacia las proezas físicas y el dominio del medio ambiente. También, se hace más importante la tarea de la madre en fomentar el comportamiento masculino. Con respecto a los niños sin padre en este estudio, mientras más alentaran las madres el comportamiento masculino, mayor era la tendencia de sus hijos a preferir los juegos masculinos y mayor era la posibilidad de que su escala de masculinidad evidente fuera alta.

Asimismo, la selección de pareja, depende la estabilidad familiar, el futuro de los hijos y su menor o mayor salud emocional. En todo ser humano hay un anhelo de crear y prolongarse. Pero las condiciones económicas y ecológicas están limitando este ejercicio; y llevan a la unión del hombre y mujer a una sensación de futilidad y desperdicio. Es importante la unión amorosa y sexual, pero cuando no da fruto pierde consistencia y permanencia. El sentimiento amoroso y procreativo se diluyen, porque pierde una de sus finalidades y puede sobrevenir una separación.

Entonces, la madre se encarga del cuidado primario y casi total del bebé, mientras que la función principal del padre es estimular y respaldar a la madre; pero que el factor más importante para el bienestar emocional del niño es el vínculo que existe entre la madre e hijo. Las investigaciones del desarrollo infantil, han hecho énfasis a esta relación y que el desarrollo emocional saludable depende casi por completo del buen cuidado materno. Al parecer se ha visto influido por patrones sociales y a su vez reforzado por la vida familiar. El padre ha sido ignorado, casi totalmente. Sin embargo, se ha empezado a reconocerle importancia para el desarrollo emocional de sus hijos (Papalia 1979, p. 211).

## 2.6. *Conflicto de papeles en la familia.*

Uno de los factores que puede originar problemas en la familia, es su conflicto de papeles, tanto en la pareja, como en los hijos, en su núcleo familiar, escolar y social, lo que puede afectar el desarrollo emocional, cognitivo, y social del niño.

Ante esta problemática, podría resultar benéfico, la sugerencia de este trabajo, el elegir el sistema educativo más adecuado, donde el niño encuentre una mejor adaptación, de su ambiente escolar donde halla libertad, respeto, hacia el niño; que le pudiera brindar la tranquilidad emocional y le llevara a un desarrollo integral, que incluso le ayudara a definir y reafirmar su identidad como persona, con el uso de otros modelos fuera del hogar. Pero, podría resultar difícil que esto pudiera darse, ya que la elección del ingreso escolar, primero depende de los padres; y no es fácil que ellos, puedan darse cuenta de la problemática que están viviendo; para lograr su autoanálisis, sobre este particular en dicha elección.

Yorburg (1985), realiza un análisis del papel y sus conflictos del hombre y la mujer en la vida familiar en una sociedad estadounidense, que según la autora se vive en otras partes del mundo contemporáneo. En este estudio, los hombres y mujeres de la clase media alta tienen mucho éxito como ejecutivos de negocios, funcionarios públicos, profesionales, anfitriones de varias jerarquías ocupacionales y de ingresos en el gobierno, negocios, profesiones y actividades recreativas. Generalmente no están enajenados, debido a que no viven el bloqueo de movilidad que resulta de una carencia de educación formal. Los empleados de la clase media alta, también tienen mucha libertad en sus trabajos. Mientras más alto sea el prestigio de una ocupación, mayor es el grado de autonomía en el trabajo.

Las familias de clase media alta tienen mucha movilidad en las tres dimensiones, en la social, psicológica y geográfica. En las relaciones marido-mujer y padres-hijos, tienden a ser igualitarias. La autoridad del marido dentro de la familia se apoya más en los recursos que ha logrado, que en la definición cultural. Lo que no significa que cada socio tiene una autoridad exactamente igual en todas las decisiones, en cuanto a qué, a dónde ir, a quién ver y cómo comportarse.

Una de las descripciones más precisas de los modelos de autoridad familiar autoritarias, es el poder, influencia y autoridad varían con la situación y de acuerdo con lo que se decida y con quien se está comprometido. Por ejemplo, los hombres son los principales proveedores para el gasto de la alimentación familiar, en las casas donde se cuenta con dos ingresos. Generalmente, éstos son quienes toman la decisión de donde vivirá la familia y si se mudarán para aprovechar una nueva oportunidad de trabajo. Aunque el marido tiene una gran autoridad, pero no es arbitraria, muchas decisiones se basan en discusiones y adaptaciones mutuas. Es probable que los argumentos de la esposa dominen, si tiene mayor capacitación, interés o inversión en la toma de decisiones. Si ella no tiene empleo y tiene más tiempo libre, desempeñará la tarea de encontrar departamento o elegir una casa, escoger mobiliario e investigar las posibilidades para un viaje. El marido participa en la decisión final.

En la clase media alta urbana, la relación marido-mujer particularmente entre profesionales, la división de las labores domésticas está limitada, más que en la clase media baja; pero no por definiciones culturales del papel sexual, sino por demandas de la profesión del marido. La esposa puede delegar las tareas domésticas a servicio doméstico pagado. Aunque siguen desempeñando muchas funciones tradicionales dentro del hogar. También hay tendencias a considerar su papel de esposa como su primer status en la vida. No importa el prestigio de la ocupación de la esposa, aunque fuera más alta que la del marido, no será quien domine en la familia, a menos que gane más que él. Situación que es paralela en la clase trabajadora alta en donde quizás la esposa tenga un empleo administrativo, pero no gana más que su marido y es él quien domina en casa.

La comunicación, en ausencia de psicopatología, es libre, íntima e intensa entre todos los miembros de las familias de clase media alta. Esta es una clase de alto nivel educativo, casi siempre, sus miembros saben utilizar las herramientas verbales y la orientación intelectual que promuevan la introspección y preocupación por el desarrollo personal y la libertad individual, dominando las prácticas más permisivas de educación de los niños.

En la clase media alta, procuran tener sus casas amuebladas con antigüedades, reliquias familiares de los que han perdido su hogar original. Su consumo sobresaliente es alto, en las familias móviles o marginadas que tienen dinero para hacer válidos su status, ambiguos o cambiados por medio de posesiones materiales, como diamantes, pieles, trajes de diseño original, autos, etc. Esta clase media alta, especialmente la gente de negocios, está a la vanguardia de este tipo de conducta consumista; limitada sólo por sus medios o por la necesidad oportuna de no dejar a sus superiores en un segundo plano, si es que son empleados de alguna corporación. Los cambios que han habido en las familias, en las de clase media baja, ahora, los estudios de esta gente tienden a ser más discriminativos, menos desviados y más solidarios. La respetabilidad podría ser un valor básico. Se conserva el valor tradicional de la fidelidad, así como el valor moderno de igualdad entre los sexos.

En las sociedades industriales, los papeles familiares no sólo cambian rápidamente, sino se convierte en constante, universal y más intenso. En cada clase social, las familias experimentan variaciones tanto en el tipo como en la intensidad del conflicto de papeles. Los papeles son proyectos o guías explícitas o implícitas para el pensamiento, emoción y conducta que dan a conocer lo que el individuo puede o no, debe o no, y tiene obligación o no, de hacer como ocupante de su status particular. En el contenido de los papeles están los valores, actitudes, creencias y normas siempre está cambiando y el número de papeles aumenta constantemente.

Yorburg, considera que los individuos experimentan el conflicto de papeles, como aquel sentimiento de estar frustrado o desgarrado en dirección opuesta, por expectativas no satisfechas de demandas contradictorias o imposibles, cuando no tienen los recursos emocionales o económicos para dar vida a un papel, como el varón desempleado de la clase trabajadora baja que no puede mantener a su familia, cuando existen simultáneamente demandas incompatibles dentro del mismo papel; padres que deben disciplinar a sus hijos pero que al mismo tiempo deben ser amorosos y afectuosos hacia ellos; cuando los individuos se sienten desgarrados por demandas incompatibles de varios papeles como la esposa y madre con empleo remunerado; cuando las expectativas y los conceptos de papel no son mutuos, como el marido que quiere una esposa que cuide de la casa todo el tiempo, pero que se ha casado con una mujer que quiere una carrera profesional.

En las sociedades industrializadas cambia constantemente el contenido de los papeles culturalmente definidos; pero además los medios o técnicas para hacer los diferentes papeles. También aumenta la tendencia de que la gente espera más entre sí misma.

Las familias de todas las clases sociales, experimentan la tensión del conflicto de papeles por diferentes razones. En la clase trabajadora una fuente importante de conflicto es la carencia de recursos económicos para satisfacer sus obligaciones del papel que le corresponde. Otro problema es la supervivencia de los valores tradicionales en circunstancias en las que ya no son apropiadas. Los nuevos valores en el matrimonio, como la compañía y el compartir en forma íntima experiencias psicológicas, que son incompatibles con definiciones tradicionales del papel sexual. Todavía fuertes entre los miembros que prescriben la separación de intereses y actividades de marido y esposa. En la clase media, los problemas económicos presionan menos, los miembros de la familia aceptan la tradición con más dudas y preguntas y realizan más experimentos para satisfacer sus obligaciones, por ejemplo se experimenta la maternidad como una crisis. La mujer joven de educación colegial, independiente y acostumbrada a la libertad y experiencias variadas puede darse cuenta de que las demandas de una maternidad continua y las restricciones de una responsabilidad total de veinticuatro horas por otro individuo, son incompatibles con sus anteriores experiencias sociales y valores, así como con su personalidad.

Entre los profesionales exitosos no son raras las semanas de sesenta a ochenta horas. Las demandas se traslapan entre sus papeles y es probable que sean fuente del conflicto. Es difícil satisfacer los requisitos emocionales del papel del marido y esposo, pero no debido a las definiciones tradicionales del papel de la



masculinidad, sino porque el tiempo y energía empleados dejan poco tiempo para satisfacer las obligaciones familiares.

En la clase alta, el familismo y la dependencia económica y prolongada de hijos e hijas adultas, inclusive hasta de edad mediana y todavía más, o hasta la muerte de sus padres, es incompatible con los valores modernos del individualismo e independencia.

El papel de compañía, que es común para las mujeres de esta clase, necesitan que se conserve como persona interesante y sexualmente estimulante durante toda su vida. Esto resulta un logro difícil de obtener, considerando el aumento del período de la vida, la ancianidad abrupta que sufren las mujeres después de la menopausia, la carencia de una base ocupacional remunerada como fuente de interés y temas de conservación. Las actividades al servicio de la comunidad, que utilizaron las capacidades personales de las mujeres de los status más altos en el pasado pasan cada vez más, en las sociedades de desarrollo tecnológico a manos de profesionales y al estado de bienestar. Las mujeres de clase media que viven en la etapa del nido vacío, con tiempo libre y ninguna inclinación para el empleo remunerado, se enfrentan al mismo problema.

## 2.7. *Divorcio.*

El niño frente al divorcio de sus padres, sufre un impacto emocional muy grande, que le perjudica en diferente medida, según sea la edad del hijo en que se presenta esta separación.

Como los padres viven una crisis emocional, porque es una ruptura de sentimientos que se han ido gestando poco a poco. Los hijos, como no comprenden esta situación, pueden sentirse culpables; y como resultado encontramos niños con problemas en su núcleo familiar, escolar y social. Niños miedosos, ansiosos y demás consecuencias que alteran su conducta, y desarrollo en todos aspectos, que impiden o lo aceleran por el cambio que se realizan en la estructura familiar.

Pero, cuando la pareja no llega al divorcio por sus problemas, encontramos que se convierte en una familia disfuncional. Entonces, el conocer la problemática familiar del niño, va permitir optar por un sistema educativo, de respeto, que fomente su autoestima y le brinde la seguridad emocional, social y cultural que necesita, no como un medio terapéutico, sino como un apoyo en su educación integral.

Ajurriaguera y Marcelli(1984), analizan que en pocos años estadísticamente, el divorcio se ha convertido en un hecho social que cada año aumenta alrededor de un 6%. Las causas son variadas: sociales, económicas, culturales y religiosas; debido a la excesiva y rápida evolución de los papeles masculino y femenino en la sociedad occidental. Consecuentemente, ello ha afectado a un elevado número de niños. Este aumento, posee la ventaja de que el hijo de padres divorciados, ya no sea una situación de excepción, por lo tanto anormal (en sentido de norma). Pero, que implica una fuente de dificultades diversas.

Las cifras estadísticas muestran que el divorcio afecta a todas las clases sociales, lo más frecuente es que después de la separación o divorcio de los padres, los niños sean confiados a la madre (custodia de la madre 85%, del padre 10%, otros 5%).

Asimismo agrega, las dificultades que presenta el hijo de padres divorciados son variables. En una población de consulta psiquiátrica se observa una representación numerosa de padres divorciados, pero hay que diferenciar entre el divorcio, como procedimiento jurídico y la desavenencia, como interacción familiar. La desavenencia paterna sobre todo cuando incluye a los hijos, constituye un factor de morbilidad netamente superior al divorcio.

Rutter (citado en Ajuriaguerra y Marcelli, 1984, p. 364), sostiene que la aparición de los trastornos del comportamiento está mucho más correlacionada con la existencia de la desavenencia paterna, que con la separación a largo plazo, el principal factor de trastorno no es la separación en sí, sino la discordia familiar a menudo asociado a la separación. Cuando el niño está sumergido en el seno de un conflicto familiar, un factor de pronóstico lo constituye el mantenimiento de una buena relación con uno de los padres, aquellos que tenían una buena relación se hallaban en parte protegidos contra los efectos nocivos de la discordia familiar. Además, no parece existir diferencia significativa en el hecho de que la buena relación se establezca con el padre o con la madre. Los efectos más perjudiciales se observan cuando el conflicto paterno procedente del divorcio es extenso, sobre todo cuando incluye a los niños y les impide tener una buena relación tanto con la madre, como con el padre. Pueden ser utilizados como testigos o rehenes; convertidos en responsables en la desavenencia o en cómplices o en confidentes de uno de los padres. Puede pedirseles que sustituyan a uno de ellos, o que cuiden del que está deprimido (niño-medicamento). Pero, mucho más que un divorcio en sí, la desavenencia y el lugar que el niño ocupe en el desacuerdo serán los que influyan en las evoluciones patológicas.

Ajuriaguerra y Marcelli (1984), afirman que los trastornos que presentan estos niños de padres divorciados son: quejas hipocondríacas, accesos de angustia, episodios de anorexia o de insomnio, trastornos del comportamiento (robo, fuga), fracasan, desinterés escolar, estado depresivo, síntoma neurótico, etc. Pueden observarse todas las conductas patológicas, pero ninguna es específica, lo que significa que el desacuerdo paterno y divorcio sean en términos epidemiológicos, factores de mórbidos y vulnerabilidad general; y no factores etimológicos precisos. Para ser entendido cada síntoma, debe ser redituado en la historia familiar del niño analizándolo en función del nivel alcanzado en el momento del conflicto y/o separación. Rara vez, el niño se mantiene fuera de la desavenencia, habitualmente participa activa o pasivamente. Los efectos son variables en función de su edad, su madurez y su sensibilidad. Asimismo, la discordia convierte al niño en un elemento activo de la pareja, introduciéndole más o menos, directamente en la intimidad de las relaciones paternas; con la realización fantasmática que puede afectar y reforzar o reactivar la problemática edípica. Ver cómo sus padres se enfrentan, discuten y se separan, puede constituir la realización de un deseo fantasmático incestuoso; separar a uno de los padres, para poseer al otro, el traumatismo psíquico sobreviene cuando la realidad sale al encuentro de la fantasía. El niño en un período edípico o cuyo conflicto edípico se ha eternizado (particularmente, la adolescencia), se siente culpable de la discordia paterna.

Además, analizan, que la separación de los padres tiene efectos diversos en el niño, en el mejor de los casos el niño conserva a ambos padres, pero sus papeles sufren rotundas modificaciones. En el mejor de los casos, la madre obtiene la custodia y la responsabilidad legal, mientras que el padre se sitúa a distancia y se desvaloriza al menos en los hechos. Si además, el padre se complace en la actitud muy frecuente padre/compañero, pierde entonces, lo esencial de su papel y sus funciones paternas. En el peor, de los casos, uno de los padres puede desaparecer totalmente y el que permanece en el niño no le da, sino informaciones parciales y frecuentemente sobre los aspectos más negativos de la personalidad del padre ausente.

Dugas (citado en Ajuriaguerra, 1984, p.366), menciona haber observado que las perturbaciones son tanto más importantes, cuanto más pequeño es el niño en el momento de la separación y cuanto más irregulares e imprevisibles las visitas del padre en última instancia, la ausencia de visita pueden ser menos perturbadora que la irregularidad.

## **2.8. El hijo de la madre soltera.**

El impacto social y familiar que tiene el hijo de la madre soltera, lo tiene no sólo el niño, sino también la madre, ya que todavía puede ser discriminada y señalada, aún en los tiempos que estamos viviendo. Es una carga emocional que ambos reciben.

La madre soltera vive su soledad y abandono del padre, donde el hijo se puede sentir culpable por dicho abandono. Donde la mujer tiene que afrontar y vivir un doble rol, el de ser madre y padre a la vez. En algunas mujeres, ese abandono del hombre a su maternidad, les puede ocasionar malos sentimientos hacia él y proyectarlos hacia su hijo. Sin embargo, otras, suelen salir adelante en la formación de sus hijos y de ellas mismas.

El impacto de esta situación familiar, repercute en el desarrollo emocional, cultural y social del niño que le puede ocasionar problemas de diversa índole, y que se reflejan en la escuela. Para ello, sería recomendable la elección de un sistema educativo, donde se pudiera contribuir a superar dicha problemática al elegir aquél donde exista el respeto, amor y le brinde un óptimo desarrollo cognitivo, emocional y social.

Ajuriaguerra y Marcelli (1984), sostienen que la evolución de las costumbres sociales y la legalización del aborto en algunos países han venido a evitar el problema de los niños nacidos de madres solteras. Hasta hace poco, en la mayoría de los casos, la madre soltera tenía que asumir su culpa quienes procedían de familia modesta o pobre, rompían relaciones con sus padres, viviendo en la soledad hasta en la reprobación social.

Agrega el autor, que el número de nacimientos fuera del matrimonio ha aumentado, aun cuando muchos niños fuera del matrimonio viven de hecho con una pareja como padres (unión libre, matrimonio después del nacimiento), gran cantidad de mujeres en un clima de militancia feminista eligen cada vez más, y declaran asumir su status de madre soltera. Debido a lo reciente de esta evolución no se tienen todavía evaluaciones adecuadas, de los profundos efectos producidos en el niño, siendo evidente su diferencia de la situación soportada por la mujer joven y pobre, abandonada por su amigo y su familia, más o menos conscientemente hostil y rechazante hacia el hijo responsable de ello.

Estadísticamente se presentan datos obtenidos en la casa maternal Choler: algunos datos, la mayoría de las madres solteras (menores de 15 años) proceden de ambientes poco favorecidos. Bru y Col (citados en Ajuriaguerra y Marcelli, 1984, p.368), sostienen que el 5% proviene de familias unidas y comprensivas; 50% de familias perturbadas, más o menos desunidas; 28% sólo cuentan con uno de los padres, habiendo muerto o desaparecido el otro; 15% son huérfanas o han vivido largo tiempo en una institución (conducidas por mandato judicial). El nivel profesional es también muy modesto, (peonaje, obreras especializadas, empleadas).

El pasado de las madres solteras es rico en carencias y en múltiples fracasos, frecuentemente, el embarazo implica una reacción de contestación familiar y un ensayo de afirmación personal. En el plano psíquico, el nivel intelectual no ofrece ningún dato específico; por el contrario, el equilibrio afectivo es mediocre son habituales, la inmadurez, la impulsividad y la hetera o autoagresividad (tentativa de suicidio).

Asimismo, que el clima psicológico predominante durante el embarazo depende del nivel de organización psíquica y de los fantasmas inconscientes de las madres, pero en conjunto el niño esperado se sitúa de antemano en una problemática edípica, no resulta totalmente; sea satisfacción directa del deseo edípico (un hijo del padre), sobre todo cuando la madre célibe, continúa cerca de los padres, sea rivalidad con la madre sin poder permitirse una sexualidad independiente. El parto suele experimentarse como una ruptura, no como una continuidad de la especie o del grupo social. Ello implica, las frecuentes descompensaciones transitorias (estado de estupor ansioso) en el momento de dar a luz.

La vinculación de las madres con sus hijos es con frecuencia mediocre, sobre todo si no reciben algún tipo de ayuda material y psicológica.

En los casos favorables, los niños parecen seguir un desarrollo normal. En una casa de maternidad, los niños entre 5 y 13 meses tenían un coeficiente intelectual normal incluyendo aquéllos, cuya madre era débil. Posiblemente, la responsabilidad deba atribuirse a la calidad de los cuidados y al medio afectivo, tanto a lo que respecta a la madre como al niño.

Cuando la madre ha sido abandonada o rehúsa todo tipo de ayuda, el niño se halla frecuentemente en situación de abandono o de desamparo. Lanay (citado en Ajuariaguerra y Marcelli 1984, p.370), la madre rehúsa separarse totalmente de él, sobre todo rechaza el abandono o el emplazamiento educativo estable, pero se muestra incapaz de ocuparse regularmente del niño, inserciones institucionales, cambios de nifera, hospitalizaciones, sucede que conducen a cuadros de carencia crónica.

Ajuariaguerra y Marcelli (1984), recomiendan, al menos para las madres solteras que no han escogido deliberadamente esta opción una asistencia terapéutica. En Francia, salvo excepciones, las casas de maternidad acogen a las madres y a sus hijos sólo durante algunos meses, cuando mucho durante un año, madre e hijo se hallan sin ayuda en el momento en que éste se precisa. Además, el número de niños abandonados al nacer ha disminuido, debido a varias razones: al aborto que se practica, a la ayuda material que se ha proporcionado a las madres solteras y que existe una menor presión moral sobre ellas. Cuando sucede un abandono precoz, es intensamente desaprobado, este hecho y es muy difícil de superar por las jóvenes madres en el período post-parto. Lanay (citado en Ajuariaguerra y Marcelli 1984, p.371) comenta que frecuentemente, sé rehúsan a abandonar al recién nacido, pero inmediatamente después, se muestran incapaces para criarlo; de esta forma se llega al abandono progresivo o al desamparo, de niños de 2-4 años que son víctimas de separaciones múltiples, de carencia afectiva, cambios reiterativos de cuidadores, emplazamientos temporales y sucesivos en las instituciones sociales asistenciales.

Para Sandoval (1985), la pareja, es primordial para el funcionamiento no sólo de la familia, sino de las instituciones y el Estado. El origen de la vida en la tradición y la historia es inquietante, ya que la unión de dos seres puede ocasionar la procreación o la destrucción, pues no se puede concebir ningún movimiento vital si el hombre sufre de profunda soledad. Se necesita la compañía, la inspiración real o simbólica de un compañero que motive las acciones de la humanidad en el quehacer cotidiano, o en el quehacer futuro. Aún en la soledad interna que produce o conduce a la locura, existe "el Otro", el otro al que creamos, porque el estar solo es insufrible y lleva a la muerte. El ser humano necesita del otro en la salud y en la enfermedad. El ser humano no puede estar solo. Si no tiene pareja, la inventa, la busca, la encuentra en el compañero sexual, emocional, intelectual, de fechorías, de bienandanzas o de muerte, para repetir con él la diada original madre-hijo; o para reparar con él aquello de que careció. Si la vida no proporciona el compañero normal y deseado, el amor el anhelo, o el odio y la venganza se depositan en un sustituto.

La familia, la escuela, la nación y el mundo constituyen el ambiente del niño, desde su nacimiento influye progresivamente en su formación social. La familia con todos sus integrantes (padres, abuelos, tíos, primos, sobrinos y parientes en general). La escuela y sus componentes (autoridades educativas, maestros, alumnos y compañeros); los vecinos, amigos, la gente que forma los pueblos y las naciones, los agentes informativos que difunden masivamente cultura y propaganda comercial o política (la radio, la televisión, el periódico, las revistas, los libros) incluyen diariamente en la formación cultural y social del ser humano.

## **2.9 Conclusiones.**

La familia es el primer factor ambiental que influye en el desarrollo del niño, y el efecto de su dinámica familiar juega un papel de máxima importancia; y los métodos de disciplina que utilizan los padres para educarlo, son determinantes para la formación de la personalidad humana. Porque en parte, de ello se derivan diversas variables de conducta que van conformando. Existen varios tipos de familia, de acuerdo a sus características. También, los niños presentan problemas educativos de diversa índole que se derivan en algunas ocasiones de la falta de armonía familiar, de los conflictos en la pareja, el divorcio y el hijo de la madre soltera, entre otros.

La familia y la escuela son interdependientes. La familia delega en la escuela la responsabilidad de desarrollar las capacidades de sus hijos; y le otorga el derecho de calificarles su desempeño. Cada niño contribuye a su experiencia escolar manifestando curiosidad, deseo de explorar y cuestionarse tantas incógnitas para la evolución

de su capacidad de entendimiento e integración del mundo que le rodea. Las diferencias individuales de inteligencia, de motivación, de temperamento y de talento, son la causa de distintas respuestas y distintos niveles de éxito en cada actividad escolar. Los niños imponen en cierta medida, sus fantasías y deseos de triunfo a la experiencia escolar. También encuentran en la escuela como un lugar donde pueden relacionarse con amigos, donde pueden jugar y practicar ciertos deportes, donde pueden alcanzar un lugar en el grupo de compañeros.

También, los patrones de crianza de los padres, dan como resultado las variables o características de personalidad; por ello, se propone a los padres, que antes de dicha elección, analicen dichas variables, que sean compatibles con las que se utilicen en el sistema educativo sujeto a elección, para que redunde en beneficio de los niños y evitar así problemas posteriores.

## **CAPÍTULO TRES**

### **LA ADAPTACION DEL NIÑO A LA ESCUELA**

#### **3.1. Definición de Adaptación.**

Según Piaget, Osterriet, Nuttin, Bresson, Marx y Maer (1977), de acuerdo a diversos autores en 1861 Spencer definió adaptación, como "un ajuste continuo de las relaciones internas a las relaciones externas". Para Cuénot (1951) significa un ajuste del organismo a las condiciones internas y externas, es una idea que implica utilidad y algunas veces necesidad. Mientras que para Piaget et al (1977), es entendida por su carácter anatómico o fisiológico que ajusta el organismo a las condiciones del medio en el que vive, o que ajusta a las partes del organismo unas a otras; y también se entiende como el proceso que conduce a estos resultados.

Para Moos (1976; citado en Newman 1991, p.53), adaptación se refiere a la capacidad de los niños para cambiar como a la que tienen los grupos sociales de que forman parte. Newman (1991), afirma que el principio de la adaptación implica que la supervivencia es el valor más importante.

Azcoaga (1982), define la adaptación, como concepto científico que presupone una participación activa y creadora del organismo ante los cambios del ambiente. De la incidencia de los factores ambientales y de la adaptación del organismo, surge un nuevo estadio que supera al anterior y representa una modificación, una transformación, en el ajuste organismo-medio.

Para Piaget et al (1977), un organismo representa un equilibrio funcional y estructural complejo, la eliminación de un carácter inútil o simplemente su modificación, siempre exige una remodelación más o menos profunda. Realiza una definición del ser adaptado, como un ser capaz de sobrevivir, lo concibe como un ser con mayores probabilidades de supervivencia en condiciones más cuantiosas y diversas. Así como, la inadaptación sería la muerte. La adaptación consiste no tanto en adaptar al hombre a un medio dado, sino en abrir el medio donde el hombre florezca, y consiste eventualmente en obtener de la sociedad misma, que cree las "desembocaduras" apropiadas a ese florecimiento.

#### **3.2. Estudios sobre la Adaptación.**

Según Piaget et al (1977), de acuerdo a diversos autores, el concepto de adaptación nació en el siglo XIX con un origen epistemológico doble, que adquiere forma; por un lado en 1859 con "La Teoría de la Evolución" de Darwin, y en 1815 con Lamarck. Por otro, su relación con la biología teórica a partir de 1878 con Claude Bernard prosiguiendo con el plano fenomenológico y funcional.

Piaget et al (1977), considera que dentro del plano fenomenológico de la adaptación se abarcan las dimensiones siguientes del sistema:

- a) Por los caracteres o variaciones morfológicas se divide en: externas como la disposición de los miembros, o internas como estructuras de los órganos;
- b) Por la fisiología donde se tienen variaciones cuantitativas y cualitativas del metabolismo, entre otras.
- c) Por el comportamiento: aptitudes etoecológicas, investigación y explotación de un ambiente.

d) Por procedimiento técnico, es decir, por modelado y movilización del medio, desde la tela de araña hasta las técnicas humanas.

e) Por reacciones colectivas; por ejemplo, desde el simple efecto de grupo hasta los complejos sistemas técnico-culturales del hombre (ritos, mitos, sistemas, de simbolización).

Piaget et al (1977), establece que la fenomenología, define el campo adaptativo integrado por estratos diferentes, articulados entre sí, de una manera compleja que requiere de las algunas observaciones, como:

1) Las diferentes modalidades de adaptación no son entidades aisladas: dado que una misma función adaptativa se actualiza por la convergencia de estas modalidades. La función homeotérmica, por ejemplo implica un torrente de mecanismos superpuestos con presencia de tegumentos aislados (morfología) actividades metabólicas (comportamiento) y la creación de un medio circundante como protector artificial, (soterramiento, nidificación); técnica colectiva, como en el caso del hombre (vestimenta, hábitat, condicionamientos. Cada uno de estos modos adaptativos es muy variable según la especie de que se trate. Cada uno de estos modos adaptativos es variable, según la especie. Entendiéndose por función u homeotermia, a la que consiste en mantener una permanencia contraalatoria de la variable térmica del medio interior, empleando regulaciones capaces de controlar las variaciones provenientes de influencias perturbadoras externas e internas.

2) Las diferentes vías de la adaptación, no son convergentes, sino que se interfieren. El comportamiento implica no sólo disposiciones anatómicas, sino aptitudes de conducta; también, una adaptación colectiva puede ser nociva para el equilibrio fisiológico o comportamental.

3) Cada modalidad de adaptación es definida por un medio que es propio de él para su existencia. Un medio interior delimitado por su anatomía y definido por su fisiología, Umwelt o medio de comportamiento, medio técnico, medio cultural; y constituye un sistema-tapón interpuesto por el organismo entre el medio cósmico y la vida celular fundamental. Su adaptación consiste en hacer posible la vida en cierto medio; pero suscitando un medio interpuesto entre el medio geográfico y el organismo. El aprendiz "se adapta" al estructurar su medio de comportamiento en función del medio de las herramientas y las técnicas (que es él mismo) en otro nivel o medio de comportamiento adaptativo. El macho joven adapta su instinto sexual a medio colectivo, al estructurar su medio de comportamiento; y adapta su medio fisiológico a esta adaptación de comportamiento. Toda adaptación concreta, es una adaptación a la adaptación, más que adaptación al medio.

4) Análoga observación se hace respecto de la ambigüedad de la expresión adaptación a un género de vida; por ejemplo, cuando hablamos de adaptación al vuelo. El vuelo no es una entidad en sí a la que las aves deben adaptarse, sino el vuelo es en sí mismo, adaptación, comportamiento adaptativo y el que viene a definir un género de vida, y está vinculado a las condiciones anatómicas y fisiológicas de la especie. El vuelo, es el conjunto de adaptaciones coadaptadas. El organismo no tiene que adaptarse a un género de vida, sino define su género de vida como estatuto.

En 1878 Bernard (citado en Piaget et al 1977, p.22) propuso que el sistema biológico se presenta como un sistema capaz de asegurar la constancia y la permanencia de ciertas propiedades de su medio interior. Llamó homeostasis a la capacidad de los seres vivos para mantener la constancia de su medio interno. Homeo significa similar y stasis posición; es decir, bloqueo del cambio. Fue hasta 1929 que Cannon (citado en Nava-Rivera 1976, p.90) demostró e hizo resurgir el concepto, en su obra "La Organización para la Homeostasis Fisiológica" en la que indica que la resistencia de los seres vivos a los cambios del medio externo es una prueba de la organización adaptativa estabilizadora, que junto a la oposición o las perturbaciones procedentes del interior determina la homeostasis; pues el material cambiante de que están constituidos los seres vivos más evolucionados ha aprendido a mantener su estabilidad, lo que hace posible las funciones y su desarrollo evolutivo. Sin embargo, a la constancia del medio interno no podemos llamarla equilibrio, ya que este concepto sólo se puede emplear en los estados fisicoquímicos en los que se conocen las fuerzas que intervienen en un sistema cerrado. Como los procesos fisiológicos se mantienen coordinados por fuerzas y factores muy complejos y característicos de los seres vivos, se denomina homeostasis. Toda adaptación es una homeostasis, de homeostasis.

Según Piaget et al (1977) anteriormente parecía razonable definir el ser adaptado, como un ser capaz de sobrevivir, pero que sería mejor decir, adaptado, como un ser que tiene mayor probabilidad de supervivencia en condiciones más cuantiosas. Pero el concepto de supervivencia o de probabilidad de supervivencia, es más lisonjero que significativo. La teoría sintética de la evolución proporciona significativas precisiones, porque establece que la selección adaptativa vincula las formas inferiores en las etapas primitivas de la evolución, a la brutal eliminación del todo o nada, que adquiere progresivamente formas droconianas o más sutiles; a la selección letal que sucede de manera progresiva una selección competitiva que deja que modos de adaptación se multipliquen, diversifiquen y jerarquicen. Este proceso alcanza su punto máximo en el hombre. Nuestras adaptaciones nos sitúan en cierto nivel de Equilibración, de activación y de intercambios que va de lo mejor a lo peor. En la resignación, la renuncia o la desesperación no se sobrevive, menos en la perseverancia y el ardor.

También, que el progreso de la teoría de la evolución pone en primer plano a la genética de las poblaciones y el transporte del organismo individual a la población la significación concreta del concepto adaptación. Una población in natura no se caracteriza por un genotipo único, sino por una variedad genética constituida por un número grande de genotipos definidos. Una sociedad representa una variedad de adaptaciones que se actualizan de manera selectiva en función de las diversas condiciones en que se halla ubicada la sociedad. Se sobreentiende que antes que determinaciones genotípicas, de las aptitudes o de las diversas fórmulas caracterológicas de los individuos. La sociedad humana representa por sobre los individuos y englobándolos a éstos, una unidad homeostática.

Asimismo, que el sistema biológico, funcionalmente analizado, revela una multitud de desplazamientos de equilibrio, mutuamente compensados. La expresión contradictoria de homeostasis metabólica es la que convendría a tal situación. Concretamente, todo proceso de adaptación del organismo (por ejemplo, depredación) está ordenado por la redegredación de una pérdida de homeostasis (agotamiento de las reservas); pero entraña una movilización de los recursos que se traduce en múltiples pérdidas de homeostasis por redegredar (asimilación de la presa). *Toda problemática de adaptación se hallará en la inadaptación* (Piaget et al 1977, p.23).

### 3.3. Tipos de Adaptaciones.

Buffon (1707-1788; citado en Piaget et al 1977, p.55), describe muchos caracteres que no tienen una finalidad desde su punto de vista, señala como ejemplo, el cerdo tiene dedos cuyos huesos están perfectamente formados; pero que no le sirven para nada; sin negar la adaptación general de los seres, "que en cada individuo toda parte sea útil para las otras partes y necesaria para todo". Piaget et al (1977) considera que si hay lucha por la vida como se pensaba y destaca Cuénot, todo naturista ha podido recoger especímenes mutilados y portadores de malformaciones que no han sido eliminadas (Piaget et al 1977, p.55, 58).

Piaget et al (1977) menciona que la biología moderna distingue dos actitudes frente a los atributos de los seres vivos: Por un lado, considera que todo carácter es útil y ventajoso para el organismo; y ante todo no deben ser perjudiciales; y por otro, el organismo evoluciona en virtud de leyes autónomas de la creación de formas; y sobrevive si el medio donde se localiza, conviene a los caracteres que posee. Estas concepciones no se excluyen una de otra. Todo animal presenta a la vez adaptaciones amplias y adaptaciones estrechas. En un pájaro carpintero para ejemplificar adaptación, adaptaciones estrechas, se considera que está constituido por todos los mecanismos que le permiten agarrarse firmemente de la corteza de los árboles y trepar verticalmente a lo largo de los troncos (patas y dedos, postura particular, cola corta y rígida que le sirven de apoyo) para agujerear la madera y trepar sus presas (pico atijerado, cabeza de oficio de martillo, poderosos músculos del cuello, lengua muy larga); pero este pájaro posee al mismo tiempo, adaptaciones más amplias: adaptaciones al vuelo; como todo pájaro (transformación del miembro anterior en ala, coordinaciones nerviosas, pneumatización de los huesos), adaptaciones a la vida aérea, que son comunes a los reptiles, a las aves y a los mamíferos (piel estanca y formación de residuos que necesitan poca agua para ser eliminados, pulmones, que aseguran la respiración aérea, esqueleto que soporta



los tejidos y se opone a la gravedad, etc.). Este ejemplo, muestra que las diversas adaptaciones de un animal dado forma sistemas jerarquizados. Las adaptaciones estrechas son condicionadas por las adaptaciones más amplias y es efectuada a cada nivel por cooperación de varios caracteres, por ejemplo, una buena adaptación a la vida aérea, necesita el control del metabolismo del agua, la posibilidad de utilizar oxígeno en forma gaseosa y en sostén adecuada para los tejidos del organismo.

Asimismo, las adaptaciones son atributos de los seres vivos, efectuándose con un plan de organización que lo inserta en su medio. Los procesos de adaptación externa, permanentes o temporarios se establecen entre la organización viva y su medio físico, químico y biológico creando relaciones de necesidad para que el sistema vivo sea satisfecho. Los procesos de adaptación interno, permanente o temporarios aseguran la cooperación de las funciones y el ajuste de sus regímenes funcionales, con lo que aseguran el equilibrio dinámico de sistemas vivos a raíz de los cambios de estado interno del organismo. Las adaptaciones fisiológicas internas se establecen con rapidez. Las adaptaciones externas, son lentas en instalarse. Las adaptaciones permanentes se instalan, o bien durante la formación del niño, o bien durante las generaciones que forman la variedad de especies.

Los mecanismos de adaptaciones fisiológicas se consideran internos y externos.

En las adaptaciones fisiológicas internas, este mecanismo se ajusta a dos funciones en serie; donde la primera produce un elemento necesario para la segunda. De tal manera, que se da a un nivel intracelular, como en la intensidad de las reacciones productoras de energía está adaptada a las necesidades de energía de los sistemas utilizadores por retracción negativos.

En las adaptaciones fisiológicas externas, poseen un carácter común como criterio para reconocerlo; son modificadores funcionales del organismo que aparecen tras los efectos del medio sobre el organismo.

En 1815, Lamarck (1960) consideró que la evolución se debe a dos causas: 1) lo propio del poder de la vida en los animales, el cual tiende insensatamente a complicar la organización, a formar y multiplicar los órganos particulares, a aumentar el número y el perfeccionamiento de las facultades y 2) la causa accidental y modificante (que reside en las muy diferentes circunstancias en que se encuentra los animales) cuyos productos son diversos anomalías en los resultados del poder de la vida. Este segundo factor, se ha conservado, donde las variaciones de las circunstancias, originan nuevas necesidades, que se convierten en la causa de actividades y costumbres nuevas. Los animales llegan a utilizar más ciertos órganos y dejan de valerse de otros. En el primer caso, los órganos se desarrollan y crecen; en el segundo, se atrofian. Las modificaciones adquiridas por el uso y el no uso se conservan y se vuelven hereditarias. Así se lleva a cabo, la adaptación de las formas creadas por el "poder de la vida" (Piaget et al 1977, p.56).

En 1856, para Darwin, la evolución es el resultado de dos factores: 1) de las variaciones fortuitas que aparecen entre los diversos individuos de una especie y son la expresión de una tendencia a variar. Pensó que la variabilidad puede en ciertos casos, ser excitada por las condiciones de vida (clima y alimentación) o por el uso o el no uso de ciertos órganos; en otros casos, la causa de la variabilidad se desconoce. 2) La acción selectiva del medio sobre las variaciones: la selección natural, que es una consecuencia de la lucha por la existencia, lucha contra las condiciones adversas del medio sobre todo dada la abundancia de individuos, lucha por la alimentación, o por el compañero sexual, es decir, la lucha contra otros animales de la misma o diferente especie. En esta lucha sólo sobreviven los más aptos, los que son superiores a los demás. Sólo ellos dejarán descendientes, a los que les serán transmitidos los caracteres morfológicos y fisiológicos que favorecieron a los antepasados (Piaget et al 1977, p.57).

La selección no puede crear nada, ni es el motor de la evolución sólo es la causa modificante, ya identificada por Lamarck. La constitución de un organismo está determinada por factores hereditarios que tienen dos funciones: 1) El formar factores idénticos por autorreproducción; y 2) Formar gente que controle directa e indirectamente la síntesis de todos los contribuyentes del organismo. Un organismo aparece como la traducción de la información contenida en los factores hereditarios, constituidos por moléculas de desoxirribonucleico (ADN), que forman los genes aleados en cromosomas combinándose de proteínas, lípidos, sales y agua. Cada organismo posee los genes provenientes del padre y la madre. Siendo la evolución de los organismos la expresión de las

modificaciones de estos elementos. Mismas, que consisten en retocamientos del conjunto de los genes, sin cambio en su estructura, o en alteraciones de la estructura de los genes. El retocamiento es continuo, los genes o grupos de genes se redistribuyen en cada fecundación, recibiendo cada descendiente la mitad genética de cada padre (Piaget et al 1977, p.64).

Rabaud (1942) después de haber examinado gran número de caracteres morfológicos considerados como adaptativos, les negó toda utilidad. ¿En dónde está la ventaja de tener patas palmeadas, si en Francia de las 134 especies de aves acuáticas no las tienen? Su existencia misma, demuestra que pueden prescindir de ellas. Afirma que un organismo está adaptado desde el instante en que los aportes de materia y energía compensan las pérdidas, por consiguiente, desde el instante en que su metabolismo es mantenido. Lo que significa que puede continuar viviendo. Los organismos varían en todos sentidos y de todas maneras, es un hecho fundamental (Piaget et al 1977, p.58).

Sin embargo, Piaget et al (1977), considera que por pertinentes que sean las críticas de Rabaud, la selección natural no puede reducirse a la eliminación de lo peor. Algunos naturistas han observado variaciones de especies por selección de los más aptos y han logrado adaptar algunos animales a condiciones particulares, gracias al mismo mecanismo. (Piaget et al 1977, p.59)

En conclusión, la evolución pone en juego dos mecanismos: 1) la modificación de los genes, mutaciones genéticas y el aumento o disminución del número de genes; y 2) la selección natural, que escoge combinaciones de genes, entre todas las que se han efectuado (Piaget et al 1977, p.69).

Piaget et al, al término de su estudio, afirma que la palabra adaptación empleada en Biología en muy diferentes contextos, siempre significa "un ajuste, una adecuación del organismo a las condiciones internas y externas (Cuenot) y que siempre contiene una idea de convivencia que no se limita a esta sola idea; pero también implica la idea de utilidad y hasta de necesidad (Piaget et al 1977, p.71).

Además, adaptaciones ubican al hombre en cierto nivel de equilibrio de activación, con intercambios que van desde lo mejor hasta lo peor. Considera que la sensación de inadaptación no es la muerte, sino un estatuto jerárquicamente degradado dentro de la escala psicológica, social o pueden ser ambas. La adaptación estriba en mantener vivo lo vivo.

Según Piaget et al (1977), de acuerdo a diversos autores como Bernard (1878) el sistema biológico se presenta como un sistema capaz de asegurar la constancia y la permanencia de ciertas propiedades de su medio interior. Cannon sostiene de manera más general de asegurar su homeostasis.

Para Piaget et al (1977), toda adaptación consiste en mantener un estado de equilibrio (adaptación- estado) o definir un nuevo estado de equilibrio (adaptación-proceso). El equilibrio no debe entenderse de manera estática sino dinámica. Todo proceso de adaptación del organismo (ejemplo depredación) está ordenado por la redegredación de una pérdida de homeostasis (agotamiento de las reservas), pero entraña una movilización de los recursos que se traduce en múltiples pérdidas de homeostasis por redegredar (asimilación de la presa), esto en cadena indefinida en el tiempo, pero a cada instante cerrada en sí misma; cierre que constituye la unidad del sistema vivo y el estado global de equilibrio dinámico seudopermanente que lo caracteriza. Toda adaptación particular está coadaptada a multitud de otras adaptaciones en una red compleja y organizada.

La concepción de adaptaciones fenotípicas como interacción constante entre las actividades sintéticas del genoma (síntesis de proteínas durante la morfogénesis) y las acciones del medio, de tal manera que el desarrollo debe considerarse como un ajuste continuo por Equilibración de los factores endógenos y exógenos; con todo, la selección recae sobre las "respuestas" fenotípicas o respuestas del genoma a las "tensiones del medio" y no directamente sobre los genes. Otro aspecto, estriba en que si las mejores respuestas se fijan de modo hereditario, ello se debe a un proceso de "asimilación genética" (y la elección misma de este término es altamente significativa): la selección concebida no como simple escogimiento, sino como una modificación de las que proporciona el genoma durante las recombinaciones, desemboca en una consolidación de las respuestas construidas en el curso del

desarrollo, no habiendo dualidad radical entre epigénesis y el genoma, hay formación de un sistema epigenotípico. Entendiéndose por asimilación genética, según Waddington (1961), como un proceso por el cual un carácter que en su primer estadio depende del medio circundante deja de depender de éste, una vez fijado hereditariamente (Piaget 1977, p.68).

Para Piaget et al (1977), la adaptación orgánica se ha analizado mediante dos nociones 1) por una capacidad de variación endógena y por consiguiente aleatoria, atinente al medio circundante (las mutaciones) y 2) por una selección posterior que opera por simple escogimiento, es decir, por retención de las variaciones útiles en el sentido de la supervivencia y por variaciones menos propicias que las concurrentes. Hay tres tipos de interpretaciones de la adaptación biológica, se recurre a una acción directa del medio, como en el caso del lamarckismo, o bien se invocan variaciones endógenas fortuitas con ajuste posterior por selección, la cual es el caso del mutacionismo, o bien se recurre a una actividad endógena con ajustes continuos aleatorios o afinentes a mecanismos reguladores y a interacciones efectivas, tales que el organismo invente activamente; y controle sus estrategias en lugar de sufrir soluciones ya hechas o multiplicarlas al azar.

Asimismo, considera que la interpretación de adaptación en cuanto a la comprensión de los mecanismos de la inteligencia: al poner en primer plano las nociones de regulación y equilibración, se proporciona una base biológica al estudio del desarrollo de las operaciones, induciendo a concebir éstas como una consumación neuropsicológica de las regulaciones orgánicas, y a la vez, como un órgano diferenciado de regulación de los intercambios funcionales con el medio; como un órgano superior de adaptación al nivel del comportamiento. La adaptación forma parte del proceso evolutivo, en constante construcción de formas nuevas como Lamarck con su funcionalismo. Pero se trata de mecanismos tanto endógenos como exógenos, y no es el resultado sobreañadido de un simple escogimiento extraño a la variación misma (Piaget et al 1977, p.84, 86).

Así, la adaptación cognitiva del sujeto a los objetos, como un caso particular de la adaptación biológica del organismo al medio, aun cuando si se pasa de la filiación a la explicación causal, misma que será tarde o temprano circular. La interpretación más simple de adaptación cognitiva de que da testimonio la inteligencia, consiste en concebirla como una especie de copia del medio, obtenida por asociaciones repetidas, a su vez de una compulsión ejercida por las secuencias regulares propias de los fenómenos que se desarrollan en el exterior. Hull (citado por Piaget et al 1977, p.76), por ejemplo, concibe explícitamente las asociaciones y hábitos adquiridos como una "copia funcional" de las secuencias impuestas por los estímulos externos o por la "experiencia" en general.

También, el conocimiento prolonga la vida y la adaptación cognitiva se constituye en función de la adaptación orgánica. Por tanto hay que comprobar que todas las grandes funciones del conocimiento corresponden en rigor a funciones orgánicas:

1) El conocimiento es una organización de datos, en el mismo sentido que la organización vital constituye, para Bertalanffy (citado en Piaget et al 1977, p.88), la forma estable y abierta de un flujo continuo de intercambios: forma abierta puesto que hay intercambio con el medio (el contenido de la misma forma), pero implicadora de un ciclo cerrado de interacciones y, con mayor precisión de transformaciones.

2) La vida implica una asimilación, en sentido amplio, de una integración de datos exteriores a las estructuras internas (desde la nutrición hasta "la asimilación genética" y por tanto ocurre con el conocimiento.

3) Se encuentran todos los intermedios entre la sensibilidad o la excitabilidad protoplasmáticas elementales y la percepción propiamente dicha con significaciones atribuidas a los índices en el esquema E-R (sólo es comprensible si se le añade una dimensión de asimilación: E-(A)-R, pues el estímulo no actúa más que en función del esquema de asimilación que determina la respuesta). Hasta los vegetales la sensibilidad al calor y a la luz, que se manifiesta en el curso perceptivo: basta que una parte mínima de la planta sea expuesta al excitante para que la estimulación se transmita.

4) Hoy, los biólogos hablan de información y memoria. Hay almacenamiento de la información genética dentro del orden de las secuencias del ADN, pero también hay conservación adquirida y se plantea desde el nivel

de la inmunología (antígenos y anticuerpos) son funciones muy generales comunes a la vida orgánica y a la vida cognitiva.

5) La información, innata o adquirida, está en el punto de partida de múltiples "anticipaciones" y no es necesario insistir en la importancia de este proceso en lo que atañe a las adaptaciones cognitivas. Toda la embriogénesis está hecha de anticipaciones basadas en información genética, pero se encuentran anticipaciones más variables vinculadas a adaptaciones fenotípicas. Se ha estudiado la preparación morfogénica de la caída de las ramas secundarias estériles en los *Sedum* (crasuláceas), que sirve la reproducción vegetativa y se ha mostrado que esta anticipación se basa en informaciones adquiridas en el ámbito hipogeo con transferencia muy progresiva de un esquema a partir del nivel de las raíces o rizomas hasta el de retornos rastreros.

6) De manera general, el problema del aprendizaje está vinculado tanto a la vida orgánica (habituación o modificaciones bruscas o lentas del medio) como al comportamiento. Se ha estudiado el efecto de los movimientos del animal en las formas de la concha en un molusco (*Limnaea stagnalis*) que habita tan pronto en los pantanos y tan pronto en los lagos, hasta en sitios muy expuestos a las olas. El fenotipo contraído en aguas agitadas se fija hereditariamente en un genotipo que sólo se encuentra en tales condiciones (y que ha conservado sus caracteres en acuario y en un charco de aguas estancadas), su explicación está en la "asimilación genética" de Waddington (1961; citado en Piaget et al 1977, p.88,90).

7) Muchas otras vinculaciones entre la vida orgánica y las funciones cognitivas podrán mencionar dentro de la perspectiva de la adaptación, motivando analizar las nociones de "respuesta" y finalidad (desde que la cibernética proporciona una "teleonomía" y "equivalentes mecánicos de la finalidad") las adaptaciones al espacio y al tiempo (los ritmos), etc.

8) La etología proporciona una vasta gama de transiciones entre las adaptaciones innatas del comportamiento, vinculadas a la lógica de los órganos, y las adaptaciones cognitivas superiores. Prosiguiendo con un estudio comparado sobre estructuras de la inteligencia en los diferentes niveles zoológicos y en los diferentes estadios de la evolución del niño (sobre todo sensorio-motrices, pero también representativos). Por ejemplo, las experiencias acerca del esquema del objeto permanente en el lactante han sido retomadas en el caso de los gatos pequeños y de los babuinos (Laboratorio de Paillard) pero todavía faltan comparaciones sistemáticas que sean pasables.

9) Las nociones de autorregulación y equilibración desempeñan un papel muy importante en la biología contemporánea, se pueden considerar las "operaciones" reversibles de la inteligencia como la forma superior de equilibrio en la que desembocan las regulaciones orgánicas. Una regulación constituye, un control de las acciones constructoras que recae en sus resultados y corrige mediante una acción de retroalimentación a partir de éstos. La operación procede, recayendo por anticipación en las acciones mismas y no en sus resultados.

*Piaget et al (1977), concluye que cada vez parece más probable que la adaptación cognitiva propia de la inteligencia encuentra sus raíces, en ciertos aspectos su explicación, en la adaptación biológica.* El más claro ejemplo, de adaptación cognitiva es, el de las estructuras lógico-matemáticas a la realidad física. No se trata tan sólo de que todo fenómeno físico sea matematizable, lo que si es sorprendente (y contra lo cual Hegel quiso en vano rebelarse), sino también de que constantemente ocurre que algunos marcos matemáticos sean preparados con mucho tiempo de anticipación y sin preocupación alguna por aplicarlos, y más tarde sirven de instrumentos indispensables para la explicación física: la geometría, riemaniana y el cálculo sensorial para la relatividad, los operadores hermitianos, para la microfísica, etc. Con todo, las matemáticas no son extraídas de la experiencia física (estas anticipaciones mismas son prueba de ello), y cuando la "física matemática" retoma deductivamente un esquema propio de la "física teórica", el matemático reintenta gracias sólo a sus instrumentos operatorios lo que se trata de explicar, de manera que trabaja, si puede decirse, como el genoma que, en presencia de una variación genotípica, reconstruye por sus propios medios un modelo adaptado en forma de "fenocopias". El acuerdo adaptativo de las matemáticas con la experiencia sólo implica, una explicación posible, y es de índole biológica. La experiencia física suministra el conocimiento de la realidad exterior del organismo. En cuanto a las estructuras lógico-matemáticas, éstas son extraídas, en su origen y mediante una abstracción a un tiempo reflexionante y

permanentemente constructiva, de las coordinaciones generales de la acción (orden, correspondencias, redes, grupos, etc.) (Piaget et al 1977, p.91).

Para el psicólogo ciertas adaptaciones afectivas o de comportamientos en la infancia deben de realizarse, de lo contrario surge la inadaptación en algún período de su desarrollo del niño.

### 3.4. *Adaptación e Inadaptación Escolar.*

- *Adaptación escolar.*

Para poder vivir en armonía con el mundo que lo rodea, el niño, debe establecer un equilibrio entre su organismo y el medio ambiente; el lograr esta adaptación será el primer problema de aprendizaje en la vida del niño y permanecerá con él a través de toda su existencia; para ello, contará con la recolección, el procesamiento y almacenamiento de información obtenida a través de su relación con el universo y aprenderá de los múltiples encuentros con el universo y entre el organismo y el medio ambiente (Isaías et al 1976, p. 86).

El niño se adapta positivamente a la escuela; y su aprendizaje es óptimo, cuando las expectativas están en armonía con su temperamento y su capacidad funcional, por el contrario el aprendizaje se ve afectado cuando las demandas son excesivas y se convierten en fuente de stress. Es de suma importancia, para el desarrollo del aprendizaje que al niño se le permita adaptarse de acuerdo a su individualidad. Siempre deberá existir equilibrio entre el potencial innato del individuo (intelectual, temperamental, etc.) en ciertas condiciones especiales que puedan afectar el aprendizaje (tanto internas, como externas) y con las expectativas fijadas por el medio ambiente (padres, profesores, compañeros, etc.). Ross (1966; citada en Isaías et al 1976, p. 94), encontró un gran número elevado de niños con un alto índice de distraimiento, tiempo de atención corto, y falta de perseverancia; que al combinarse con un ambiente inestable y altamente permisivo, manifestaban una alteración constante de conducta (niño desorganizado) (Isaías et al 1976, p. 93, 94).

- *Inadaptación Escolar.*

Reca (1979), definió inadaptación de un individuo, cuando se aparta de manera señalada y persistente de las formas que dan posibilidad de vida personal y convivencia social armoniosa y constructiva que adopta formas reñidas o adversas a éstas; con reacciones que implican un daño a la salud y a la organización de la vida del propio sujeto hasta las que constituyen un ataque a las normas sociales, o tan bien.

Piaget (1973) hace notar, que el hecho de que un alumno sea bueno o malo en la escuela, no depende a veces, sino de su capacidad de adaptación al tipo de enseñanza que en esa escuela se imparta. Algunos chicos que son considerados "malos alumnos" en determinadas asignaturas, podría hacerlas asimilado y superado, si los hubiesen llevado por otros caminos.

Reca (1979), inadaptado con intención de censura a la que vive al margen de la sociedad, como elemento destructivo y disoluto, núcleo de perturbación para sus semejantes. Inadaptación, en este sentido puede llegar a ser sinónimo de inconducta, mal vivir y delincuencia". "Inadaptación", es la designación genérica que se da, a las formas de conducta denunciadoras de falta de educación correspondencia o entendimiento entre el niño y su medio. En rigor, no es la falta de ajuste o entendimiento recíproco lo que constituye la inadaptación. Se dice que cuando las inadaptaciones son malas se procurará eliminarlas, o evitar su formación.

Cuando se aborda el tema de los problemas entre la escuela y el niño, que si no son contradictorios, si son opuestos:

a) Hay quienes piensan que el niño con dificultades en la escuela es anormal; y lo ubican como patológico o enfermo, esta perspectiva es defendida por G. Heuyer (citado en Ajuriaguerra y Marcelli 1984, p.376), quien censuraba la actitud antimédica de algunos pedagogos diciendo: "Cuando el pedagogo reivindica al niño inadaptado como de su propiedad, demuestra que ignora lo que es un niño inadaptado, de dónde procede la inadaptación, así como, las complejas medidas que son necesarias para su readaptación".

b) En el lado opuesto es que hay quienes la ubican a la estructura escolar que es la inadaptada al niño y la única responsable de su fracaso escolar.

Además, las causas de inadaptación escolar, se deben buscar tanto en el aspecto formal de la escolaridad (ritmo escolar, exceso de clases, progresión lineal, en función de la edad, sin tener en cuenta las diferencias entre niños y en el mismo niño ...), como en el contenido de la enseñanza (edad y, sobre todo métodos de aprendizaje de la lectura, formación y motivación del profesorado). Debido a que las dificultades escolares en los últimos años, han sido consideradas desde un punto de vista puramente moral (el fracaso se consideraba fruto de la pereza del niño, y por consecuencia él era el responsable), desde una perspectiva médico-patológica (el fracaso es debido a la inadaptación del niño, concepto que implica un defecto de la dotación neurofisiológica de base, como sería el problema de la deficiencia mental), para llegar a un concepto sociológico (el fracaso es debido a la inadaptación de la estructura escolar actual ante una proporción no despreciable de la población). Si la medicación de la pereza puede parecer un progreso (es necesario, reservar el derecho del niño, como del adulto a ser perezoso). El enfrentamiento entre el abordaje médico, el sociológico invalida cualquier intento para enriquecerlo.

Ajuriaguerra y Marcelli (1984), expresan que en la inadaptación escolar, es necesario considerar tres partes implicadas, que son: el niño, su familia y la escuela, para intentar realizar una evaluación de sus interacciones recíprocas, para poder estudiar una intervención terapéutica. En el niño, es necesario distinguir la existencia de numerosos factores entre las posibilidades de aprender y su deseo de hacerlo. Se debe de realizar una evaluación de sus capacidades, mediante la exploración cuidadosa y completa de las posibilidades físicas (investigar si existe un déficit sensorial parcial) y psíquicas.

Conviene señalar, que sólo un pequeño número de niños, carecen de la capacidad neurológica necesaria para llevar un aprendizaje normal; y son considerados incapaces de seguir una escolarización normal.

Según Ajuriaguerra y Marcelli (1984), los factores que intervienen en el deseo de aprender del niño son motivación, que puede ser de origen individual; reacción de orgullo, amor propio, el deseo de saber, gusto por aprender, rivalidad fraternal o edípica. De origen familiar; que sería estimulación a todos los niveles por parte de la familia, la participación de los padres en la vida escolar del niño. De origen social; valoración de los conocimientos, participación en los mismos ideales de la institución escolar.

Por otro lado, el sistema de motivación evoluciona con la edad, siguiendo progresivamente de una motivación externa (imitar al adulto, complacer a los padres y/o maestra, aun externa cuya naturaleza varia; gusto por la competición o actitud de orgullo más tarde por su necesidad de aprender un oficio u otras actividades o su deseo de acceder a valores culturales; aunque no se alcanza nunca antes de los 11-12 años si es que se alcanza.

### ***3.5. Condiciones para la Adaptación Escolar del Niño.***

Reca (1979), considera que para hablar de condiciones de la adaptación del niño, se requiere analizar las causas de la inadaptación y son heterogéneas. Está determinada por las condiciones del medio familiar, social y por las experiencias del niño, anteriores o contemporáneas a su ingreso escolar. Existen dos grandes causas: las intrínsecas, inherentes al individuo; y las extrínsecas, que actúan sobre él desde el exterior, es decir, ambientales.

• *Condiciones Intrínsecas.*

Reca (1979), expone que las condiciones intrínsecas son las que hacen más difícil la adaptación escolar y están consideradas las siguientes:

1) Anormalidad Mental.- La diferencia mental y desarmonía psíquica (anormalidad congénita del carácter, constitución psicopática. Cuando ambas condiciones se encuentran presentes en el niño, el caso de inadaptación es mayor. La debilidad armónica es causa de inadaptación en la escuela, cuyos programas, organización y ritmo han sido ideados para mentalidades abstractamente consideradas como término medio del desarrollo infantil a cada edad. No es incompatible con una buena adaptación a la escuela y a la vida cuando el niño actúa en un medio favorable y estudia y trabaja posteriormente en condiciones que corresponden a su capacidad.

2) Causas Físicas Deficientes.- Son causas de inadaptación, mal estado de salud, de origen y tipo diverso, déficit sensoriales, invalidez o defectos físicos, afecciones de glándulas de secreción interna. Condición intrínseca actual (por lo menos es buena medida) obra y remate de la acción de factores externos: educación y hábitos defectuosos, conflictos afectivos familiares, que inspiran una actitud equivocada y exceso de protección de la madre hacia él. En estos casos su tratamiento físico y psíquico (si es necesario) del niño y modificación de su ambiente para lograr su adaptación.

3) Conflictos Mentales Serios.- Que acarrear enfermedades o desviaciones de la personalidad y en consecuencia alteraciones de conducta y adaptación (neurosis, psiconeurosis, etc.) aquí se encuentran el límite de la acción de las causas intrínsecas y extrínsecas. La condición patológica del niño, que es origen de su inadaptación en la escuela, nace en ambos casos, de una serie de experiencias, que vendrían a ser condiciones externas. Pero su acción ha originado un estado anormal de funcionamiento psíquico que le impide al niño su adaptación. Externas en su origen, pero actuales en su momento, propias del niño y determinan su comportamiento anormal. Es necesario imaginar que se afectara en la vida presente del niño una sección transversal y se estudiaran las causas externas e internas de su comportamiento, se concluiría que no son las causas actuales (aún siendo desfavorables) las determinantes de él, sino sus experiencias pasadas que se incorporaron al núcleo de su personalidad y se convirtieron en elementos intrínsecos, las que informan su conducta y ocasionan su inadaptación, razón por la cual variando las condiciones externas de la vida del niño para que se obtenga su adaptación. Es necesario un tratamiento psicoterapéutico, mediante el cual se logre que el mismo valore, reconozca y jerarquice aquellas experiencias motivadoras de su alteración, que incluyeron en la variación de su conducta.

Reca (1979), sostiene que para analizar las condiciones intrínsecas y extrínsecas, es necesario examinar algunos aspectos de la personalidad. Frecuentemente, se consideran frente a frente como conjunto de elementos generadores de conducta, los factores intrínsecos, y los ambientales, extrínsecos, donde se consideran a los primeros como si estuvieran integrados, exclusivamente hereditarios fijos. En lo patológico, corresponde como ejemplo la deficiencia mental. En el mejor de los casos estos caracteres patológicos heredados o congénitos se agregan a aquellos rasgos dependientes de la acción de factores externos (enfermedades del sistema nervioso, en particular) que ocasionando un daño casi siempre permanece en el organismo, originan modificaciones permanentes en la psique, por ejemplo, meningitis o encefalitis, que tras su curación quedan secuelas definitivas, causantes de su funcionamiento anormal, por consiguiente resulta difícil reconocer la presencia y deslindar el valor relativo de los elementos intrínsecos y extrínsecos. Asimismo, se tienen estados deficientes de salud y nutrición. Sea por circunstancias, como por otras se llega a constituir parte de la personalidad del sujeto.

- *Condiciones Exarínsecas.*

Para Reca (1979), todas las personas, cosas, fuerzas, de orden material y espiritual, que existen alrededor del niño, son las condiciones extrínsecas que contribuyen a formar su personalidad y motivar su conducta. Inmerso en él modificándolo particularmente en el aporte de su persona y de sus actos; dentro de él vive y crece. El medio está constituido por componentes heterogéneos y de importancia desigual con respecto al niño. Medio es el lugar geográfico en que vive y su clima; su familia y cada miembro; las opiniones, sentimientos y el comportamiento que si se observan; la casa y el barrio donde habita; los hechos que presencia; la alimentación que ingiere; los cuidados de que su salud es objeto; la escuela a la cual asiste; la calle en que juega; el taller en que trabaja; sus compañeros, sus maestros, etc. Todos estos elementos que influyen sobre él forman sus sentimientos y su carácter.

Para Newman (1991) hay distintos modos de responder a la escuela y son cuatro los aspectos que comprenden la adaptación a la escuela: patrones del logro y fracaso; estado de ánimo del alumno; adaptación al cambio que supone la escuela; reprobación, deserción y bajo rendimiento escolar.

#### *Patrones del Logro y Fracaso.*

Según Newman (1991), de acuerdo a diversos autores, los alumnos que tienen bajo rendimiento en la escuela, conforme a las investigaciones de Armstrong (1964), quien analizó el patrón de logros en las escuelas públicas en Nueva York; y Fitzsimmons (1969) quien estudió los patrones de desempeño de alumnos con hojas calificaciones o que dejaron la secundaria de acuerdo a los resultados obtenidos, se encontraron diferencias entre el grupo que abandonó la escuela y el que llegó a la graduación. El número de reprobados del grupo que abandonó; comenzó a superar al del grupo que llegó hasta el final en el 4º año y siguió aumentando hasta el décimo.

Los patrones de fracaso de los alumnos que tienen bajo rendimiento en la escuela permiten predecir con precisión para los años Junior High School, cuáles alumnos tendrán dificultades para terminar la escuela. Las exigencias de la secundaria van haciendo más difícil; los alumnos que están fallando, pierden rápidamente el interés por terminar; hasta llegar a graduarse.

Finger y Silverman (1966; citados en Newman 1991, p.437) aseguraron que son factores de motivación y nivel de inteligencia, lo que determina el éxito o fracaso al pasar a la Junior High School. Los factores de motivación para seguir teniendo éxito: a) la motivación académica que significa esfuerzo y deseos de llegar a la universidad; b) una dependencia poco importante de la cultura de los compañeros.

Newman (1991), afirma que los métodos de evaluación que tienen muchos maestros; sería conveniente reconocer que los criterios que se siguen para aprobar o reprobar a un alumno, no forzosamente están relacionados con su desempeño a lo largo del año escolar, en particular se trate de ciertos subgrupos. Esto significa que el avance en la secundaria, depende no sólo de capacidad académica para algunos alumnos, sino también, de las actitudes, la integración social y la motivación.

#### *Estado de Animo del Alumno.*

Yamamoto, Thomas y Karns (1969; citados en Newman 1991, p.437) afirman que conforme los alumnos van pasando de año, aumenta su insatisfacción con la escuela.

Según Newman (1991) de acuerdo a diversos autores como Jackson y Getzels (1959), que se debe a ciertas características de los estudiantes como podría ser un desajuste emocional; otros como los de Wisenthal (1965) Elliot, Voss y Wandling y Col (1966) o su sexo. Todos concluyeron que las niñas son más positivas que los



niños, los hijos de familias de mayores ingresos son más positivos que los de familias pobres, los niños que están insatisfechos con la escuela, muestran señales de desaliento, resentimiento y enajenación que van extinguiéndose a otros campos: su propio yo, sus padres y sus compañeros. Las actitudes negativas con relación de la escuela pueden formar parte de un panorama más amplio de sentimientos de inferioridad.

- a) Con respecto al sexto, se ha analizado que las actividades académicas son primordialmente femeninas, por lo cual las niñas se adaptan más fácilmente que los niños.
- b) Los niños de menores ingresos, carecen de una serie de habilidades básicas, por ejemplo: el vocabulario, formas de interacción social, desnutrición, etc.
- c) Si a los padres no les gusta la escuela.
- d) Las dificultades del aprendizaje.
- e) Cuando no hay congruencia entre las normas de la casa y la escuela.

Otra manera de ver la inconformidad de la escuela es considerar los cambios que va teniendo la experiencia de la escuela, como origen de este estado de ánimo adverso. Existen investigaciones como Welberg, House y Steele (1973; citados en Newman 1991, p.438), que supusieron que el descontento provenía de la exigencia creciente de esfuerzo abstracto e intelectual y del contenido cada vez más difícil de los cursos; pero no fue así. Para los años noveno y décimo, las causas son el énfasis que se da a aprender memorizando y a conocer la mejor respuesta con la disminución de métodos nuevos para resolver problemas. Estos alumnos consideraban que el sexto y séptimo años habían sido en los que habían tenido mayor interés y ganas de descubrir cosas nuevas. Inclusive en el doceavo cuando ya desaparecieron la mayor parte de los que abandonan la escuela, no se recupera el nivel de interés para aprender que se tuvo en el sexto año.

Según Newman (1991), parece que el estado de ánimo adverso tiene que ver con el cambio de patrones que en ese momento tiene lugar y en sus relaciones con los adultos.

Bixentine, De Corte y Bixentine (1976; citados en Newman 1991, p.438), realizaron una investigación con niños de tercero, sexto y octavo año de primaria, formulando hipótesis, donde suponían que los niños se dejan llevar por un grupo de compañeros para portarse mal, o algunos resistían la presión para hacer "diabluras". Progresivamente con los años, los niños consideraron las travesuras como menos importantes o malas y expresaron mayor disponibilidad para participar en ellas. Los investigadores creyeron que la disposición de los más grandes a participar en la mala conducta de sus compañeros, se debía a que tenían una actitud más favorable para con ellos pero no era así. Los niños de tercero apreciaban más a sus compañeros que los de sexto o de octavo. Y con todo esto, los de tercero estaban menos dispuestos a ceder a la presión para portarse mal. Además progresivamente los distintos años calificaron la categoría adultos cada vez menos favorable. La disponibilidad de los niños a portarse mal en una situación iniciada por sus compañeros, se relacionó significativamente con las actitudes negativas que tenían con los adultos.

De tal manera, que en la medida en que los niños avanzan en las escuelas de enseñanza media se va dando un proceso de alejamiento con las autoridades adultas de compromiso y de solidaridad con el grupo; las causas por las que el niño comienza a alejarse de la identificación con los adultos de la enseñanza media, puede ser la disminución que tiene cada niño de identificarse consigo mismo, y el rechazo que ciertos adultos hacen de características específicas de los alumnos, como su raza, sexo, o su clase social.

### *Adaptación al Cambio de Escuela.*

Según Newman (1991), de acuerdo a diversos autores, en el estudio del proceso de la relación persona-ambiente, en las edades que comprenden la enseñanza media de los diez años cinco meses, y los doce años diez meses, Kuhn (1976), afirma que los niños empiezan a usar el pensamiento formal operacional para la solución de ciertos problemas y Neimark (1975b), que se ha demostrado que el paso del pensamiento concreto al pensamiento formal se da por etapas.

McCall, Appelbraum y Hogarty (1973; citados en Newman 1991, p.440), realizaron estudios longitudinales sobre el desarrollo de la inteligencia, indicando que alrededor de los diez años, los niños tienen la posibilidad de demostrar grandes retrocesos en su coeficiente intelectual.

Existen tres momentos posibles de cambio de escuela, después del quinto año, después del sexto y después del octavo año (High School), en México sería segundo de secundaria. Estos cambios son momentos de presión para el chico, porque representa nuevas demandas de desempeño académico y adaptación a un nuevo ambiente, que significan nuevas exigencias de responsabilidad y de independencia por parte de padres y maestros, así como de reestructuración de su postura personal en el nuevo grupo. Los cambios de escuela pueden representar nuevas oportunidades y recursos. La solución que se realice al problema de adaptación, depende del balance o desequilibrio que exista entre las presiones y las oportunidades que el niño perciba, para la historia de su propio desarrollo.

Una de las posturas actuales de la educación es la constructivista que retoma a Piaget y Ausubel, entre otros, que plantean que el maestro ayuda a la construcción del conocimiento, considerando:

- a) La interacción maestro-alumno.
- b) La interacción alumno-contenido.
- c) La interacción maestro-contenido.
- d) La interacción curriculum.
- e) La interacción de ciertas características personales del alumno.

La enseñanza adaptativa, tiene cualidades que su núcleo de enseñanza supone: a) Diagnosticar el estado que guarda el conocimiento del estudiante, según las respuestas que produce; b) dado el diagnóstico seleccionar la táctica de enseñanza apropiada.

- *Reprobación, Deserción y Bajo Rendimiento Escolar.*

Para Guzmán (1995), la deserción, la reprobación y el bajo rendimiento académico de los alumnos, que inciden en una desigualdad educativa y social, se ha tratado de explicar como a continuación se describe:

a) Unas teorías relacionan la influencia de los factores vinculados directamente con el ámbito escolar, como son: las características y la experiencia del maestro, los métodos de enseñanza y aprendizaje, la organización del contenido, las características del edificio escolar, etc. Ya que la desigualdad de los factores estrictamente educativos, la causa principal es la desigualdad en los resultados. Las medidas de solución propuestas han sido: mejorar la calidad de los textos escolares gratuitos para todos, organizar el contenido de la enseñanza por áreas y no por materias, establecer cursos de verano para la actualización y capacitación del magisterio, promover la orientación vocacional, mejorar las instalaciones escolares, etc. Otra aplicar nuevos métodos pedagógicos, nuevos

tipos de organización escolar (escuelas sin grados, enseñanza programada, educación recurrente. Muy pocas veces las evaluaciones realizadas atienden a los resultados obtenidos a través de estas reformas cualitativas internas al sistema de enseñanza-aprendizaje, se han detectado diferencias significativas respecto a los rendimientos

b) Atribuyen la desigualdad educativa a los valores culturales; prácticas educativas informales y normas de comportamiento del ambiente familiar y comunitario de donde procede el alumno. Esta desigualdad sostiene que los educandos no pueden ser sometidos a las mismas experiencias educativas porque no todos son iguales "socialmente" al momento de ingresar al sistema educativo. Sus motivaciones intrínsecas y sus condicionamientos culturales son diferentes y aún contrarios a las expectativas de la escuela. Las oportunidades educativas no pueden ser iguales para todos. Hay que dar más a quienes están en condiciones sociales y culturales desfavorables respecto al resto. Considerar el lenguaje cultural y el grado de desarrollo físico del estudiante que ingresa al sistema educativo y que proviene de los estratos sociales más bajos, es muy diferente del resto. Las medidas de solución son diversas, todas tendientes a prevenir, compensar y remediar las desigualdades sociales de los estudiantes que provienen de los sectores marginados y que influyen en la deserción y reprobación de los mismos cuando ingresan al sistema educativo formal.

c) Atribuyen la desigualdad educativa principalmente a los condicionamientos estructurales externos a la escuela y a la educación. Del análisis y conclusiones para atacar el problema de la deserción y reprobación, abarca dos tipos experimentales y resume dos tipos de conclusiones a partir de las evaluaciones realizadas. El primer tipo de programas, sus resultados fueron desoladores; y correspondió a la década de los sesenta. El segundo, sus resultados parecen más alentadores y promisorios, incluye algunos proyectos realizados dentro del contexto latinoamericano.

Newman (1991) presenta un análisis de datos de la no inscripción a la escuela tomados del curso de 1970, de un muestreo del CDF (Children's Defense Found) realizado a seis mil quinientos hogares de treinta áreas de nueve estados (U.S. Bureau of the Census, 1970), reportan que 1'984,432 niños entre siete y diecisiete años no iban a la escuela cifra que incluye 85,194 que están internados.

Los porcentajes de niños que no van a la escuela son: para áreas urbanas es de 3.8%, para rurales 5.3%. Para blancos 3.9% y para negros 6%.

El muestreo se realizó de la siguiente manera: Niños que han estado más de 45 días sin escuela, por edad, sexo y raza u origen étnico. Encontrando un alto porcentaje de niños de 6 años; otros niños de habla española, que tampoco van a la escuela.

Además una proporción más alta de lo que se pudiera esperar de niños sin escuela entre los pobres, los no blancos, los que no hablan inglés, y los de familias donde no hay más que uno de los padres.

— De dichos grupos representan un porcentaje de niños que reciben clases especiales, de los que fueron suspendidos de sus escuelas o han dejado de ir, o que nunca han ido.

A continuación se presenta una lista de problemas de los niños suspendidos de sus escuelas; que han dejado de ir o que nunca han ido

1. El niño representa un peligro para los otros.
2. El tener las calificaciones requeridas.
3. Estar casados, ser padres o embarazo.
4. Incapacidad física, mental o emocional.
5. El vivir demasiado lejos de la escuela.
6. Suspensión o excepción.

Los procedimientos adaptativos de la enseñanza, se definen como aquellos en los cuales la secuencia de la instrucción depende de las respuestas que produzcan los alumnos. Un ejemplo de procedimiento llamado no

adaptativo, es un programa lineal de autoinstrucción que consiste en una presentación y una respuesta. El alumno obtiene la misma retroalimentación y la misma secuencia de cuadros, sin importar que sus respuestas sean correctas o equivocadas. Se llama programa lineal, debido a que la secuencia es fija.

Muchas formas de conocimiento de resultados y todos los procedimientos de corrección son adaptativos, un ejemplo de enseñanza adaptativa es el reforzamiento diferencial.

El procedimiento de corrección adapta las diferencias al estudiante al hacer desviaciones de la secuencia principal.

La reprobación, el bajo rendimiento y la deserción escolar, no son sinónimos, sino aspectos diferentes; y sus causas son distintas.

### **3.6. Medios de Adaptación del Niño.**

(Hogar, Escuela, Sociedad)

Reca realiza una clasificación de síntomas que comprenden tres grupos llamados:

1). Problemas escolares (trastornos y variaciones en el rendimiento escolar). El problema escolar puede deberse a un procedimiento pedagógico equivocado, o alguna dificultad "de aprendizaje".

2). Problemas de conducta (trastornos en la esfera de la conducta y de las relaciones sociales).

Problemas de conducta son, entre otros; actos de indisciplina, desorden, desobediencia, pendencias, agresiones, hurtos, uso del lenguaje soez, rebeldía.

El problema de conducta, es todo rasgo de comportamiento que supone infracción a las leyes o normas de conveniencia del grupo social en el que el niño vive. Es el grupo social quien lo califica como problema; y reacciona contra la conducta que lesiona sus intereses y opiniones.

Las fuerzas sociales-leyes, normas, tradiciones, etc.- tienden a imponer moldes de conducta más o menos fijos y semejantes a todos los seres humanos, mientras que los individuos procuran satisfacer sus necesidades personales. Si consiguen hacerlo dentro de esos moldes, la sociedad juzga su conducta como normal; si lo hacen fuera de ellos, se considera como "problema".

Se considera como conducta normal aquella que es acorde con el tipo de comportamiento correspondiente a un individuo de desarrollo somatopsíquico normal, en buenas condiciones de salud - que tiene la amplia capacidad de adaptación activa - y que interactúa normal; es decir, donde las manifestaciones de su actividad vital tiene cabida, estímulo, respuesta e intercambio adecuados.

3). Desviaciones de la personalidad (trastornos en el estado de salud (física y psíquica) y en el funcionamiento del organismo). Cuando se advierte que un sensible apartamiento de modo de vivir y actuar que es propio del grado de madurez característica de la edad y desarrollo somatopsíquico del individuo en cuestión. Dichas desviaciones pueden ser producto de trastornos de origen predominantemente exógeno.

Además, una desviación de la personalidad también puede expresarse en problemas escolares y problemas de conducta. Son reveladores de desviaciones de personalidad: alteraciones físicas sin causa orgánica (psicógenas), ensimismamiento, la falta de contacto con la realidad, ensoñación exagerada, depresión profunda, agresión y crueldad totalmente inmotivadas, ansiedad, reacciones emocionales muy acentuadas, el descuido de sí mismo, timidez excesiva, falta de confianza en sí mismo, reacciones emocionales (tanto de temor, como de cólera).

Reca (1979), considera el concepto psicopatológico como: desconfianza, recelo, orgullo excesivo, adopción de modales y actitud de niños de edad mucho menor, incapacidad para responsabilizarse por algo y reconocer y enmendar sus propias faltas, busca continua de protección, forja de embustes, acusaciones a los demás; tendencia a estar siempre en primer plano, ocupar constantemente la atención de otros y adoptar actitud hipercrítica con respecto a las faltas ajenas, en este caso, significa que en su desarrollo el niño encuentra obstáculos insuperables, o sufre de experiencias muy traumatizantes, que cesa de intentar hacer frente y vencer estos obstáculos de modo normal; y tiene ante las contingencias de la vida reacciones morbosas: se enferma, o evade toda responsabilidad o procura consciente o inconscientemente solucionar sus problemas por medios muy distintos de los empleados por personas sanas normales. Desde el punto de vista de salud, las desviaciones de la personalidad que se manifiestan por problemas de conducta de carácter agresivo, tienen en general menor importancia.

Reca (1979), sostiene que en los niños nacidos con un psiquismo normal, la desviación de la personalidad de se produce:

- a) Cuando no existe en el medio donde el niño crece, posibilidad de empleo justo de sus energías, sino por el contrario fuertes o invencibles vallas a su actividad, y por tanto a su desarrollo.
- b) Cuando el niño sufre experiencias que lesionan profundamente su afectividad.

La importancia que se debe de dar en cualquier caso de síntomas de desviación de personalidad, es que sea descubierta tan tempranamente como sea posible; atendiendo a los reportes de la escuela cuidando que no se perjudique de momento su aprendizaje, en beneficio de su porvenir. En casos de anomalía congénita (constituciones o personalidades psicopáticas), se recomienda la orientación racional de la vida del niño para una posible mejoría. Si son producto de factores exógenos, el tratamiento es directo (psicoterapia); la reeducación y los cambios del ambiente conjuntados producen resultados satisfactorios.

Sin embargo, no podemos decir, que la inadaptación escolar, es una desviación de la personalidad; ni de bajo rendimiento escolar; pero si puede ser una de las causales.

Ajuriaguerra y Marcelli (1984) establecen que la familia, participa de dos formas, por dinámica de intercambios intrafamiliares y por su grado de motivación respecto a la escuela. Cuando el niño deja a su familia para asistir a la escuela, requiere pasar gran parte de su tiempo fuera del núcleo familiar; implicando que los padres acepten nuevos intereses y se alegren de ello. El equilibrio afectivo de la familia es de vital importancia.

Además, que el nivel sociocultural de la familia representa el primer factor esencial en la inadaptación del niño en la escuela. Cabe mencionar, la importancia que tiene el lenguaje en los intercambios familiares: la adaptación del niño en la escuela desde el kinder está relacionada con su grado de aprendizaje del lenguaje, dependiendo en gran parte de su calidad y cantidad en el seno familiar. Los niños procedentes de un medio cultural cercano o idéntico al de los profesores y valores con los sistemas de comunicación propuestos por la escuela, tendrán menos dificultades que los niños en las que las familias utilizan poco lenguaje o lo realizan en situaciones muy concretas.

El segundo factor es grado de motivación familiar está en relación del nivel sociocultural y de su concordancia en los objetivos y medios del colegio. Los padres que sitúan a su hijo en oposición constante a su hijo de la escuela, criticándola y devaluándola en todo instante. O la actitud contraria que puede provocar un bloqueo en el niño: como la sobre valoración por parte de padres con relación a los rendimientos escolares, o el control y vigilancia intensos del trabajo escolar, propiciando un clima obsesivo o perfeccionista, que podría resultar por acabar en renuncia y hasta en su rechazo a la escuela.

La escuela es el tercer factor de relaciones niño-familia-escuela, donde la escuela ha tenido en estos últimos años profundas modificaciones, desde hacer frente a los crecimientos demográficos, cambian sus

estructuras y hasta retrocediendo en algunos casos en sus objetivos. El acceso a la escuela del conjunto de clases sociales, adicionando la escolarización de niños extranjeros han planteado y replanteado problemas. A consecuencia de esto, se ha reflejado que la escuela no ha sabido o no ha podido adaptarse con la flexibilidad necesaria. La importancia cuantitativa de los factores escolares demuestra que la falta de integración de la escuela a las actuales estructuras sociales debe tenerse en cuenta al evaluar la inadaptación escuela-niño antes de tildarlo de inadaptado. La tasa de fracaso escolar se correlaciona con la cualificación profesional del padre y tiene poca relación con la existencia o no de trabajo de la madre.

Para Ajuriaguerra y Marcelli (1984) consideran, pero sin entrar en detalles, que las causas del fracaso escolar son:

1º.- La falta de observación de los ritmos propios del niño. Así como la duración excesiva del horario escolar y mala distribución del año.

2º.- Excesivo número de alumnos por clase (las cifras medias oficiales en cubren la disparidad existente, entre las clases con pocos niños en regiones en vías de desarrollo y las sobrecargas de clases de los extrarradios urbanos, donde se encuentran precisamente los de mayores dificultades.

3º.- La evolución del status del maestro y de sus motivaciones (atestiguada por la feminización extrema) y correlativamente la evolución de la relación maestro-alumno (la motivación inconsciente del profesor suele ser más el placer de dominar el grupo, que el del progreso de cada niño). El papel que juega la maestra es de madre sustituta, y el maestro provoca más ansiedad y motivación de logro.

4º.- Misma naturaleza en el progreso escolar (avance de tipo frontal que supone adquiridas las nociones del año precedente, por ejemplo en la que cada laguna tiene un efecto acumulativo en el aprendizaje interior, no permitiendo la recuperación y agrava el retraso.

5º.- La evolución del papel de la escuela primaria (cuyo objetivo no es el de proporcionar al niño, las adquisiciones concretas de leer-escribir-contar, útiles para acceder a un oficio, sino prepararlo para estudios secundarios y superiores; basta observar el lugar ocupado por la enseñanza de las matemáticas modernas.

La organización psicopatológica, para Spertling (1967; citado en Ajuriaguerra y Marcelli 1984, p.386), considera que la fobia escolar está integrada en una estructura neurótica de tipo especial y fóbica. En lo opuesto a que también se encuentran niveles de organización muy variada bajo la misma conducta aparente: la organización de la fobia especial esta ligada al primer estado neurótico (estadio anal) y permaneciendo cerca a los conflictos más precoces de la separación, con una ambivalencia extrema y de fallos en la organización narcisista en la que los fantasmas mágicos de omnipotencia parecen siempre activos.

Según Lebovici y Le Nestour (1977; citados en Ajuriaguerra y Marcelli 1984, p.386), "las fobias escolares son la manifestación de una patología de expresión neurótica, cuyos síntomas están pocos elaborados. Considera que estas fobias participan también de la claustrofobia (en el camino a la escuela). Asimismo concierne a una angustia de separación mal elaborada, de la que el niño se defiende pasivamente sirviéndose de su madre como objeto contrafóbico. Sin embargo, la fobia escolar no protege contra la expresión comporta elemental de una neurosis muy insuficientemente mentalizada, situándose, en la encrucijada de una insuficiente elaboración neurótica y el paso a la acción; de ahí su evolución desconcertante".

Ajuriaguerra y Marcelli (1984), exponen que en la dinámica familiar, el niño es siempre muy dependiente de su familia mostrando a veces una agresividad ambivalente (el niño puede justificar su fobia por el temor a que su madre muera mientras está en la escuela).

La madre suele tener una personalidad ansiosa hasta fóbica. Berg (1976; citado en Ajuriaguerra y Marcelli 1984, p.386), "observa la frecuencia de madres ágoras-fóbicas. Es sobreprotectora, en constante y absorbente identificación de su hijo a quien mantiene en una relación de estrecha dependencia, reforzada por el papel

contrafóbico, que éste le hace jugar. Tampoco es rara una relación sadomasoquista entre madre e hijo. El padre siempre una figura insegura, débil e incluso ausente (divorcio o fallecimiento)". Por lo que existe un triángulo familiar, sobretudo cuando es varón no parece encontrar a su padre, para una posibilidad de identificación positiva. La fobia escolar demuestra un hundimiento de sus posibilidades de identificación, por consecuencia el hundimiento ideal del yo y del narcisismo del niño. Su refugio es la oposición pasiva que satisface a la madre y tranquiliza al niño creándose un círculo vicioso.

Resulta ser importante para su aplicación a la vida diaria, que ciertas cosas que los padres hacen producen mejores resultados que otras, lo cual puede ayudar a que los padres hagan lo mejor por sus hijos. Al aprender que ciertas clases de educación son mejores, o que algunas condiciones sociales ayudan más que otras a propiciar un mejor crecimiento en los niños, lo que podría impulsar cambios en las escuelas y en la sociedad. Algunas áreas en que se aplica el conocimiento del desarrollo infantil son en las políticas de los centros preescolares y guarderías, con los esfuerzos que hace la comunidad para ayudar a las familias en donde se maltrata a los niños, y en los programas de televisión dirigidos a los niños pequeños. Yarrow (1979) anota: "... La investigación sobre el desarrollo infantil se ha interesado cada vez más en los problemas de la sociedad y en los aspectos aplicados al trabajo social, la pediatría, psiquiatría y la educación. Cada vez tenemos menos miedo de intentar traducir nuestros hallazgos de investigación en modelos socialmente relevantes que puedan ser utilizados por los encargados de hacer las políticas; y diseñar los programas ..."

### 3.7 Conclusiones

Adaptación, se considera como un ajuste continuo de las relaciones internas a las externas; como una participación activa y creadora del organismo; o bien como un ajuste del organismo a las condiciones del medio ambiente. Para Piaget es una adecuación del organismo a las condiciones internas y externas. La adaptación ubica al hombre en cierto nivel de equilibrio.

El sistema biológico se presenta como un sistema capaz de asegurar la constancia y la permanencia de ciertas propiedades de su medio interior, que aseguran su homeostasis. Para Piaget, toda adaptación consiste en mantener un estado de equilibrio, entendido de manera dinámica. Todo proceso de adaptación del organismo está ordenado por la redegredación de una pérdida de homeostasis, que entraña una movilización de recursos traducidos en múltiple pérdida de homeostasis por redegredar.

Las adaptaciones son atributos de los seres vivos. Los mecanismos de la adaptación fisiológica son internos y externos. Los primeros producen un elemento necesario para los segundos, lo cual se da a nivel intracelular.

— De tal manera, se tiene que hablar de condiciones para la adaptación del niño, que son externas e internas y son heterogéneas; están determinadas por las condiciones del medio familiar, social y por las experiencias anteriores o contemporáneas al ingreso escolar del niño.

Parece que *la adaptación cognitiva, propia de la inteligencia encuentra sus raíces en ciertos aspectos su explicación en la adaptación biológica.* Por lo que es importante comprender las condiciones de la adaptación del niño para el aprendizaje y la enseñanza.

Las condiciones intrínsecas, son las que hacen más difícil la adaptación escolar, y son las que pueden recaer en alguna anomalía biológica. Las extrínsecas, son las que contribuyen a formar la personalidad del niño y motivar su conducta, es decir, su medio ambiente. Por ello, hay distintos modos de responder a la escuela y son cuatro los aspectos para la adaptación: patrones del logro y fracaso; estado de ánimo del alumno, adaptación al cambio de escuela; reprobación, deserción y bajo rendimiento escolar.

Entonces, podría decirse que la adaptación a la escuela es un ajuste del alumno al medio ambiente escolar, como serían los maestros compañeros, técnicas pedagógicas, en una convivencia social armoniosa y constructiva. Es decir, el niño va encontrar un medio educativo compatible con sus variables de conducta, que lo lleven a un desarrollo integral.

Así como la inadaptación, es todo lo contrario, es cuando el alumno es incompatible con las técnicas de enseñanza, sus maestros, compañeros, es decir, de su estructura escolar. O bien, cuando el niño, se encuentra con dificultades en la escala anormal, lo que conlleva a buscar sus causas, tanto en el aspecto formal de la escolaridad, como sería: ritmo escolar, exceso de clases, progresión lineal, en función de la edad, etc. Para esto, se tienen implicadas tres partes, el niño, su familia y la escuela.

Al analizar la "adaptación", y su aplicación en la educación, Piaget señala que el hecho de que un alumno sea bueno o malo en la escuela, no depende a veces, sino de su capacidad de adaptación, al tipo de enseñanza que en esa escuela se imparta. Esta premisa coincide parcialmente con la propuesta de esta tesis; de acuerdo a su objetivo general, por lo que resulta importante identificar qué variables de conducta deberán tomarse en cuenta, para poder mejorar la adaptación del niño en su primer ingreso a la escuela, conforme a los diferentes enfoques educativos más relevantes en el país. Debido a que muchos niños que en determinadas materias son considerados como "malos alumnos", pudieron haberlas asimilado y superado con otra técnica de enseñanza y llevados por un camino diferente. Pero también depende de las expectativas del alumno sobre sí mismo, así como las del docente, las cuales retoma el enfoque constructivista; y a su vez, de los estudios de Rosenthal en Harvard.

Asimismo, encontramos adultos que utilizan determinadas categorías para explicar a un niño algo, y no le entiende. Cuanto más pequeño sea, más difícil será y tendrá consecuencias en la enseñanza futura que se le brinde. Por lo que resulta necesario respetar en todo momento las leyes del conocimiento, tanto en el contenido que se desea transmitir como en la forma en que se realice. De tal manera, hay casos en que el desarrollo del niño se acelera, pero otros, cuyos objetos cuando se suministran demasiado temprano o demasiado tarde, de algún modo se impide su asimilación, porque no concuerda con la maduración de sus estructuras y construcciones espontáneas, entonces se impide su desarrollo y se le desvía estérilmente. También, como se explicó, tiene que ver con las expectativas del alumno sobre sí mismo.

El proceso de adaptación al ambiente de la escuela es siempre un reto para los niños. Los patrones de desempeño y las actividades que tienen relación con la escuela, indican que grandes grupos de niños no tienen éxito; otros, porque quedan excluidos por diversas razones. Así como aquellos chicos que a lo largo de su estancia escolar ésta representa ataques a su autoestima; o por frecuentes fracasos académicos.



## CAPÍTULO CUATRO

### ASPECTOS GENERALES DEL APRENDIZAJE Y SUS ALTERACIONES EN LA ENSEÑANZA

Para entender por qué suceden las alteraciones de aprendizaje en la enseñanza, es necesario conocer los factores que intervienen en él. El aprendizaje es un proceso que se inicia con el nacimiento y termina con la muerte. Para poder vivir en armonía con el mundo que le rodea, el individuo debe establecer un equilibrio entre su organismo y el medio ambiente; el lograr esta adaptación será el primer problema de aprendizaje en la vida del niño y permanecerá a través de toda su existencia. Para ello, contará con la recolección, el procesamiento y almacenamiento de información obtenida a través de su relación con el universo, y aprenderá de los múltiples encuentros entre el organismo y el medio ambiente. Los primeros a los que se enfrenta el individuo son fáciles y sencillos; pero a medida que el niño crece y se desarrolla, el grado de dificultad va en aumento. Es por esto, que el aprendizaje debe ser estudiado dentro de sus lineamientos del desarrollo en general, donde se observan cambios en la estructura y el funcionamiento asociados con los procesos de crecimiento y envejecimiento (Isaías et al 1976, p. 86).

#### 4.1. Definición de Aprendizaje.

Existen varios tipos y definiciones de aprendizaje, como: el condicionamiento clásico (Iván Pavlov), el Condicionamiento Operante o Instrumental (B. F. Skinner), entre otros. Pero para el tema que nos ocupa no serán revisados (Hilgard y Bower 1975, p.64, 128).

Para Hebb (1949) y Goodlad (1974; citados en Isaías et al 1976, p.88), el aprendizaje es acumulativo; y el aprendizaje temprano proveerá al organismo con bases perceptuales y motoras, creándose así el marco de referencia, sobre el cual se llevará a cabo el aprendizaje subsecuente. También, consiste en la captación y el almacenamiento de información en la memoria. En todos existe la capacidad innata de que se produzcan cambios a través de la educación; siendo ésta un prerrequisito para el aprendizaje.

Aprendizaje, según Connolly (1972; citada en Isaías et al 1976, p.88), se define como un conjunto de procesos encargados de la formación de estructuras y sistemas operacionales, por medio de los cuales el organismo construye y modifica estándares de su "mundo", para poder adaptarse a las demandas que sobre él ejerce su medio ambiente. Estos procesos están siendo analizados a distintos niveles (bioquímico, fisiológico, conductual y cognoscitivo).

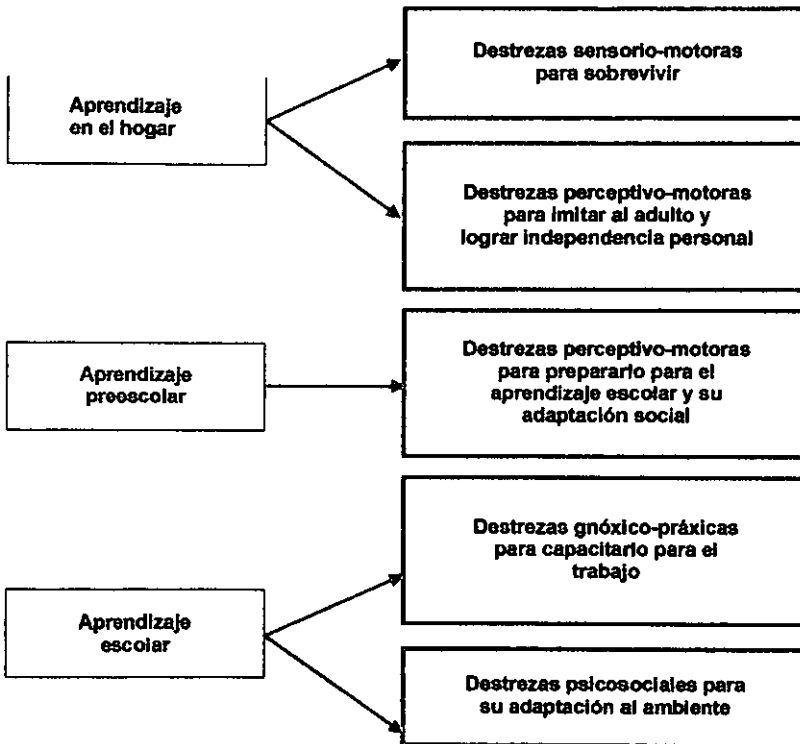
Según Ausubel (1978), aprendizaje es el proceso de adquisición de significados potenciales expuestos en el material de aprendizaje y en hacerlos más disponibles. *Retención*, se refiere al proceso de mantener en existencia una reproducción de los nuevos significados adquiridos; de tal manera que el olvido representa el descenso de disponibilidad; es decir, la situación que prevalece entre el establecimiento de un significado y la reproducción del mismo. Mientras que Azcoaga, Derman, Iglesias (1982), se refiere a un proceso que determina una modificación del comportamiento de carácter adaptativo, siempre que la modificación de las condiciones del ambiente que lo determinaron, sean suficientemente estable. Este autor llama "Aprendizaje Pedagógico" a la transmisión de conocimientos sistemáticos y abreviados, apoyados principalmente en el lenguaje, ya que moviliza sobre todo procesos racionales y cognitivos; pero de cualquier forma, su resultado es una modificación de comportamiento, misma que es adaptativa porque está determinada por peculiaridades ambientales-sociales, técnicas y culturales que rodean al educando. Donde en la base del desarrollo del niño, la maduración cumple el papel de la estructura, mientras que el aprendizaje desempeña el rol de la evolución de esas estructuras, bajo la influencia de los estímulos del ambiente.

Nieto (1987), sostiene que aprendizaje es, el cambio de conducta más o menos permanente que se produce como resultado de una estimulación para lograr una mejor adaptación al medio.

Chance (1995) define aprendizaje, como un cambio en la conducta, debido a la experiencia. Provocado por los cambios en el ambiente llamados estímulos, mismos que de acuerdo a su intensidad, duración y el patrón de eventos, son los determinantes de sus efectos. Particularmente, la contigüidad temporal y espacial, así como el grado en que los estímulos son contingentes al estímulo o respuesta. Para ello, que es necesario utilizar el término experiencia, para definir el aprendizaje; porque mientras todo aprendizaje abarca cambios en la conducta, no todos los cambios incluyen un aprendizaje. La fatiga, las heridas, la enfermedad y la maduración pueden modificar la conducta, pero estos cambios no se consideran aprendizaje. Este sólo se refiere a cambios en el aprendizaje por la experiencia. A continuación en la tabla No. 12 se esquematizan las etapas de aprendizaje en la vida del hombre.

TABLA No. 12

## Etapas de aprendizaje en la vida del hombre



#### 4.2. Efectos de las Teorías del Aprendizaje en la Enseñanza.

Gage, afirma y argumenta que las teorías del aprendizaje tienen escasa aplicabilidad e influencia en la práctica educativa, en cursos dedicados a métodos de enseñanza o en las operaciones diarias de la enseñanza de salón de clases. Además que las teorías del aprendizaje son inherentemente ajenas a los problemas de la enseñanza y que por consiguiente, debieran ser reemplazadas por teorías de la enseñanza:

"... al paso que las teorías del aprendizaje tratan de las maneras en que un organismo aprende, las de la enseñanza se ocupan de las maneras en que una persona influye en un organismo para que éste aprenda... A fin de satisfacer las demandas prácticas de la educación, las teorías del aprendizaje deben "ser puestas de cabeza" para que se produzcan, entonces, las teorías de la enseñanza" (Gage, 1964, p. 268-269).

Sin embargo, las teorías del aprendizaje identifican condiciones que lo facilitan, algunas de las cuales pueden controlarse por procedimientos didácticos. El planeamiento de la enseñanza debe tener en cuenta ciertos principios del aprendizaje, específicamente, de las condiciones en que ocurre dicho proceso (Gagné 1978, p.28).

Para Ausubel (1978), la grave decadencia o disminución de conocimientos y teorías sobre el aprendizaje escolar, puede ser atribuible al descrédito en que cayeran los estudios del aprendizaje escolar como consecuencia de:

- a) Las patentes deficiencias de conceptualización y de planes de investigación.
- b) La excesiva preocupación por mejorar destrezas académicas y técnicas de enseñanza pobremente concebidas, en lugar de atender al descubrimiento de los principios más generales que afectan el mejoramiento del aprendizaje de salón de clase y la enseñanza en cualquier materia de estudio; sin olvidar que la mayoría de los estudios realizados en el campo del aprendizaje escolar fueron por profesores y otros investigadores no profesionales.

Thorndike (citado en Suárez 1992, p.62), descubrió en sus experimentos, varias leyes de la conducta humana, dos de las cuales tienen inmediata aplicación en el aprendizaje. A mayor número de que se repitan las reacciones a un estímulo, mayor será su retención (ley de la repetición). Una respuesta se fortalece si va seguida de placer, y se debilita, si le sigue algo desagradable (ley del efecto). La motivación se logra, mediante la actividad reforzada; es decir, a través de la repetición condicionada y de los estímulos adecuados. El aprendizaje se logra mediante ensayos con aciertos y errores. Su método consiste en debilitar los errores y reforzar los aciertos a través de recompensas. Asimismo, la aplicación del conductismo en pedagogía, lo constituyen las escuelas activistas, el operacionalismo y la instrucción programada. El aprendizaje mediante el desempeño de una persona en una actividad dada.

#### 4.3. Aspectos Generales del Aprendizaje.

##### a). Circuitos Funcionales del Aprendizaje Fisiológico.

El aprendizaje fisiológico para que este proceso tenga lugar es indispensable la intervención de un conjunto de actividades neurofisiológicas en los sectores superiores del sistema nervioso central. La normalidad de estas actividades es indispensable para que tengan lugar los procesos de aprendizaje, a los que se les llama *dispositivos básicos del aprendizaje*, entre los que destacan (Azcoaga, Derman, Iglesias 1982, p.30) :

Así, para que haya aprendizaje es indispensable la actividad funcional normal de atención en sus modalidades fásica y tónica, y más esta última. Asimismo, que esté intacta la capacidad funcional sensorio-perceptiva, es decir, que todos los analizadores (canales sensorio-perceptivos) tengan una actividad normal, tanto en los sectores

periféricos, como en los corticales, en los que tienen lugar la síntesis y el análisis de los estímulos (Azcoaga, Derman, Iglesias 1982, p.30).

Otro agente básico de los procesos de aprendizaje es la memoria. Uno de los efectos moleculares de los procesos de aprendizaje es la modificación de las proteínas neuronales por la incidencia de estos procesos en el metabolismo de ácidos nucleicos. Y justamente esta modificación de proteínas neuronales es la condición de la retención de una nueva modalidad funcional del sistema nervioso, que en suma es la condición de la memoria. También la *habituación*, que es la actividad básica complementaria de la atención (se debe diferenciar de la "atención negativa" o "desatención". Se trata de la capacidad del organismo de dejar de reaccionar con el reflejo de orientación-investigación a estímulos monótonos y repetidos (Azcoaga, Derman, Iglesias 1982, p.31).

Para Nieto (1987), maduración estructural, "tiene como base, el equipo genético del individuo", por medio del cual se forman los circuitos funcionales responsables del aprendizaje fisiológico sus tres funciones y son:

a) La Mielinización que consiste en la formación de vainas de mielina en el axón de la célula nerviosa, lo cual establece la conducción del impulso nervioso a través de interrelaciones neuronales. Este proceso se inicia en la etapa intrauterina y termina a los doce años. Para ello, es importante que en el período neonatal, la alimentación sea rica en proteínas y grasas, para llenar las demandas de mielinización cerebral; ya que la desnutrición puede ser causar un subdesarrollo psicomotor e intelectual.

b) La Neurotransmisión, es la comunicación interneuronal que forman los circuitos funcionales que determinan la base del aprendizaje fisiológico. La sinapsis, es la encargada de esta acción de comunicación, mediante la influencia de sustancias químicas que regulan la transmisión e inhibición de los impulsos nerviosos.

La Hipercinesia, es la falta de inhibición sináptica a nivel del sistema reticular, y puede modificarse mediante sustancias químicas, como el metilfenidato.

c) La Plasticidad Neuronal, es el elemento indispensable para la adaptación ambiental del niño, según la estimulación que recibe. La modificación plástica del tejido nervioso, es la base neurofisiológica en que se sostiene la "estimulación temprana" y la rehabilitación física.

Nieto (1987), afirma que el niño que no ha alcanzado sus etapas de desarrollo y es catalogado, como inmaduro (maduropatía), existe una interferencia neurofisiológica que debe investigarse y ser objeto de tratamiento.

#### ***b). Niveles Neurofuncionales que intervienen en el Aprendizaje.***

Según Nieto (1987), el aprendizaje fisiológico se da a través de una serie de niveles funcionales que el sistema nervioso establece paralelamente a su maduración; para ello existen tres niveles que se observan a través de la manifestación gráfica de la actividad eléctrica cerebral del electroencefalograma, y se usa para diagnóstico.

El primer nivel funcional, es el arco reflejo que corresponde a una respuesta desencadenada por un estímulo. Durante su funcionamiento se pone en juego una comunicación interneuronal y por tanto debe haber mielinización formación de sinapsis con la acción de sustancias neurotransmisoras excitantes e inhibitoras, facilitando la función plástica neuronal; según su forma de desarrollo o maduración.

El segundo nivel funcional corresponde a los reflejos condicionados, donde se producen modificaciones de impulsos eléctricos, determinando un análisis y una síntesis fisiológica que condicionan la respuesta.

El tercer nivel funcional consiste en la formación de estereotipos neuronales o engramas que se apoyan en el funcionamiento de los niveles anteriores para producir lo que se llama actividad cerebral superior, que es la responsable de toda la actividad mental del ser humano.

Para la mejor comprensión de los niveles funcionales descritos del proceso neurofisiológico del aprendizaje, es necesario precisar los conceptos que a continuación se describen.

La neurona, para Nava-Rivera (1976), es la unidad básica del sistema nervioso. Está formado por un cuerpo o soma y uno o más procesos (proyecciones de su citoplasma). En la célula nerviosa típica, algunos procesos son relativamente cortos (presenta ramificaciones absorbentes) y se llaman dendritas. En el polo opuesto de la célula se origina otro proceso, en general, es muy largo, llamado axón. Aunque cada neurona tiene un sólo axón, puede presentar numerosas ramas colaterales y termina en filamentos ramificados o puntos terminales. Las dendritas funcionan llevando impulsos al cuerpo de la célula nerviosa, mientras que el axón funciona conduciendo impulsos más allá del cuerpo de la célula nerviosa. Los grupos de axones neuronales se unen en haces llamadas fibras nerviosas.

Arco Reflejo, es la unidad fundamental de la actividad neuronal organizada y consta de:

- a) Un órgano de los sentidos (como los receptores que se encuentran en la piel).
- b) Una ó más sinapsis en un punto de integración central (como la médula espinal). Según Chusid (1974), sinapsis es la unión entre dos neuronas.
- c) Una neurona aferente (ó sensitiva), la considera Chusid (1974) como la que transmite el impulso, a través de un nervio periférico, al SNC donde establece sinapsis con una neurona intercalar.
- d) Una neurona eferente (ó motora). Es considerada por Chusid (1974), como la que al salir del tronco nervioso, entrega el impulso a un efector. Un Efector, es como un músculo o una glándula que produce la respuesta.
- e) Un efector (como un músculo); por ejemplo, la acción refleja consiste en retirar la mano de un objeto caliente.

### *c). Proceso Neuropsicológico del Aprendizaje.*

Para Peña-Torres (1987), el proceso de aprendizaje puede estudiarse desde diferentes aspectos: el anatómico, el fisiológico, el psicológico, el pedagógico, el bioquímico o el social, cada uno aporta características específicas que no se contraponen, sino que interrelacionan y se complementan. Lo que produce como resultado una estimulación para lograr una mejor adaptación al medio, tiene características motrices, afectivas o viscerales; y a medida que el organismo madura, su conducta adquirida es más compleja. Los estímulos pueden ser ambientales o corporales. Este último es fundamental para establecer la retroalimentación a través de información cinestésica y cenestésica, para que contribuyan a la formación de diferentes gnosias, como la noción corporal, espacial, temporal, táctil, sensibilidad corporal profunda. Todos los estímulos independientemente de sus propias condiciones se analizan en el ámbito cortical, donde se sintetiza una información primaria, conocida como sensación, que actúa en el niño físicamente; además, posee una carga afectiva y social que puede impulsar o detener el desarrollo cognoscitivo del niño; por lo que se explica la influencia del afecto y la emoción en la motivación y desarrollo de su interés por el aprendizaje.

Asimismo, la sensación es indispensable para evaluar si el niño ve y oye bien, porque una deficiencia visual y auditiva pueden significar un obstáculo para su aprendizaje. También es necesario realizar una valoración psicológica de su capacidad intelectual. Resulta muy delicado el cometer errores que puedan ocasionarle una vida de frustración. La atención-habitación, la motivación y la memoria son dispositivos básicos para todo aprendizaje. La falta de atención cuando va acompañada de extrema movilidad, impulsividad y agresividad puede ser señal de

hiperactividad o hipercinesia; como de una falta de motivación interna y de interés en el aprendizaje. Estableciéndose una diferencia entre estímulo y sensación, donde estímulo, Geldard (1975), lo entiende por cualquier cambio de energía que active un órgano sensorial y sea capaz de producir una respuesta; mientras que sensación, es en términos de su dimensión: cualidad, intensidad, extensión y duración. La cualidad indica "lo que es", la intensidad "cuán fuerte es", la extensión "cuán grande" y la duración "cuán prolongada es la impresión sensorial. Su intensidad depende de dos cosas. Por un lado, a) La cantidad de energía efectiva que haya en el estímulo. Y por otro, b) por la sensibilidad del receptor. Memoria, Wolman (1984) la define como, característica de los organismos vivos de revivir las experiencias pasadas, la cual consiste en cuatro fases: aprendizaje, retención, recuerdo y reconocimiento. Entendiéndose por memoria como la capacidad de evocar información previamente aprendida, donde se involucran las fases de: proceso de adquisición y de almacenamiento.

Además, hay que considerar el desarrollo cognoscitivo del estudiante, retomando las fases de Piaget, así como los principios conductuales.

Para Nieto (1987), el equipo lingüístico es un requisito fundamental, previo al inicio del aprendizaje escolar que el niño requiere para poder captar la información escolar. El niño que presenta problemas de aprendizaje escolar, frecuentemente presenta fallas de coordinación motora gruesa y fina, que a su vez dificulta sus praxias y limitan sus adquisiciones.

Así los aprendizajes que se adquieren de manera natural son: respirar, masticar, deglutir, sostenerse de pie, caminar, saltar, correr, hablar, comprender lo que le dicen, expresar por medio del lenguaje lo que desea, lo que siente y lo que piensa.

#### **d) Motivación para el Aprendizaje.**

*Todo proceso falla, si el  
Estudiante, no quiere aprender.  
Suárez (1992, p.123).*

La motivación es un factor que interviene en el aprendizaje y que a través de sus análisis se podría intervenir para mejorarlo.

Peña-Torres (1987), considera los problemas motivacionales tales como, desaliento, depresión, pueden ser consecuencias de desajustes emocionales, que ameriten un estudio especial para determinar si son causa o son consecuencia de dificultades escolares. Ya que, el niño con falta o exceso de estimulación repercute en su nivel de rendimiento escolar global; asimismo, una sobrecarga puede causar bloqueo e interferir en el proceso de aprendizaje. La recarga se refiere, cuando se le imponen al niño tareas demasiado largas y fatigosas.

Entendiéndose por motivación, según Cofer (1976) en el lenguaje popular, las causas, o el "por qué" de la acción; su uso fue teniendo otro origen. En la práctica psicoanalítica, toda conducta está determinada por energías y fuerzas inconscientes que dirigen la conducta para servir a los fines engendrados por dichas fuerzas. Una energía sirve de "motor" para producir el comportamiento.

Para Kelly (1982), la motivación tiene significado como un factor del aprendizaje y es la base de la metodología y de la organización escolar, ya que es el propósito que sirve para proporcionar incentivos, actividades y ambientes adecuados que puedan contribuir, en su conjunto e interacción a que sea efectivo. La motivación o estímulo de la "voluntad de aprender", es un factor central que influye sobre el proceso de aprendizaje. No es algo externo al aprendizaje, sino un aspecto de toda situación educativa. Requiere interés y esfuerzo por parte del alumno y dirección y guía por parte del maestro, o del sistema educativo. Los términos motivación, motivo y trabajo escolar motivado, se emplean frecuentemente en los trabajos pedagógicos, y su significado es diferente según el autor; pero todos coinciden en que se derivan del verbo latino movere, que significa "moverse", "poner en movimiento" o "estar listo para la acción".

Asimismo, "motivo", incluye cualquier elemento de consciencia que entre en la determinación de un acto volitivo. De otra manera, cualquier consideración que origina la realización de un acto, es lo que induce a una persona a llevar una acción práctica. Es la razón por la que el acto se lleva a cabo e incorpora todo aquello que puede influir, en cualquier grado, sobre la voluntad. El propósito de la motivación, contiene los tres aspectos siguientes:

- 1) El despertar el interés;
- 2) Estimular el deseo de aprender, que conduce al esfuerzo;
- 3) Dirigir estos intereses y esfuerzos hacia el logro de fines apropiados y la realización de propósitos definidos.

Para Suárez (1992), motivar para el aprendizaje, es mover al estudiante a aprender, creando las condiciones necesarias para su logro, quitando las barreras que se oponen a ello. El secreto de toda motivación, consiste en hacer que el estudio sea agradable y fuente de satisfacciones para quien lo realiza. Para alcanzar la integración mental de los estímulos recibidos interviene la percepción, mediante funcionamientos neurales complejos, entre los que destaca la función simbólica, la memoria y la capacidad intelectual. Entendiéndose por percepción al proceso de extracción de información del medio ambiente (Forgus 1975).

Suárez (1992), considera que el hombre reacciona movido por impulsos positivos, tales como deseos e interés; o bien, negativos, como pueden ser: miedo, desprecio, o desinterés. Impulsos que proceden de necesidades sentidas y se dirigen al logro de determinados objetivos, por la situación o por el contexto en el cual se encuentra la persona.

Contexto o situación, se refiere a las características, los intereses y relaciones en cuyo marco se ejerce la educación. Además, el estructuralismo hace ver que como toda acción, se ejerce dentro de un fondo o contexto de relaciones, y por la congruencia entre la acción y su ambiente dependerá en gran parte su eficacia. Asimismo, la motivación para el aprendizaje requiere de un contexto de relaciones favorables, muchas de ellas, dependen del marco socioeconómico y cultural, que están fuera de la labor de la escuela. Los obstáculos para el aprendizaje, frecuentemente son: el marco conceptual, las costumbres, la carencia de recursos económicos, la falta de aspiraciones; muchos de ellos se deben a las estructuras escolares, a los programas demasiado rígidos, a los sistemas de evaluación y a la falta de motivación de los educadores, provenientes de problemas personales, a carencia de aptitudes o destrezas académicas y pedagógicas, o a la falta de motivación económica y profesional.

También, la desubicación de los estudiantes originada de la desorientación escolar, es otra barrera del aprendizaje. El estudiante debe seguir por fuerza una carrera o programas que no le interesan, debido a que es requisito para obtener el título profesional que "le abrirá las puertas de la vida y del éxito". Asimismo, la motivación del estudiante, depende del clima afectivo y humano de la escuela y de cada grupo escolar.

Según Suárez (1992), las necesidades y deseos; se aprenden, cuando se quiere aprender y cuando se siente necesidad de hacerlo. El aprendizaje está condicionado por el nivel de aspiraciones y éstas se ven condicionadas por el ambiente. El marco social define la calidad y cantidad de aspiraciones; pero el educador y la estructura escolar promueven y orientan los deseos y necesidades de los estudiantes, buscando respuestas positivas a ellas y encauzando los impulsos hacia acciones benéficas para la persona y su conglomerado social. El deseo de dominar puede dar origen a una labor creadora, como también a la agresión. El deseo de libertad puede llevar a una vida de vagancia o también a la investigación científica.

Según Suárez (1992), de acuerdo a diversos autores como William James, que opina que la mayoría de los motivos son de carácter inconsciente y de índole instintiva, como lo propuso Freud; que la conducta humana es motivada esencialmente por los instintos de autoconservación, sexuales y de muerte; Adler, creía que la ambición de poder, sería como una compensación de los sentimientos de inferioridad desarrollados en la infancia, que



constitúa el motivo humano fundamental. Otros como Maslow (citado en Suárez 1992, p.125), recurren a motivos de índole social; donde las necesidades y los deseos de las personas cambian continuamente, debido a la diversidad de experiencias y situaciones; construyó su teoría sobre las necesidades del hombre, mismas que están aplicadas a la educación y que a continuación se expone:

a) Respecto de las necesidades fisiológicas. Las actividades escolares no pueden reducirse a actividades netamente académicas; deben orientarse al bienestar físico y esparcimiento sano. Las instalaciones escolares tendrán en cuenta: ventilación, carencia de riesgos (escaleras peligrosas), diversiones (campos de juego, teatro, música, baile), temperatura e iluminación adecuadas, higiene, cafeterías, etc. Las estructuras escolares deben purificarse de tabúes sexuales (la malicia, la morbosidad y el desequilibrio en este aspecto). Todos estos aspectos físicos son agentes motivadores del aprendizaje.

b) Respecto de las necesidades de seguridad, las estructuras y actividades escolares han de carecer de amenaza, miedo y todo aquello que atente contra la integridad emocional. Las calificaciones y los exámenes no deben ser fuentes de neurosis, ni depender de una sola nota o un solo examen todo un programa académico. La autoridad no debe basarse en el miedo, el terror y la represión, sino en la eficiencia y capacidad. Los reglamentos académicos deben fomentar el respeto mutuo.

c) Respecto de las necesidades de pertenencia y amor. Son deseos de ser parte importante de un grupo, ser estimados, apreciados y tomados en cuenta y estar relacionados socialmente. Los trabajos en grupo, organizados al nivel de afinidades y amistades, son un medio para fomentar dichas relaciones. Conviene fomentar la amistad y la colaboración, más que la competición. Hay que tener en cuenta los sentimientos de los estudiantes y comprender sus problemas personales; es decir, el propiciar un ambiente escolar cálido y humano.

d) Respecto de las necesidades de estimación. No hay educación sin respeto a las ideas, sentimientos y honra de los demás. La escuela debe promover ocasiones para que los alumnos se sientan importantes, fomentando la responsabilidad e iniciativa de los estudiantes. Todos desean tener éxito y progresar. Las pruebas escolares y las evaluaciones de los estudiantes proveerán de ese éxito y progreso, no de fracaso y frustración. Los estudiantes deben recibir una evaluación permanente, para que tomen conciencia de su progreso hacia objetivos claramente percibidos y planteados, que sean socialmente válidos; y concretamente alcanzables y plenamente aceptados. El elogio objetivo y el refuerzo positivo deberán prevalecer sobre las sanciones. No se debe exigir demasiado en ritmo y resultados de aprendizaje.

e) Respecto de las necesidades de autorrealización. Los estudiantes anhelan hacer algo, que entiendan, que hayan escogido libremente, que les guste y en lo cual se sientan realizados. Ellos deben saber y decidir qué deben hacer, por qué deben hacerlo y cuándo está bien hecho. Para ello es necesario formular y realizar objetivos claros, válidos aceptados y centrados en el estudiante. Se deben distribuir y delimitar sus responsabilidades y funciones para dar oportunidades de discusión de todo aquello que se esté haciendo.

Además, las personas desean independencia; decidir sobre su vida y sus actos, ser creadoras, proveer iniciativas. La centralización y la autocracia no es la estructura ideal para la escuela. El hombre desea hacer lo que le gusta y mejor le acomode, de acuerdo a sus aptitudes. Los programas escolares no deben ser tan rígidos que excluyan toda elección. Las escuelas deben procurar la orientación profesional de los estudiantes. El hombre anhela sentirse realizado en lo que hace. Debe darse al estudiante la oportunidad de hacer algo suyo, de decidir, de dar algo de su ser, de sus aptitudes, algo que no sea preestablecido.

#### ***e) Definición y Función de los Incentivos.***

Los incentivos, desempeñan un papel muy importante en la educación, debido a que su uso adecuado, puede ayudar a impulsar el desarrollo del niño y mejorar su adaptación.

Para Cofer (1976), el "incentivo", desempeña dos funciones: una de instigar al acercarse hacia él, o evitarlo (retirarse del incentivo); otra, la de hacer surgir en el animal un estado de excitación que lo mueva (motive) a acercarse o retirarse del incentivo.

Geldard (1975), define los incentivos como objetos, condiciones ó estímulos externos del organismo; y los clasifica en positivos y negativos.

Incentivos Positivos, son aquellos hacia los cuales tiende a acercarse el organismo.

Incentivos Negativos, son aquellos que trata de evitar el organismo.

Según Kelly (1982), los incentivos son elementos de las situaciones escolares que son establecidos por el maestro, con un propósito definido para estimular los motivos de los alumnos en lo que respecta a las tareas escolares. Son procedimientos y métodos externos, factores e influencias introducidas para despertar y estimular los motivos que modifican la acción del alumno, dirigiéndola por sendas satisfactorias.

Asimismo, los incentivos son externos, mientras que los motivos son fundamentales y vitales. Son procedimientos y métodos empleados para despertar el interés y la participación en las tareas escolares en aquellos casos en que, sin dichos incentivos, tal interés y participación hubieran sido menores. Su propósito es iniciar el interés y la acción, mientras que el motivo no se limita a iniciar, sino que también sostiene tanto uno como otro.

Coffer (1976), define el refuerzo (llamado recompensa), como una condición que fortalece la conducta que la precede. Palabra sinónima "fortalecer" podría ser en este contexto la de "aprender".

Nieto (1987), considera que el niño frecuentemente no aprende, porque su capacidad intelectual está disminuida; siendo conveniente requerir de una enseñanza de lento aprendizaje.

Por otro lado, Ajuariaguerra y Marcelli (1984), de acuerdo a diversos autores también el niño superdotado presenta dificultades para su manejo en la clase; por lo que también requiere de atención pedagógica especial. Según Sisk, realiza la clasificación de superdotado, cuando su coeficiente intelectual, es superior a 120-130. Para otros autores, debe ser 135-140; Chauvin, estima que el aprendizaje espontáneo de la lectura a partir de los 4-5 años, sin que exista presión familiar, es un buen elemento distintivo de identificar al niño superdotado.

Según Nieto (1987), la memoria interviene como una función intelectual necesaria en todo aprendizaje; ya que ella permite la fijación de los estímulos percibidos mediante la formación de "engramas" o estereotipos que establecen modificaciones neuronales, que se quedan en la corteza cerebral. El campo de las gnosias adquiere mayor importancia cuando se va adquirir la lecto-escritura, debido a que su funcionamiento es indispensable en la integración mental de los conceptos inherentes a su aprendizaje. Las funciones que rigen las actividades motrices y el aprendizaje son; la conciencia corporal que influye en la estructuración del sistema postural humano, con ayuda del equilibrio, la dominancia esférica, la lateralidad y la información propioceptiva vestibular; así como, la orientación espacial y la ubicación viso-espacial son indispensables igualmente en la evolución del grafismo infantil.

Nieto (1987), considera que, la noción temporal, es una de las últimas adquisiciones del desarrollo psicomotor humano, que representa un importante apoyo en el desarrollo cognoscitivo del niño, en casi todas las áreas del aprendizaje escolar: lecto-escritura, matemáticas, gramática, historia, ciencias naturales y sociales. Asimismo, a la edad de seis años, el niño generalmente cumple una serie de requerimientos básicos que sostienen su aptitud para el aprendizaje de la lecto-escritura. Durante el curso de la escolaridad primaria, la evolución gnóstica del niño continúa paralelamente su progreso hasta los doce o trece años de edad, cuando su desarrollo neuromotor alcanza su plenitud.

### *f) La Importancia de las Emociones en el Mundo Escolar del Niño.*

Las emociones juegan un papel determinante en la vida del niño y en el desarrollo en la escuela, por ello, la importancia tan grande que tiene su cultivo. La calidad de vida emocional afecta tanto su personalidad como su carácter en el desarrollo de la vida intelectual. Las emociones son factores que participan significativamente en su éxito y felicidad.

Newman (1991), considera que ningún otro factor tiene tanta importancia con la satisfacción que puede extraerse de la vida como las emociones. Cuando el individuo carece de entusiasmo, generosidad, amabilidad, y simpatía está equipado pobremente para vivir con placer. El padecer hambre emotiva, es una tragedia; ya que sin la emoción, la vida no tendría color. Los aspectos creativos del arte, literatura y la ciencia, dependen en gran medida de la imaginación del estímulo emocional. Las emociones deben ser cultivadas, como se cultivan los músculos o el intelecto, por medio de ejercicios adecuados. Esto significa, que las ideas, objetos, circunstancias, hábitos y aptitudes apropiadas. Las emociones sociales son una parte natural que completa la felicidad, y es muy deseable que la escuela ayude al desarrollo de la capacidad del alumno para comprender y entrar en sentimientos de los otros, procurando beneficiarlos. También, es una función escolar, guiar el desarrollo de las emociones estéticas del niño. Todo niño normal debe poseer algún grado de apreciación por el arte, la literatura y la música. El propósito primario de la educación estética en la escuela, es permitir a los alumnos gozar de las grandes bellezas naturales y humanas, al desarrollar la percepción de lo bello se originará el disfrute de la vida.

Además, sostiene que la escuela ayudaría a los niños, a manejar los problemas de su conducta afectiva, si lo hiciera con la misma energía que ha caracterizado sus esfuerzos para desarrollar sus facultades intelectuales y físicas. Los sentimientos y emociones constituyen importantes fuerzas de motivación de la vida y están íntimamente relacionados con la acción. La escuela debe tener en cuenta las emociones y procurar guiarlas sabiamente hacia actividades constructivas. El ideal de la escuela, debe desarrollar individuos cuyas más bajas emociones se hallen bajo control para que sea autodominen y autodirijan, y se deriven en mayores placeres de cosas más bellas y elevadas de la vida. El maestro no debe dar importancia excesiva a las emociones, ni descartarlas, debe emplearlas como instrumentos del bien, para impedir que se conviertan en instrumentos del mal. Los sentimientos y emociones participan en el aprendizaje y se facilita si el niño practica con satisfacción y redunancia con éxito a sus esfuerzos realizados. La actitud y disposición adecuada hacia un trabajo lo favorece. De la misma forma, el trabajo inadecuado y la actitud impropia, son factores que influyen en producir situaciones desfavorables. Un punto de partida decidido, y con el suficiente celo, aunado al conocimiento se progresa, dando lugar a un estado placentero que, a su vez, facilite la tarea de aprender.

Según Newman (1991) la tarea del maestro, es dar buen ejemplo, proporcionar control inteligente con orientación simpática, así como, analizar la conducta del niño para descubrir los motivos que lo impulsan. Debe esforzarse para que logre un estado mental adecuado, no sólo en él, sino también en el trabajo escolar en general, para cada asignatura y a cada tarea. Debe cultivar una comprensión genuinamente simpática de la naturaleza del niño, debe ser firme, amable, constante y digno de confianza; debe ser equilibrado e inspirar respeto; y comprensivo, pero digno. Debe percatarse de que la emoción intensa obstaculiza la capacidad de aprovechar la apreciación crítica y, a veces, la producción de obras de arte. Debe guiarlo eficazmente en el control y dirección de sus emociones. Cuando hay alteraciones emotivas están frecuentemente relacionadas íntimamente con el fracaso del alumno; apoyándolo a progresar satisfactoriamente. El individuo que posea rasgos emocionales indeseables debe ser ayudado a verse, como los demás le ven y llevado a la convicción de que las tendencias incontroladas conducen únicamente a disgustos y fracasos.

*g) Factores ambientales.*

Todas las personas, cosas y fuerzas de orden material y espiritual que existen alrededor del niño, son condiciones extrínsecas y contribuyen a formar su personalidad y motivar su conducta, y constituyen su medio ambiente; modificándolo parcialmente con el aporte de su persona y de sus actos. El medio está constituido por componentes heterogéneos y de importancia desigual con respecto al niño; y fueron revisados ampliamente en condiciones externas de la adaptación el:

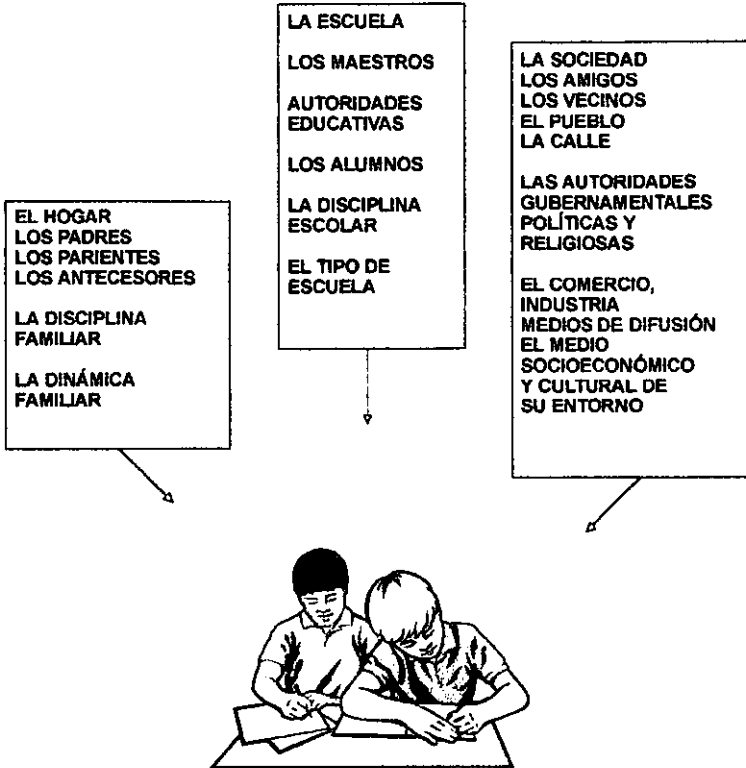
a) Medio familiar.- Es el que va a determinar el desarrollo afectivo y del carácter. La personalidad del niño, afirma se construye especialmente por imitación y participación de los padres.

b) Medio escolar.- se derivan de problemas de la institución: escuelas precarias, aulas superpobladas, falta de materiales didácticos elementales, falta de Escuelas Diferenciales y de grados niveladores o de recuperación, masificación de la enseñanza.

c) El medio social.- Su influencia es indudable, Especialmente en el caso de niños que viven en verdaderas subculturas y que al ingresar a la escuela chocan abruptamente con pautas culturales , normas, lenguaje y modos de vida distintos de los que tienen vigencia en su medio, creándose conflictos y ambivalencias. A continuación en la tabla No. 13, se ilustran los factores ambientales que influyen en el aprendizaje del niño.

TABLA 13

### FACTORES AMBIENTALES QUE INFLUYEN EN EL APRENDIZAJE



TOMADA LA ILUSTRACIÓN ADAPTADA DE NIETO 1987, p.26

#### *h) El Factor Temperamento en la vida escolar del Niño*

El temperamento del niño es importante analizarlo, como un factor que influye en su aprendizaje y adaptación en su vida escolar.

Para Newman (1991), temperamento se define, como el conjunto de fenómenos característicos de la naturaleza de un individuo, que incluye su susceptibilidad a la estimulación emocional, su fuerza y rapidez de respuestas habituales, el tipo de estado de ánimo más constante; y todas las peculiaridades que tienen en los cambios y en la intensidad de dichos estados de ánimo. Estos fenómenos se consideran como constitucionales y de origen fundamentalmente hereditario. En el que concuerdan los estudios de Buss y Plomin (1975; citados en Newman 1991, p.148). Además, comparan a gemelos idénticos y fraternos, con el parámetro de cuatro aspectos del temperamento: actividad, emocionalidad, sociabilidad e impulsividad. El temperamento, está considerado como el guardián que controla las impresiones que produce el ambiente, y la responsividad del individuo.

Buss y Plomin (1975; citados en Newman 1991, p. 148-149), proponen tres maneras de cómo el temperamento de un individuo puede influir en las respuestas de otros.

1). El temperamento "establece el tono" de la interacción. Los niños que son sociables y que gustan de comunicarse con otras personas van a comunicar un ambiente diferente al encontrarse con extraños, del que provocan niños más reservados.

2). Las diferencias de temperamento van a determinar el tipo de conducta que el niño puede iniciar. Probablemente los niños activos van a tener una serie de actividad tal, que van a entrar en contacto con muchas personas y objetos.

3). Las distintas características del temperamento van a reforzar o desanimar la respuesta de otras personas. Es decir, que otra gente va a reaccionar positiva o negativamente ante la actitud temperamental que un niño muestra, por ejemplo, si un papá siente satisfacción porque su hijo o su hija es emocionalmente muy expresivo, y le agradan sus manifestaciones frecuentes de alegría, enojo o ansiedad probablemente repita con frecuencia las actitudes que estimulen estas expresiones emocionales. Al contrario, los padres se sienten desconcertados a las expresiones emocionales evidentes que les disgustan, probablemente van a castigarlas o van a tratar de evitar las situaciones que las provoquen.

Algunos investigadores como Kagan y Moss, (1962; citados en Newman 1991, p.148), han encontrado pruebas de que la estabilidad temperamental se inicia en la infancia.

Isaias et al (1976), sostiene que cada niño tiene un estilo propio de responder a los estímulos ambientales que determina sus características individuales, este comportamiento ante los estímulos internos y externos con los que se enfrenta, ejerce una influencia primordial en el proceso de su aprendizaje, así como, en situaciones de la vida "cotidiana, como dentro de la escuela".

Ross (1966; citada en Isaias et al 1976, p.94), considera a un niño como desorganizado, cuando se encuentra con un índice elevado de distraimiento, tiempo de atención corto y falta de perseverancia, que al combinarse con un ambiente inestable y altamente permisivo, manifiestan una alteración constante de la conducta.

Chess y col. (1968; citados en Isaias et al 1976, p.93), consideran que el temperamento individual juega un papel muy importante dentro del funcionamiento escolar del niño, porque determinan la forma de abordar el material académico y su forma de relación con maestros y compañeros; que no constituyen factores positivos, ni negativos, pero al observar su relación a las demandas ejercidas sobre el niño o sobre la estructura medioambiental, en que se lleva a cabo, si tendrán connotaciones de positividad o negatividad.

Además contempló nueve categorías de temperamento individual que a continuación se describen:

1) Nivel de actividad: se refiere al comportamiento al componente motor presente en el funcionamiento de cada niño y a la proporción de períodos activos o de inactividad durante el día.

2) Ritmicidad: la capacidad para predecir funciones como el hambre, el sueño, el ciclo de dormir-despertar, patrones de alimentación, de control de esfínteres, etc.

3) Acercamiento o alejamiento: la naturaleza de la respuesta del niño a nuevos alimentos, objetos, personas desconocidas, etc.

4) Adaptabilidad: la rapidez y facilidad con la que puede modificarse el comportamiento de un niño, como respuesta al cambio de la estructura medio-ambiental.

5) Intensidad de la reacción: el nivel energético de la respuesta independientemente de su cualidad o de su dirección.

6) Umbral de respuesta: la intensidad del estímulo requerido para producir una respuesta observable a estímulos sensoriales, a objetos medioambientales y a contactos sociales.

7) Cualidad del humor: la cantidad de alegría, comportamiento amigable y agradable en contraste con una conducta huraña, hostil o de lloriqueo.

8) Distrainimiento: la efectividad de los estímulos medioambientales intrínsecos, para interferir con, o para cambiar la dirección de la conducta existente.

9) Tiempo de atención y perseverancia: estas dos categorías están íntimamente relacionadas. El tiempo de atención se refiere a la duración de una actividad específica realizada por un niño. Perseverancia es cuando una actividad continua a pesar de los obstáculos que se presenten para impedir que ésta persista.

Las categorías no constituyen por sí solas factores positivos o negativos; pero al observarlas, con relación a las demandas ejercidas sobre el niño; o sobre la estructura medio ambiental en el que se llevan a cabo, tendrán connotaciones de positividad o negatividad. El niño se adapta positivamente a la escuela y su aprendizaje es óptimo. Cuando las expectativas están en armonía con su temperamento y su capacidad funcional; al contrario, el aprendizaje se ve afectado cuando las demandas son excesivas y se convierten en fuentes de estrés (Isaías et al 1976, p.93).

Según Chess (1968; citado en Gisbert 1983, p.62), las características no se encuentran en forma aislada, sino agrupadas formando diferentes tipos de personalidad: niños lentos para calentarse (adaptabilidad lenta después de contactos repetidos, combinada con una respuesta ligeramente negativa a nuevos estímulos). Niños difíciles (los que tienen la misma constelación de factores que en el caso anterior; pero que además reaccionan con gran intensidad). Niños tímidos, niños fáciles. Las tres constelaciones temperamentales que designó:

Primera constelación.- Niño Fácil, presenta con regularidad, una respuesta positiva frente a estímulos nuevos, mostrando signos de adaptabilidad; adopta normas de alimentación, de dormir y sonríen a extraños. Se adaptan rápidamente a la escuela y tolera las frustraciones con ánimo de protesta, aprenden reglas nuevas.

Segunda constelación.- Niño Difícil, presenta irregularidad en sus funciones biológicas que muestran alejamiento y es desfavorable a nuevos estímulos, con adaptación escasa, así como su cualidad de ánimo, tiende a ser mayormente de sentido negativo.

Tercera constelación.- Esta es la combinación de respuestas negativas pero de intensidad relativamente leve a los nuevos estímulos, con adaptabilidad lenta, presenta irregularidad en sus funciones.

Para el desarrollo del aprendizaje del niño, es importante que se le permita adaptarse de acuerdo a su individualidad, siendo necesario que exista un equilibrio entre la potencia innata del niño (intelectual, temperamental) con ciertas condiciones especiales que pueden afectar el aprendizaje (internas y externas) y las expectativas fijadas por el medio ambiente (padres, profesores y compañeros) (Isaías et al 1976, p.94).

Los niños difíciles se distinguen en que reaccionan muy intensamente a todo estímulo; todas sus respuestas son exageradas. En lugar de llorar suavemente, lo hacen a gritos; en vez de reír con naturalidad, prorrumpen en carcajadas incontrolables que pueden terminar en paroxismos de sofocación. Sus horarios para comer y dormir, son irregulares y cada cambio requiere periodos largos y difíciles de adaptación. No hay seguridad, sobre el origen exacto del trastorno, que en apariencia es innato. El niño difícil debe ser descubierto lo antes posible, para que los padres reciban el apoyo moral y no se culpen a sí mismos por la conducta irregular de su hijo. Se debe poner un freno a los caprichos del niño, quien, de lo contrario, puede convertirse en un tirano de su hogar, y llegar a ser intratable, en su vida adulta. Una disciplina suave, pero firme y muy constante, es esencial para este niño de temperamento difícil. Los niños fáciles se adaptan rápidamente tienen hábitos irregulares y genio alegre y se acomodan fácilmente en cualquier lugar. Los niños lentos son cautos y cuidadosos, de ánimo algo negativo, con tendencia a huir de las situaciones nuevas, pero si se les alienta y anima logran vencer los obstáculos y pueden llegar a realizar un trabajo satisfactorio y aun superior (Renshaw 1977, p. 15).

### *i) Desarrollo del Talento en el Niño.*

El talento del niño, es parte de su desarrollo educativo, el cual debe ser detectado en los períodos sensibles, para brindar libertad para su crecimiento. Razón de la importancia de elegir un sistema educativo que le proporcione las condiciones adecuadas para su adaptación y las bases para un adelanto óptimo.

Para Newman (1991), Talento, es cualquier habilidad en la que el niño puede sobresalir, asimismo, para que el niño pueda identificar una capacidad como talento, es necesario que experimente placer y seguridad al ejercitarla.

Terman y Oden (1947, 1959; citados en Newman 1991, p.154) han demostrado que el talento intelectual identificado en la primera infancia tiene propiedades permanentes que incluyen buena salud, estabilidad mental y éxito académico.

Según Newman (1991), el talento puede variar desde habilidades motoras, como correr rápidamente, o ser capaz de lanzar una pelota con precisión, hasta sensibilidades sensoriales, como ver en la oscuridad, cantar entonado, etc. Cualquier aptitud o habilidad alienta el sentido general de eficiencia del niño. Los talentos en una sociedad o los nutre o los ignora. Además, que al individuo al darle un sentido de suficiencia y de autoestima, el talento le permite dedicarse a una actividad que es valiosa para los grupos humanos. Las culturas complejas y especializadas, necesitan individuos con talentos especiales para ejecutar tareas únicas en su género Buss y Poley (1976; citados en Newman 1991, p.155). Hecho que no significa, que cada miembro deba desarrollar toda gama de estas habilidades, sino que sepan reconocer a los individuos, que los tengan y los dejen sobresalir, trabajar en sus respectivos campos.

### *j) Facilitador del Aprendizaje, según ROGERS*

Rogers (citado en Palacios 1995, p.229), sostiene que cuando existen problemas de aprendizaje en los niños el papel del terapeuta centrado en el cliente, es crear las condiciones que hagan posible un cambio autodirigido. Entonces, aplicado a la educación este principio, el educador centrado en el estudiante debe buscar un objetivo similar; en vez de preocuparse por la forma en que podrá enseñar algo, transmitir determinado conocimiento debe preguntarse; de qué manera será capaz de crearse una relación y un clima que el estudiante pueda utilizar para su propio desarrollo. La facilitación del aprendizaje debe ser, el objetivo que proponga el maestro centrado en el alumno. No se trata de un problema de técnicas, sino de actitudes; ya que mejores cursos, mejores planes de estudio, más contenidos, más máquinas de enseñanza, nunca resolverán la raíz del problema. Sólo las personas



actuando como tales en sus relaciones con los alumnos, pueden comenzar a abrir una brecha en esa fortaleza con constituye la enseñanza moderna.

Asimismo, Rogers resume la tarea como facilitador del aprendizaje:

- a) Corresponde al facilitador crear un clima inicial en el que las experiencias de grupo y de clase se vean posibilidades.
- b) Comunicar de la misma forma que lo hacía el terapeuta a todos los componentes del grupo, su confianza básica en la clase como tal y en cada uno de sus integrantes.
- c) El educador facilita el esclarecimiento de los objetivos individuales, así como de los propósitos del grupo.
- d) Otorga plena confianza a fuerza motivacional básica del individuo.
- e) Suministra todo tipo de recursos de aprendizaje.
- f) El mismo se pone a disposición de los estudiantes como recurso que puede ser utilizado.
- g) No pone resistencias a la aparición de cualquier tipo de contenido de la parte de los estudiantes, se trate de intelectualizaciones, racionalizaciones, expresiones de sentimientos profundos, etc.
- h) El facilitador se esfuerza por llegar a convertirse en un miembro más del grupo, intentando intervenir en plano de igualdad con todos los demás integrantes.
- i) Presentará especial atención a las expresiones de sentimientos personales profundos.
- j) El facilitador debe situarse entre los estudiantes como lo que es: una persona falible con sus propios problemas por resolver y sus propias inquietudes.

#### ***4.4. Alteraciones del Aprendizaje.***

Existen alteraciones del aprendizaje que puede presentar el educando que impiden u obstaculizan el logro de objetivos de los programas educativos; y lo que esta tesina postula, es que la falta de adaptación al sistema educativo puede derivar precisamente en alteraciones de aprendizaje.

Azcoaga, Derman, Iglesias (1982) afirman que las alteraciones del aprendizaje se pueden prevenir, rectificando el aprendizaje de las funciones cerebrales superiores, antes de iniciar el aprendizaje escolar.

##### ***A) Panorama general.***

El objetivo de la enseñanza es dotar al sujeto de una serie de adquisiciones y esquemas que le hagan capaz de comprender un texto (lectura), así como de expresarse por escrito (escritura). El aprendizaje de la lectura y escritura ocupan un lugar predominante dentro de las materias escolares, por ser la base del resto de las enseñanzas, porque constituye su eje. Por lo que merece una atención especial dentro de la actividad escolar, debido a que depende en gran medida del éxito o fracaso en los estudios. La incapacidad de numerosos alumnos para poder aprender la

lectura es uno de los más graves problemas en la enseñanza elemental y secundaria, lo que ha implicado una serie de investigaciones para descubrir las causas posibles del fenómeno y buscar el remedio. A lo que se ha dado en llamar dislexia, que es el efecto de multiplicidad de causas. Fernández, Llopis, Pablo 1981, p.9, 25. Pero veamos en que consisten los trastornos de aprendizaje.

Chiaradia y Turner (1978), consideran inadecuado aplicar el término "trastornos de aprendizaje", si es utilizado a causa de su difusión. Pero poco o nada tiene que ver con la realidad del educando, ya que su connotación es ajena a lo que pretende significar. "Trastorno indica alteración, derrumbe, demolición y se refiere más bien al estado emocional del docente, cuando no se obtiene del niño el resultado esperado. Mientras, que "dificultades" alude a las del educador para cumplir con un proyecto, del programa establecido al que el educando debe ajustarse sin alternativas posibles. De esa interacción docente-alumno; de esa relación autoridad-obediencia, de la que sólo los niños con alta capacidad de adaptación y buena dosis de sometimiento, antes que de riqueza intelectual (por otra parte no requerida) salen airosos, es de donde surge el verdadero concepto de trastorno, caos, demolición, derrumbe. Por ello, en los archivos se tienen registradas historias de personas brillantes y de alto rendimiento intelectual cuando llegaron a adultos, que en su niñez mostraron un bajo rendimiento, es decir, que padecieron un bajo índice de aprovechamiento durante su tránsito por la escuela primaria o secundaria.

Además, consideran que los trastornos de aprendizaje escolar, constituyen un estereotipo cultural, es decir, un modelo rígido y fijado particularmente por algunos docentes, quienes esperan del niño una conducta tipificada por tablas estadísticas que señalan la modalidad que debe revestir el aprendizaje en personas tipo, de determinada edad y en determinado período. Aunque en muchos casos de niños que presentan dificultades escolares puede haber una o varias funciones cerebrales alteradas. Sin embargo, sobrestimar esa o esas funciones no siempre interesa al educador si hay lesión o no; ese aspecto etiológico, si bien tiene importancia su trasladado oportuno al equipo médico especializado. También es importante evaluar los aspectos neurológicos y psicológicos de la función para poder habilitar o rehabilitar al niño que presente esas dificultades es un proceso integrativo.

Por lo tanto, desde el punto de vista médico, los niños con "trastornos" del aprendizaje pueden tener alterada una o varias funciones superiores, por causas psicológicas o neurológicas. Por lo que es necesario conocer bien estas funciones y sus anomalías; las causas que llevaron a alterar la función resultan secundarias. El éxito en la reeducación del niño, depende de un correcto conocimiento de las funciones superiores que se intentan modificar o corregir y de los factores que concurren en su modificación. La consideración de las lesiones evolutivas debe ser dejada al campo médico. Sin desconocer el gran valor del área psicopedagógica para la evaluación de ciertos aspectos en los casos en que existan lesiones; pero ésta, es con todo, una labor secundaria; y por otra parte, se llega a ella por medio de un acabado conocimiento de las funciones superiores.

De Medeiros (1975), considera que para que haya aprendizaje es necesario que el sujeto cuente con lo siguiente:

- 1) Integridad sensorial (sistema nervioso periférico)
- 2) Integridad del sistema nervioso central.
- 3) Integridad psicológica (emocional o afectiva)
- 4) La experiencia de oportunidades para aprender.

Asimismo, que las causas de los trastornos del aprendizaje en los niños son:

a) Privación sensorial.- Consiste en aquellos estados, debidos a la patología del sistema nervioso periférico. Como trastornos primarios se consideran: la sordera y la ceguera. En cuanto al desarrollo de la minusvalía existe una gradación de gravedad.

b) Disfunción neurológica: la interrupción del aprendizaje por esta causa, representa un campo para consideraciones más destacadas. Hay una amplia variedad de subtipos, en esta alteración. En esta categoría se incluye el Retraso Mental y los grados inferiores de la incapacidad intelectual generalizada.

c) Privación de experiencia.- Esta categoría etiológica no es el resultado de la patología, sino más bien un efecto de la falta de oportunidades para aprender, puede ser: la privación cultural, falta de escolaridad y puede ampliarse y abarcar mala educación o enseñanza deficiente.

La variable social ambiental que ha privado al individuo de las experiencias normales, que son prerequisites para el adecuado aprendizaje. Ya que el niño que fracasa al aprender, a pesar de la adecuada integración sensorial, estabilidad emocional, capacidad mental y oportunidades, se clasifica con un trastorno específico del aprendizaje. Al descartarse otras posibilidades causales, se plantea la suposición de que interviene el sistema nervioso central.

Es importante que el maestro conozca la formación de etapas sensoriomotora, no sólo para mejorar estas habilidades, sino para impedir y mejorar los atrasos en las funciones que se forman posteriormente como el lenguaje y la percepción. Frostig sostiene que las actividades manipuladoras y movimientos corporales gruesos pueden emplearse para desarrollar las aptitudes visuales complementarias para apoyar el desarrollo del lenguaje y la formación de conceptos. Si un niño tiene déficits en las funciones sensorio-motoras deber ser cortas (De Medeiros, 1975, p.308).

### ***B). Factores que obstaculizan el aprendizaje.***

Bima y Schiavoni (1984), consideran que todo niño que intenta aprender lo hace en su condición básica de "ser (en el mundo)" y todo aprendizaje, por tanto, presupone condiciones o factores del sujeto y del ambiente, que se analizan a continuación:

*a) Orgánicos.-* Se trata del factor básico, como estructura anatómo-funcional, que determina en gran parte la capacidad de aprender.

El sujeto aprende (o no aprende) con todo su organismo. Cualquier déficit, cualquier disfunción, puede condicionar dificultades o imposibilidades; de lo que se denomina "estado de salud".

*Estado General de salud deficitario* (desnutrición, enfermedades crónicas, parásitos, anemia, etc.)

*Trastornos del metabolismo* (diabetes, raquitismo, avitaminosis, etc.)

*Trastornos endocrinos* (hipo e hiperfunción de: Tiroides, bocio, cretinismo, etc.). Suprarrenales (síndrome adrenogenital) hipófisis y glándulas sexuales (hipogonadismo, disgenesia gonadal, etc.)

*Trastornos neurológicos* (secuelas de encefalitis y meningitis y meningitis: corea, epilepsia, petit-mal, encefalopatías).

*Déficits sensoriales* (ceguera, ambliopía, miopía, estrabismos, sordera, hipoacusia, etc.).

*Trastornos motores* (inestabilidad motora, defectos musculares congénitos, miastenias).

*Trastornos del lenguaje* (dislalias, disartrias, disfemias)

*Trastornos psicosomáticos* (ciertos tipos de alergia -asma por ejemplo- trastornos que se manifiestan en los distintos órganos: digestivos, respiratorios, etc.)

Asimismo, los trastornos de la comprensión pueden afectar diversos planos de la comprensión del lenguaje. En los casos más graves el niño puede tener problemas para entender el significado de ciertas palabras; o

bien las dificultades pueden presentarse en la captación de proposiciones, especialmente si éstas tienen una construcción sintáctica complicada (oraciones en pasiva, etc.). En las formas más leves la comprensión del lenguaje puede estar afectada sólo en la captación del sentido del contexto: el niño puede comprender literalmente lo que se le dice; pero no el sentido profundo o el “doble sentido” (por ejemplo en los chistes, absurdos, etc.). Las dificultades de la comprensión a menudo determinan que el niño deba hacerse repetir lo que se le dice. O simplemente causa la impresión de no haber oído (Azczoaga, Derman, Iglesias 1982, p.118).

Los trastornos de la capacidad de síntesis, se advierte fácilmente en el curso del aprendizaje escolar; pero no se les reconoce como tales, si no se está prevenido acerca de la naturaleza del retardo afásico. Los niños con este tipo de problema logran comprender oraciones simples, pero “se les olvidan” cuando se trata de oraciones complejas de dos o tres partes. En esas circunstancias una de las proposiciones, o dos, son omitidas, o bien después de hacérselas repetir, alteran el orden en que fueron presentadas. También aparece la dificultad cuando se trata de oraciones con dos o tres sujetos o dos o tres predicados de un mismo sujeto. La discriminación de significados de vocablos similares participa tanto de las insuficiencias de la comprensión como de la síntesis; los trastornos van en aumento a medida en que se incrementan los requisitos del uso de la abstracción y la generalización. Ello repercutirá específicamente en ciertas modalidades del aprendizaje escolar (Azczoaga, Derman, Iglesias 1982, p.119).

Además, la *fatigabilidad* se caracteriza por un aumento de los errores, a medida que se prolonga el examen o la labor del niño. A menudo, provocar la fatiga, puede ser un recurso interesante del diagnóstico, puesto que la fácil generación de ésta, permite poner a la vista, otros rasgos patológicos que no son ostensibles en los primeros minutos del examen. La fatiga aparece, después de veinte minutos de trabajo. La *distractibilidad* es otra característica de los niños con retardo afásico. La atención no se mantiene sobre los mismos motivos durante mucho tiempo y contrariamente el niño pasa de un objeto a otro, de manera errática y desorganizada. Esta particularidad afecta la secuencia normal de los procesos de aprendizaje y pensamiento.

## b) Mentales

Gran parte de los aprendizajes escolares implican esencialmente procesos mentales.

*Deficiencia intelectual* (oligofrenia): sea hereditaria, congénita o adquirida, determina siempre una dificultad en el proceso de aprender, variable conforme a la gravedad del cuadro, de donde se requiere de una atención especial.

## c) Anormalidad mental

- Cuadros psiquiátricos graves (psicosis endógenas y orgánicas). Personalidad psicopática y trastornos profundos de la personalidad.
- *Factores afectivos*. Son aquellos trastornos en el desarrollo de la personalidad del niño que se manifiestan en el hogar y la escuela como “problemas de conducta” o de “adaptación”. Se trata generalmente de trastornos debidos a factores exógenos y fundamentalmente de origen familiar. Son niños que vivieron experiencias negativas a lo largo de los primeros años de vida.

- *Factores Socioculturales, que pueden afectar el Aprendizaje.*

Para Azcoaga Derman, Iglesias (1982), algunos de los factores socioculturales que comparten el origen de las dificultades de aprendizaje son el hipoalimentación y las enfermedades crónicas, el hacinamiento y la promiscuidad. Otras de carácter general, como pueden ser, desempeñar un papel de subestimación en la escuela, y algunos otros medios (comúnmente rurales trasplantados al medio urbano), que determinan una actitud permanente de los niños, tales como: "éste es bueno para trabajar y no para estudiar", "tu padre no estudió y sin embargo, les da de comer", etc. Estos y otros mensajes pueden alterar el aprendizaje.

La incidencia cultural y social puede hacerse sentir en forma de sutiles desacuerdos entre los estímulos que el niño recibe en su casa y fuera de ella, que repercuten en un descenso de su interés por el aprendizaje (bajo nivel de motivación), que disminuye su rendimiento académico. Asimismo, como ciertos medios masivos de comunicación como TV, con sus historietas y otros programas que transmiten, influyen mucho, no porque se subestime el papel de la escuela, sino porque compiten con el desarrollo de los intereses y valores que los niños elaboran.

Además, la utilización simultánea de dos idiomas que puede deberse al intercambio de dos culturas de tal modo, puede ser un factor incidente en el aprendizaje escolar.

*C). Los trastornos específicos del aprendizaje, comprenden los siguientes:*

- 1) Trastornos perceptivos.
- 2) Trastornos del lenguaje.
- 3) Trastornos de la memoria.
- 4) Trastornos del conocimiento, abstracción o pensamiento.
- 5) Trastornos motores.

Para Nieto (1987), la educación de los niños con trastornos del aprendizaje; utilizan enfoques generales para las materias y métodos que han sido benéficos para los niños con este tipo de problema. Frostig, considera que los trastornos de aprendizaje en gran cantidad de niños, no deben considerarse sólo como un resultado de circunstancias ambientales, minusvalía neurológica, sino más bien, como el resultado de una acción recíproca entre las circunstancias ambientales y que ambas deben ser consideradas en el plan de tratamiento.

*Para el tratamiento se requieren:*

Programa educativo de recuperación. Pueden ser necesarios los siguientes:

- a) Tratamiento, psíquico y/o neurológico.
- b) Orientación de los padres.

Las características de los niños con trastornos del aprendizaje son muy variadas.

Azcoaga, Derman, Iglesias (1982), exponen que las palabras utilizadas como "rehabilitación", "reeducación", provienen de la aplicación de determinadas técnicas en las discapacidades de los adultos. En el caso de los problemas de aprendizaje en general se trata de *retardos* que requieren la aplicación de un conjunto de medidas correctivas a fin de superar la limitación, que ha de suponerse temporaria si el diagnóstico se hizo oportunamente.

Cuando se analizan las medidas recomendables para la superación de los retardos de aprendizaje se advierte que constituyen ejemplos de planes pedagógicos. En los *trastornos generales del aprendizaje* el plan debe incluir las medidas específicas que surgen de la causa o las causas, determinantes. Si son enfermedades crónicas o desnutrición, el plan debe atender a la superación de estas deficiencias proveyendo, al mismo tiempo, al niño un adecuado apoyo pedagógico extraescolar. Si la deficiencia general de aprendizaje obedece a determinantes psicógenos, el niño deberá ser ayudado en esta área con medidas idóneas: psicoterapia, fármacos, cuando sean requeridos, actuación en el área familiar y una vez más apoyo pedagógico extraescolar hasta tanto el niño hay nivelado su capacidad de aprendizaje.

Cuando existe una deficiencia mental leve en general suele no bastar con ayuda pedagógica extraescolar y requerirse una actuación psicoterapéutica sobre el niño y su familia, que ayuda a definir los límites de la situación. Porque toda posibilidad terapéutica tiene límites propios y deben ser vistos con la misma objetividad con que se efectúa el diagnóstico y se planifica la corrección. También existen otras limitaciones, tales como cuando un niño en edad de preadolescente es reconocido en su deficiencia para el aprendizaje, es mucho más difícil ayudarlo a superar sus dificultades, que con ello se hubiera hecho en su momento del ingreso a la escuela. Aquellas son limitaciones biológicas. Las hay también ligadas al núcleo familiar, que puede ser resistente a la modificación de patrones de conducta que son nocivos para el niño.

La objetividad científica es la que pone en manos de quien tiene responsabilidades en el área de aprendizaje pedagógico, la totalidad de las concepciones operativas debe reconocer la naturaleza de la limitación para el aprendizaje de un niño. Para lograr ese reconocimiento, podrá apoyarse en un equipo multidisciplinario de diagnóstico o deberá hacer, de modo individual, esa síntesis de conocimiento que es el diagnóstico, cuando el grupo humano que forma el equipo no exista. Una vez reconocido el problema planificará su corrección. Para ello ponderará los factores que deben ser modificados y fijará los objetivos generales y particulares. Planificar, significa diagramar medidas activas: "hacer". Y en la ejecución de lo planeado llegará tan lejos como pueda y como lo hayan predeterminado las limitaciones que habrá reconocido al fijar los objetivos particulares. (Azcoaga, Derman, Iglesias, 1982, p.210).

#### *D) Trastornos de la Afectividad y de la Vida Emocional del Niño.*

Según Nieto (1987), el proceso funcional del aprendizaje se explica basándose en circuitos que se inician con la estimulación ambiental recibida y se cierran con una respuesta motora. El circuito fisiológico del aprendizaje se establece con la estimulación auditiva cuando el niño empieza a hablar; capta e interpreta la información para responder por medio de las vías eferentes la conducción nerviosa que regula la motricidad de los órganos articulatorios del habla. La emoción es un producto del ambiente que puede producir reacciones orgánicas, como inhibición de la respuesta, un espasmo, un exceso de tono muscular o un bloqueo que paralice la actividad. La influencia del psiquismo en la fisiología nerviosa se traduce en procesos químicos internos de alta complejidad, que puede modificar la estructura neuronal temporal o definitivamente, según la naturaleza y severidad del conflicto.

Nieto (1987), clasifica los síntomas de los Trastornos de la Afectividad de la manera siguiente:

**Ambivalencia Afectiva.**- Consiste, en la coexistencia de sentimientos contrapuestos en el niño, que pasa de la alegría a la tristeza; del amor al odio o rechazo, sin justificación aparente; llevando consigo una incapacidad de decisión y dificultad de situarse con respecto a sí mismo.

**Angustia y Ansiedad.**- Consisten en temores sin un motivo concreto, con la sensación de peligro y de encontrarse indefenso.

**Inestabilidad Emocional.**- Puede provenir, junto con una discordancia o inadecuada expresión afectiva, como en el caso, del individuo que ríe, mientras relata una desgracia.

**Incontinencia Afectiva o Explosión Incontrolada de los Afectos.**- Son la impulsividad o agresividad.

**Disforia o Estar de Mal Humor.**- Se manifiesta por un descontento general constante. En escolar, un síntoma que acompaña a los trastornos de la afectividad es el hecho, de que responde las preguntas difíciles y fracasa en las fáciles.

Valet (citado en Nieto 1987, p.3), considera que casi siempre el niño mayor de 8 a 9 años que aun presenta problemas de articulación, tiene riesgo de estar en un problema emocional, por lo que se bloquea fácilmente.

**Inestabilidad Psicomotriz.**- Consiste en una manifestación que el niño tiene de falta de inhibición y de atención, con una necesidad constante de cambios y movimientos, de palabras y gestos entrecortados, falta de control de la impulsividad; los cuales se clasifican en dos tipos:

1) La Inestabilidad "Subcoreica" o de Aparición Precoz.- Consiste en ausencia de inhibición motora, que generalmente desaparece con la edad.

2.- La Inestabilidad "Afectivo-Characterial".- Es más dependiente de la acción del medio. En este grupo se encuentran trastornos de la personalidad, que aparecieron desde los primeros años de vida del niño.

Valet, estima que generalmente, los padres, maestros y hasta amigos o compañeros, responden con un mal manejo de la situación, con manifestaciones de rechazo abierto y agresiones, favoreciendo la ansiedad del paciente. De esta manera se vinculan hiperactividad, inestabilidad emocional y ansiedad en el niño. Cuando integra inadecuadamente su esquema corporal, percibe defectuosamente el espacio y perturba la totalidad de su proceso perceptivo, da origen a otros círculos viciosos que repercuten en obstáculos del desarrollo y del aprendizaje escolar. Los síntomas que definen al niño como inestable son: alteración del esquema corporal, como producto de su hiperactividad e inestabilidad emocional (Nieto, 1987, p.3).

El Dr. Maffei (citado en Nieto 1987, p.5), describe una organización en cadena, de los fenómenos y reacciones de los trastornos de la afectividad que surgen de la inestabilidad, consecuencia que puede provenir de circunstancias sociales, como de alteraciones funcionales del telencéfalo por una lesión y que tienen repercusiones en trastornos del aprendizaje. Es importante distinguir su origen, ya que cuando se debe a situaciones sociales, provocan problemas emocionales y sentimientos de minusvalía. Las presiones de la vida cotidiana y las exigencias sociales, hacen perder el equilibrio de la conducta, sin que para ello necesariamente se caiga en una personalidad patológica. Para ello, se debe delimitar una conducta normal de una patológica, debido a que su línea de separación es muy frágil. Nieto (1987), establece tres categorías de la conducta humana, que a continuación se describen:

1) Se llama Comportamiento Reactivo (normal), a las crisis normales por las que puede pasar el niño desde su nacimiento, tales como:

**Ansiedad de los 8 meses.** Según Spitz (citado en Nieto 1987, p.6), a esta edad el bebé rechaza a personas extrañas cuando la mamá no está presente: llora, grita, voltea la cabeza y oculta la cara, (se presenta durante uno o dos meses y desaparecen).

**Crisis de negativismo (de los 2 a los 3 años).** El niño se opone a todo, y cuando se le niega algo, sufre crisis y rabietas con llanto, gritos, pataleo; tiene escasa tolerancia a la frustración.

**Fobias del preescolar.** Se trata de miedo a personajes reales (médicos, ancianos, vigilantes, desconocidos) o de la fantasía (brujas, lobos, "el hombre del costal") o a determinadas circunstancias, como la oscuridad, estos síntomas aparecen entre los 2 y 5 años de edad y duran alrededor de 6 meses.

Conductas rituales del escolar. De 7 a 11 años de edad, el niño siente impulsos de hacer actos o gestos fuera de lo común, considerados como absurdos. Estas conductas desaparecen espontáneamente más o menos en unos tres meses.

Otras crisis de desarrollo, pueden ser: la ansiedad de separación del primer día de clases, por el temor al cambio del ambiente familiar donde el niño se siente querido y aceptado, al ambiente escolar donde él va a ser uno de tantos, sin privilegios, donde todos le son desconocidos.

Crisis de celos, ante el nacimiento de un hermano, por el miedo a perder su postura de "rey del hogar", desplazado por el nuevo bebé.

Crisis de elaboración de duelo, a la muerte de una persona o animal querido.

Crisis por la pérdida de personas, animales o cosas, como cuando un amigo muy querido cambia de domicilio y no se le vuelve a ver, o cuando el niño pierde a su perro que quería tanto.

Crisis propias de la adolescencia. Actividad masturbadora (de 5 o 7 hasta 10 o 12 años de edad) con su correspondiente conflicto o interés sobre materias sexuales. Sin embargo, estas crisis se canalizan por curiosidad intelectual o por el desarrollo mental y físico.

Crisis de rechazo a los juicios de los valores impuestos por sus padres. A veces rechaza todo lo que ellos apoyan; pero normalmente, retornan a su sistema de valores, cuando se da cuenta que su conducta era errónea.

2) Comportamiento Neurótico, (pasajero o patológico).- Está considerado, cuando el comportamiento crítico del niño, se agudiza o se prolonga mayor tiempo de lo debido; particularmente se observan ciertas conductas, tales como son: angustia, ansiedad, fobias (miedos injustificados), tics, enuresis (orinarse en la cama), pesadillas, temores nocturnos, depresión, impulsividad, conductas "regresivas", como chuparse el dedo, hablar como "niño chiquito", enrollarse en "posición fetal", entre otras.

La neurosis puede afectar el rendimiento escolar del niño, ante las expectativas propias y las de sus padres, acentuándose dichas características. De esta manera, se pueden explicar los fracasos escolares, debido a un trauma psicológico primario, a las reacciones normales que acompañan a las dificultades de aprendizaje.

3) Comportamiento Psicótico, (plenamente patológico).- Por lo regular, el niño psicótico no asiste a la escuela común, porque cuando su trastorno es tan evidente, que requiere de atención especializada antes de la etapa escolar. Asimismo, porque en las instituciones escolares lo rechazan, cuando comprueban que su conducta es anormal. Existen ciertos rasgos que de pasar inadvertidos, se pueden agravar como son los siguientes:

Aislamiento, introspección exagerada, pocos deseos de comunicación, o falta de interés en lo que pasa a su alrededor, mostrando una apariencia de estar "fuera de este mundo"

Conducta Autista.- Cuando un niño no habla, ni tiene deseos de comunicarse porque se encierra en sí mismo.

Balanceos corporales por largo tiempo, sin una finalidad manifiesta.

Autoagresividad.- Es el caso del niño, que se hace daño a sí mismo, se golpea en la cabeza, se rasguña, se pellizca, se muerde, llegando inclusive a lastimarse.

Verborrea.- Es el caso del niño de habla abundante; pero sin sentido, a veces, repitiendo frases incoherentes que no vienen al caso.

Impulsividad o Agresividad Repentina.- Sin causa aparentemente justificada.



#### 4.5. Conclusiones.

La revisión bibliográfica de los aspectos generales del aprendizaje y sus alteraciones en la enseñanza, permite identificar en que consiste el aprendizaje, sus factores internos y externos que influyen para que pueda darse en la enseñanza. Se define aprendizaje, y se le denomina modificabilidad cognitiva, como un cambio en la conducta, debido a la experiencia, provocado por los cambios en el ambiente llamados estímulos, es decir, el cambio en la conducta, más o menos permanente, como resultado de una estimulación para lograr una mejor adaptación, o bien como el proceso, mediante el cual aprende el estudiante, que implican modificaciones cognitivas y conductuales.

Las etapas de aprendizaje en la vida del hombre son: en el hogar, se adquieren las destrezas sensorio-motoras para sobrevivir; las destrezas perceptivo-motoras para imitar al adulto y lograr independencia personal. En el preescolar, destrezas perceptivo-motoras para prepararlo para el aprendizaje escolar y su adaptación social. En el escolar, destrezas gnóxico-práxicas para capacitarlo para el trabajo; destrezas psicosociales para su adaptación al ambiente.

El proceso de aprendizaje se estudia desde diferentes aspectos. el anatómico, el fisiológico, el psicológico, el pedagógico, el bioquímico o el social, cuyos aportes son características específicas que se interrelacionan y se complementan y no se contraponen.

Es importante al ingresar el niño a la escuela, evaluar si oye y ve bien, porque su deficiencia puede alterar su aprendizaje. Así como, una valoración psicológica de su capacidad intelectual. La falta de atención cuando va acompañada de extrema movilidad, impulsividad y agresividad, puede ser señal de hiperactividad o falta de motivación interna y de interés para el aprendizaje.

La motivación y la memoria son dispositivos básicos para el aprendizaje.

Motivación para el aprendizaje, es mover al alumno a aprender, creando las condiciones necesarias para su logro, haciendo que el estudio sea agradable y fuente de satisfacciones para lo que realiza.

La falta o exceso de estimulación repercuten en el rendimiento escolar, ya que una sobrecarga puede causar bloqueo e interferir en el proceso de aprendizaje.

Los problemas motivacionales como el desaliento, depresión, pueden ser consecuencias de desajustes emocionales que puedan tener diferentes causas, y su análisis determinaría si son consecuencias de dificultades escolares, o de otra índole.

La importancia de la salud tanto biológica, como psicológica, está en relación con la adaptación; la motivación y el temperamento. El talento, es parte del desarrollo educativo del niño. El temperamento indica que hay niños difíciles que se distinguen en que reaccionan muy intensamente a todo estímulo; y todas sus respuestas son exageradas, sus comidas y el dormir son irregulares; por lo que deben ser detectados oportunamente, para aplicar métodos educativos especiales. Niños fáciles, que se adaptan rápidamente, tienen hábitos regulares, carácter alegre y se acomodan fácilmente en cualquier lugar. Niños lentos son cautos y cuidadosos, de ánimo negativo, con tendencia a huir de las situaciones nuevas.

Ahora bien, de acuerdo al propósito de esta tesis, la motivación para el aprendizaje está dada, si el niño encuentra su adaptación escolar, con la elección adecuada del sistema educativo congruente y compatible con sus variables de conducta.

Por otro lado, en relación con las alteraciones de aprendizaje, debe plantearse una diferencia, en que trastorno puede indicar alteración, derrumbe, demolición y se refiere más bien, al estado emocional del docente cuando no se obtiene el resultado esperado. Mientras que dificultades se refiere a las del educador para cumplir con un proyecto del programa establecido al que el educando debe ajustarse sin alternativas posibles. De la interacción docente-alumno, en una relación autoridad-obediencia, sólo los niños con alta capacidad de adaptación resultan exitosos. En cambio, los de baja capacidad de adaptación, son menos favorecidos, ya que en su historia académica presentan un bajo rendimiento académico.

Desde el punto de vista médico los niños con "trastornos" de aprendizaje pueden tener alterada una o varias funciones superiores, por causas psicológicas o neurológicas, por lo que es necesario conocer bien estas funciones y sus anomalías.

El éxito en la reeducación del niño, depende del conocimiento de las funciones superiores que se intenten modificar o corregir.

Para que haya aprendizaje escolar, es necesario que el niño cuente con una integración sensorial (sistema nervioso periférico); integración del sistema nervioso central; integración psicológica (emocional o afectiva); la oportunidad para aprender.

## *CAPITULO CINCO*

### *SISTEMAS EDUCATIVOS*

Para poder elegir un sistema educativo, es necesario conocer los fines y objetivos de la educación, para saber lo que se espera del niño para poder estar en posibilidad de determinar si cumple su cometido y expectativas con relación a su formación en el campo de la enseñanza, en la etapa preescolar y primaria. El entender y establecer, la diferencia entre educación y enseñanza. El conocer el panorama general de la enseñanza, desde el punto de vista de algunos de los grandes críticos. Saber qué es un sistema educativo, identificar y describir y cuáles son los existentes en nuestro país, sus filosofías y las críticas que se han realizado y el papel del maestro. La diferencia entre un sistema activo y uno tradicional; para que a través del conocimiento, los padres y maestros estén en posibilidad de tomar mejores decisiones.

#### *5.1. Significado, de Sistema; Fines y Metas de la Educación*

Para Aguilar y Blok (1977), la escuela está considerada, como un sistema, es decir, un conjunto de elementos que se interrelacionan, para alcanzar determinados objetivos. En la enseñanza-aprendizaje, el sistema más simple es la escuela más elemental, en la que basta cuantitativa y cualitativamente con un maestro y con un alumno.

Churchman (1978), los sistemas se refieren y se integran por un conjunto de elementos que trabajan agrupadamente cuyo el objetivo general del todo, es lograr la eficiencia de sus operaciones. Es decir, un conjunto de partes coordinadas para lograr un conjunto de metas. A continuación, cinco consideraciones básicas acerca de su significado como sistema.

1. Los objetivos del sistema considerado como un todo, y más específicamente las medidas de actuación del sistema completo.
2. Medio ambiente del sistema: las restricciones fijas.
3. Los recursos del sistema.
4. Los componentes del sistema, sus actividades, metas y medidas de actuación.
5. La administración del sistema.

Para Suárez (1992), sistema es un conjunto de elementos interrelacionados y organizados de acuerdo a ciertas necesidades para el logro de un fin; se define no sólo por los elementos que lo integran, sino por la organización que hace posible su funcionamiento. Los mismos elementos se pueden formar diferentes sistemas. Son esenciales a aquéllos sin los cuales, el sistema no funciona; son accidentales aquéllos que permiten al sistema funcionar mejor. Para sistematizar una acción deberán seguirse los siguientes pasos:

- I) Identificación de problemas y necesidades. Se hace un análisis de la situación detectando, los problemas y necesidades, clasificándolos, según los diversos aspectos, como pueden ser: económicos, sociales, etc.
- II) Determinación de metas y objetivos. Se establece aquello que es posible o deseable lograr.
- III) Proposición y selección de alternativa. Se buscan, de acuerdo con las condiciones concretas, los caminos convenientes y viables para lograr el objetivo propuesto. Se escoge una o varias alternativas de solución.

- IV) Selección de estrategias. Escogida una alternativa, se buscan los métodos y medios para llevarla a cabo.
- V) Realización de la acción planeada.
- VI) Control y evaluación del funcionamiento del sistema y de sus resultados.
- VII) Revisión del sistema durante su realización y después de implementarlo, utilizando la información de retorno o retroalimentación.

Suárez (1992), considera que el acto educativo debe planificarse según un proyecto, mediante una visión clara del camino por recorrer y de acuerdo con los objetivos definidos. El sistema educativo debe situarse dentro de los demás sistemas (político, económico,...). Los programas educativos deben de rebasar el marco de los establecimientos escolares, ya que la educación se dirige a la vida concreta, y muchos problemas educativos son ininteligibles e inexplicables, si no se hace referencia a un sistema más vasto, por ejemplo rendimiento académico, y que constituyen diversas ciencias, desde la filosofía hasta las matemáticas.

Aguilar y Block (1977) sostienen que la planeación de las actividades, es conveniente considerarlas como un sistema, un conjunto de elementos interrelacionados para alcanzar determinados objetivos.

Roselló (1974; citado en Palacios 1995, p.25), considera que una corriente educativa, es un conjunto homogéneo de acontecimientos de carácter educativo cuya importancia, a través del tiempo y del espacio, crece, se estabiliza, disminuye o desaparece. Además que, el desarrollo de la psicología infantil, a principios de este siglo, surgió una nueva filosofía de la educación con un número creciente de educadores y "nuevos pedagogos" que se enfrentaban ilusionados y decididos a realizar lo que se denomina la "revolución copernicana en educación".

Para Palacios (1995), la educación la entiende, como el movimiento de la Escuela Nueva, como un proceso para desarrollar cualidades latentes en el niño y la misma naturaleza infantil, más que para llenar su espíritu con otras cualidades elegidas arbitrariamente por los adultos. Para que pueda darse la educación es imprescindible que el niño pueda asimilar de manera directa e inmediata de todo aquello que le rodea, sin imposiciones ni mediaciones propias de los adultos. Los contenidos de la enseñanza tuvieron un giro de cambios en los contenidos; primeramente para los alumnos más pequeños y posteriormente para todos los demás.

*Los medios, son medios.  
El fin, es el logro de los objetivos.  
Suárez (1992, p.99)*

En cuanto a los fines y metas de la educación, se pueden explicar de la siguiente manera:

Para Suárez (1992), los fines de la educación son proporcionar información, inculcar conocimientos, normas y valores, el método será de transmisión y el papel del educador será el de "maestro". Una cosa es educar para el mantenimiento del "status quo", y otra para cambiarlo.

Asimismo, la falta de metas claras, válidas y socialmente situadas (ignorancia de lo que se quiere y de lo que conviene al grupo social), es la causa principal del fracaso de muchas políticas y programas educativos y del letargo en que se encuentra la educación.

Para Nervi (1985) los fines, son metas amplias, generales, a las que se aspira en función de ideales y valores que reflejan el pensamiento de un país y de una época determinada. El formar el hombre argentino o el ciudadano de América; el desarrollar una consciencia moral, cívica, patriótica; educar para la libertad, para la democracia, para la vida comunitaria, etc., son logros mediatos, de carácter abstracto, que a modo de pautas flexibles convienen a todos los niveles y especialidades de la educación. Los fines constituyen una meta

permanente cuya problemática trasciende el marco de lo didáctico propiamente dicho, y cubre un área que como el de la teleología pedagógica, exigiría un ahondamiento filosófico especial. También se pueden definir como ideales objetivados, es decir, como el contorno real de los ideales de un pueblo o de una época. Los fines no pueden determinarse con criterio personal o individual, sino obedecer a pautas de orden general y factores condicionantes cuya multiplicidad es el reflejo de una realidad cambiante.

Según Piaget (1973), no basta fijar los fines de la educación para poderlos alcanzar, se deben examinar los problemas y los medios para lograrlos, que dependen más de la psicología que de la sociología y que al mismo tiempo condiciona la elección de los fines. Señala, que en este sentido Durkheim (citado por Piaget 1973, p.27) ha simplificado las cosas al sostener que el hombre a educar es un producto de la sociedad y no de la naturaleza. Falta señalar que naturaleza no se somete a la sociedad más que en ciertas condiciones y que conocerlas se aclara en lugar de dificultar la elección de los fines sociales. Los diversos objetivos deseados pueden ser más o menos compatibles o contradictorios entre sí; por ejemplo, no está claro que pueda esperarse de los individuos a formar que sean constructores e innovadores en ciertos campos de las actividades sociales. La determinación de los fines de la educación sigue siendo asunto de opiniones "autorizadas" y del empirismo; o debe ser objeto de estudios sistemáticos, según lo que se ha podido observar en los últimos años. Asimismo, la enseñanza implica tres problemas centrales ya solución está lejos de ser conocida y sobre los que hay que preguntarse, cómo serán resueltos si no es con la colaboración magisterial.

Para Trejo, Jones, Álvarez y Vergara (1991), una educación de calidad se reflejará en una economía competitiva, para ello es importante entender lo siguiente:

**Calidad Educativa.**- Se define a partir del grado de corresponsabilidad entre los resultados del proceso educativo y sus objetivos; con dos componentes, la efectividad y la eficiencia.

**La efectividad o eficacia.**- Se refiere fundamentalmente a la capacidad con la que cuenta el SEM (Sistema Educativo Mexicano) para que cumpla los objetivos de la educación, especialmente, el de la universalización de la educación básica, con grados de aprendizaje; y con las metas de cada uno de los niveles escolares que se propone.

**La eficiencia.**- Se refiere a la capacidad del SEM en general, y a la de las escuelas en particular, para elevar el rendimiento académico de los alumnos con un mínimo de recursos, tanto físicos, como humanos.

**El rendimiento o aprovechamiento académico.**- Se define en términos de los conocimientos que el educando ha logrado adquirir al concluir un curso de un nivel determinado. (Trejo et al 1991, p. 37, 40)

1) ¿Cuál es el fin de esta enseñanza? ¿El acumular conocimientos útiles (y útiles ¿en qué sentido?)? ¿Aprender, a aprender? ¿Aprender a innovar, a producir alguno nuevo en cualquier campo, tanto como a saber? ¿Aprender a controlar, a verificar o simplemente a repetir?, etc.

2) Una vez escogidos estos fines (y por quién o con el consentimiento de quién?); hay que determinar después cuáles son las ramas (o sus particularidades) necesarias, indiferentes o contraindicadas, para alcanzarlos: ramas de cultura, de razonamiento y especialmente (lo que queda fuera de un gran número de programas), ramas de experimentación, formadoras de un espíritu de exploración y control activo.

3) Cuando se han escogido estas ramas es necesario, finalmente, conocer las leyes de desarrollo mental para encontrar el método más adecuados al tipo de formación educativa deseada.

Uno de los obstáculos, consiste en la ignorancia de la complejidad de estos problemas por el público (mismo que engloba algunas autoridades escolares y hasta de un número apreciable de maestros. Que no saben que la pedagogía es una ciencia entre otras, muy difícil, dada su complejidad.

Clifford (1982), afirma que las disposiciones legislativas y otros acontecimientos contemporáneos afectan las percepciones de la sociedad acerca de prioridades; por ejemplo en los años 60, se equipó a las escuelas de

algunos países desarrollados para la producción de científicos. En otra época, la alarma de los índices de analfabetismo inició a estudiar los procesos de lectura y las causas de la incapacidad de leer.

### 5.2. Aspectos Históricos de los Sistemas Educativos.

Según Palacios (1995), de acuerdo a diversos autores, tiene la idea de que en la educación debía realizar una transformación. Su propuesta data desde 1693 con Locke, que publicó "La educación de los niños". Obra en la que se ataca la pedagogía libresca y sugiere a los maestros utilizar métodos que pongan a los niños en contacto con la vida. Montaigne (1553-1592) propuso una educación dulce, lenta, aislada, en contacto con la naturaleza y con gran atención al cuerpo; quiso enseñar a juzgar y a vivir a los niños. Pestalozzi (1746-1827), fue el precursor de los métodos nuevos, con una "teoría de la educación", de como llevar a la práctica en la escuela, los principios teóricos. Froebel (1782-1852), discípulo de Pestalozzi, enfatiza la idea de actividad, dando importancia al juego de la acción sensomotora. Dewey (1891), intentó dar una educación intelectual adecuada y una formación moral para la autonomía y la democracia; sosteniendo que la finalidad de la educación no era preparar al adulto que un niño llevaba dentro, sino ayudarlo a solucionar los problemas que el contacto con los medios ambientes físico y social le suscitaba. Que el método empleado era el "problema", porque no era otra cosa que la utilización de los fines didácticos del método experimental del laboratorio. La educación moral, la enfocó poniendo un especial énfasis en la atmósfera de su escuela. Afirmó que no se podía aspirar a la democracia social, sin implantar el escolar.

Piaget pone de manifiesto la interrelación entre la psicología genética y la nueva pedagogía. Es un exponente virtualmente ideal, de lo que era el espíritu del ambiente del Instituto Jean-Jacques Rousseau, que Piaget dirigió. El problema que plantea, es el del desconocimiento que se tiene del niño; si pretendemos educarlo, antes debemos conocer su naturaleza y si la educación que se le proporciona es inadecuada; esto se debe, en gran parte, a la ignorancia de sus características y necesidades. Además, que los métodos inadecuados de enseñanza, por su verbalismo por la educación libresca, es por la falta de respeto a la libertad del niño... Al tratar de desmenuzarlo, es por la artificialidad de que se rodea al niño. Desde que nace, se le aparta de la naturaleza, y se le impide que ejerza su influencia sobre él. Designa al término naturaleza, no sólo al medio ambiente, sino a la esencia de lo que el niño es, sus características, las bases de su persona. La naturaleza del niño forma parte la acción, que es fuente de conocimiento (Palacios 1995, p. 39 y 40).

Palacios (1995), la Escuela Moderna debe ser, emancipadora; debe liberar al niño de la ignorancia, de las supersticiones, de la domesticación, del orden social existente.

Ferrer (1976; citado en Palacios 1995, p. 163), buscó lo que Robin definió: como educación integral, que tiende al desarrollo progresivo y bien equilibrado de todo el ser, sin lagunas ni mutilación, sin descuidar ningún aspecto de la naturaleza humana ni sacrificarlo sistemáticamente a otro. Ferrer intentó no dissociar el trabajo manual del intelectual, ya que el niño pasa del juego al trabajo manual, que debe ser fomentado y debe marchar entrelazado con el intelectual. Además, no separar la razón, del sentimiento, la vida intelectual de la afectiva, con las palabras siguientes: "Hemos de proponernos, como término de nuestra misión pedagógica, que no se den en un solo individuo, esa dualidad de personas: la una, que ve lo verdadero y lo aprueba, y la otra, que sigue lo malo y lo impone (...). Trataremos que las representaciones intelectuales que al educando le sugiera la ciencia, las convierta en jugo de sentimiento, intensamente las ame. Porque el sentimiento, cuando es fuerte, penetra y se difunde por lo más hondo del organismo del hombre, perfilando y coloreando el carácter de la persona.

Palacios (1995); sostiene que un nuevo concepto de educación, y de enfrentar los procesos educativos, serán: en educación no basta con efectuar algunas transformaciones formales, se trata de realizar una labor de remodelación que vaya al fondo del problema.

Según Guillard (1974; citado en Palacios 1995, p.106), la propia finalidad de la educación debe ser reconsiderada por completo. A propósito de la enseñanza ... la cuestión no consiste en reformarla. Porque, como se ha demostrado después, las reformas de la enseñanza no conducen más que a crear nuevos funcionarios.

Según Palacios (1995), de acuerdo a diversos autores como Fourier, que defendió, que la meta de la educación en la nueva sociedad, era lograr el pleno desarrollo de las capacidades corporales e intelectuales del niño; en la Instrucción a los delegados y que Marx amplió su propuesta y sostuvo que la educación debe abarcar tres aspectos: a) la educación mental; b) la educación física (como la que se da en gimnasios y mediante ejercicios militares); c) la educación tecnológica, politécnica, que instruya sobre los principios generales de todos los procesos de producción y que inicie, en el manejo de los instrumentos elementales de todas las industrias.

Snyders (1973; citado en Palacios 1995, p.27 y 31), la educación nueva encuentra su punto de partida en las decepciones y las lagunas que aparecen como características de la educación tradicional. Vial, la caracteriza "disloca lo real, fragmenta el tiempo, procede por vía autoritaria, y utiliza "métodos pasivos" porque el alumno debe someterse a una sujeción exterior, más o menos desagradable o agradable, que le obliga a aceptar un "saber prefabricado", del que no comprende la necesidad, ni responde a un interés real, ni a la construcción mental en la que no participa directamente. Desconoce tanto la riqueza física, estética, caracterial y social del educando como su singularidad". Una educación que desconoce las enseñanzas de la psicología del desarrollo, que no establece nexos entre la motivación y el aprendizaje y cuya eficacia, por ser "magistrocéntrica", descansa en "el poder de requerimiento de los oficiales". Frente a esta pedagogía asentada en una estructura piramidal, fundamentada en el formalismo y la memorización, en el didacticismo y la competencia, en el autoritarismo y la disciplina. La educación nueva se ve llevada a enfatizar la significación, valor y dignidad de la infancia, a centrarse en los intereses espontáneos del niño, a potenciar su actividad, libertad y autonomía. Además, para la nueva pedagogía, es esencial que el niño pueda emprender sus búsquedas, sus investigaciones, con entera libertad. Entonces, el conocimiento del desarrollo del niño aportó una nueva concepción sobre de él y de su desarrollo. Las investigaciones psicológicas y las prácticas pedagógicas motivaron esta Nueva Escuela.

Claparède (1931; citado en Palacios 1995, p.30), expresa todo el sentido que se da a la educación, depende del significado que cada uno atribuya a la infancia. La educación tradicional mira a la infancia como un estado de imperfección, un estado incompleto; muchas de sus prácticas se basan en explicaciones pesimistas de la naturaleza humana. La nueva pedagogía, considera que la infancia no es un estado efímero y de preparación, sino una edad de la vida que tiene su funcionalidad y su finalidad en sí misma, está regida por leyes propias y sometida a necesidades particulares. La educación debe orientarse al presente, garantizando al niño la posibilidad de vivir su infancia y vivirla felizmente. La escuela no debe ser una preparación para la vida, sino la vida misma de los niños. Se sitúa en el hecho de la consideración, que no hay aprendizaje efectivo que no parta de alguna necesidad o interés del niño, defendiéndose de manera explícita que ese interés es el punto de partida para la educación.

En el movimiento de la Escuela Nueva, existen diferencias de detalles anecdóticos y hasta de principios básicos sustanciales. La etapa Individualista, idealista y lírica, que es la etapa romántica de la Escuela Nueva; Rousseau, Pestalozzi, Froebel, son nombres asociados a la primera oleada de reformadores. La segunda etapa de los grandes sistemas, obras y experiencias que proporcionó al movimiento; Dewey, Claparède, Montessori, se caracterizan como una etapa fructífera del movimiento. La tercera etapa de 1914-1918; Cousinet y Freinet, los ingleses Neill, Reddie a los americanos que pusieron en marcha nuevos planes experimentales y a los alemanes que practicaron la camaradería en las escuelas de Hamburgo. El momento de madurez de la Escuela Nueva que es olvidado sistemáticamente y dejado de lado en las clasificaciones habituales, cuya materialización podía ser el Plan Langevin-Wallon para la reforma de la educación francesa tendría en este último su eximio representante (Palacios 1995, p.29).

### 5.3. Definición de Educación.

*"Todos los hombres nacen iguales: y con aptitudes iguales, pero sólo la educación hace las diferencias".  
Locke (citado en Suárez 1992, p.15).*

Según Freinet (1973; citado en Palacios 1995, p.107), educar es hacer variar los elementos de ensayo y éxito para establecer técnicas de vida favorables, es adaptar ambiente y crecimiento para hacer posible el camino hacia la plena eficacia del ser individual.

Para Montessori, la educación debe entenderse como la ayuda activa que se le da a la expansión normal de la vida del niño. La observación científica ha establecido que la educación no es lo que da el maestro; la educación es un proceso natural llevado a cabo espontáneamente por el individuo y adquirida mediante experiencias sobre el medio ambiente (Polk, 1977, p.23).

Ausubel (1978), considera la educación, como una instrucción guiada adecuadamente, que implica, que profesionales competentes, académica y pedagógicamente se encarguen de la selección, organización, interpretación y ordenación inteligente de los materiales de aprendizaje y de las experiencias; pero no se menciona ningún proceso de ensayo y error aplicado a la enseñanza. Lo que es importante, es que la escuela propicie que el niño aprenda a pensar, y no en ser sólo un receptor de información. Considera que el aprendizaje debe ser significativo. Mientras que para, Goodland (1974; citado en Isaías et al 1976, p.90), educación, se define como el proceso que produce cambios en el niño.

Kelly (1982), considera que la expresión educación se deriva de la palabra latina "educare", cuyo significado es "criar, nutrir, proteger, enseñar". También puede haberse derivado de "educere", cuyo significado es "extraer" o "hacer salir". Diversos significados al término le han asignado los escritores modernos; pero "Educación, como "proceso de adaptación", como "medio de desarrollar la eficiencia social", como "re-elaboración progresiva del medio ambiente", como "formación de hábitos", como "modo de vida", como "proceso de cambio", como "desarrollo de la personalidad" como "modificación de las tendencias psicológicas", como "reorganización y distribución de los módulos de actividad" y, en algunos casos, como combinación de los conceptos anteriores. Son significados cuyos contenidos tienen algún elemento reconocido como importante en el proceso pedagógico; a la vez carecen del carácter completo que debe distinguir la definición de este proceso; asimismo, cada una es incapaz de proporcionar una correcta comprensión de la naturaleza intrínseca del hombre, de su propósito y su destino.

Enseñanza, son los modos que adoptan las relaciones entre los elementos personales del proceso educativo y que se manifiestan a través de la presentación del maestro de la materia. La Enseñanza básica, se refiere al ciclo fundamental de la escolaridad, en el que se pretende dotar al alumno de los conocimientos básicos y fundamentales suficientes para garantizar una vida personal y social digna y valiosa. La Enseñanza cíclica, consiste en el estudio gradualmente progresivo de las materias, profundizando en su contenido a medida que se avanza en el curso. Enseñanza o instrucción, es el proceso de impartir conocimientos de manera sistematizada (Wolman 1984, p.150)

Freire (citado en Palacios, 1995, p. 599), establece una diferencia entre alfabetización, que es enseñar a leer y a escribir, y la educación, que es ayudar a la personalidad a desarrollarse en lo individual y social.

Para Rousseau (citado en Palacios 1995, p. 48), "...el más valioso de todos los bienes no es la autoridad, sino la libertad. El hombre verdaderamente libre solamente quiere lo que puede y hace lo que le place. Esta es mi máxima fundamental". De ella se derivan todas las reglas de la educación. Implica una gran confianza en la naturaleza del niño: y si se le deja que haga lo que quiere, acabará por no hacer sino lo que debe; si se le deja ser dueño de su albedrío, no sólo no se fomentarán sus caprichos, sino que se le prepara para una naturaleza fecunda. El reino de la libertad debe ser, prepararlo y posibilitarlo, dejando que su naturaleza se manifieste espontáneamente, poniéndole en condiciones de ser siempre dueño de sí mismo y no contrariando su voluntad.



Carrillo (1978) considera la tecnología educativa como el conjunto de recursos de que disponen los educadores para lograr, apoyar, mejorar, y facilitar el aprendizaje de sus alumnos. Estos recursos son el resultado tanto de la aplicación de las contribuciones de la psicología, las matemáticas y ciencias físicas a los problemas prácticos de la enseñanza, como de las experiencias obtenidas al evaluar y comprobar la eficacia con que se ha realizado dicha aplicación. Entonces es el producto de las investigaciones científicas realizada en campos que se interesan en el mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

#### 5.4. Finalidades de la Pedagogía y Psicología Educativa

Anderson y Faust (1977), consideran que la psicología educativa tiene como finalidad, la aplicación de conceptos y principios psicológicos para mejorar la práctica educativa. Para Clifford (1982), es una ciencia que intenta explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje, utilizando métodos científicos para investigar y ayudar a resolver problemas relacionados con la educación.

Los primeros debates en torno a su desarrollo fueron hacia dos aspectos:

- a) Los métodos que iba a utilizar en el estudio de los problemas.
- b) El propio contenido de la disciplina.

Además, tuvieron su origen como ciencia con dos grandes funciones:

- 1) Construir y perfeccionar teorías que explicaran los fenómenos recurrentes relacionados con el aprendizaje y la enseñanza.
- 2) Formular indicaciones prácticas para aplicar teorías al proceso educativo.

Freinet (1978), define la pedagogía como la ciencia, de la conducción de una clase tendiente a la instrucción y a la educación óptima de los niños que la componen. Antes se pretendía creer que la pedagogía era un don y que cualquiera que amase a los niños y supiese hacerse respetar, tenía posibilidades de éxito. Pero, esto es totalmente falso, ya que lo que hace falta es buscar y encontrar soluciones que permitan a profesores y maestros de buena voluntad hacer una tarea honesta, aunque no disponga de las cualidades de maestros privilegiados.

Según Kelly (1982), la psicología pedagógica tiene como uno de sus objetivos aplicar el conocimiento científico relativo a la personalidad humana al proceso de la enseñanza; es decir a la motivación, dirección, control y evaluación de las facultades de aprender. Trata de proporcionar la comprensión, tanto del discípulo como del proceso de instrucción y enseñanza que dirigen y guían su crecimiento y desarrollo. Supone la selección, organización, interpretación e integración de los hechos, materiales, técnicas y principios que, dentro del alcance global de la psicología repercuten directamente en el proceso educativo. Asimismo, los aspectos que puedan proporcionar al maestro una comprensión correcta y totalmente científica del niño, como: la compenetración con la naturaleza y condiciones del aprendizaje, una apreciación del significado de las diferencias individuales, un conocimiento del proceso de "maduración", una idea clara de su adaptación, y un reconocimiento de su necesidad para la correcta formación de suministrar al maestro los principios fundamentales que puedan ayudarlo a resolver los problemas que surjan en la aula y a evaluar los medios que ha de emplear para alcanzar los objetivos del proceso pedagógico; estas funciones las ha adoptado y tratado de manera sistemática los principios básicos aplicables al proceso pedagógico, ha formulado un vocabulario técnico, ha elaborado por medio de la investigación un conjunto de datos, objetivos relativos a la personalidad, al crecimiento y desarrollo, a la facultad de aprender y al grado de adaptación y ha preparado instrumentos precisos de medida y evaluación. Su función primordial de la psicología pedagógica, es la orientación y dirección del desarrollo y crecimiento en todos sus aspectos, depende totalmente de tal comprensión.

También, los problemas que enfrenta el profesor del salón de clases para que pueda inspirar en el alumno el empeño por aprender, motivarlos y ayudarlos en aspiraciones realistas de logro educativo. Decidir lo que es

importante que los alumnos aprendan, determinar que estén listos para aprender, llevar el ritmo apropiado de la enseñanza, que organice minuciosamente la materia de estudio, para que presente con claridad los materiales, que simplifiquen las tareas, que integre los aprendizajes presente y pasado; asimismo, tiene la responsabilidad de preparar programas de práctica y revisión, confirmar, aclarar y corregir, plantear preguntas críticas, administrar recompensas convenientes, evaluar el aprendizaje, fomentar y el desarrollo, fomentar el aprendizaje por descubrimiento y la capacidad para solucionar problemas.

Según Clifford (1982) las teorías educativas explican fenómenos relacionados con el aprendizaje. Los psicólogos educativos pretenden explicar cómo se aprende, se recuerda y se comporta el niño ante situaciones de enseñanza; estudian y seleccionan aquellas partes que deben usarse o modificarse para mejorar los procesos de enseñanza. Se espera que estudien y expliquen las teorías de la educación.

### 5.5. *Objetivos de la Enseñanza.*

*La coherencia interna de un proceso, está determinada por sus objetivos.  
Suárez Díaz (1992, p 85).*

Nervi (1985) afirma que los objetivos. Son metas concretas, particulares, que pueden apreciarse sobre la marcha, a través del trabajo del maestro y del alumno en la clase. Constituyen los logros inmediatos, cotidianos, parciales, que permiten la verificación del aprendizaje "paso a paso y acabadamente". Son aquellos que configuran en las "praxis" los alcances tangibles del hecho educativo, es decir, los que, a través de resultantes cuantitativas, que se van acumulando día a día, derivan en los cambios cualitativos que comportan los fines previstos. Los objetivos, satisfacen las necesidades próximas que en materia de instrucción educativa, posibilitan un control circunstanciado de la labor diaria del maestro. De sus logros cercanos, inmediatos dependerá la conquista ulterior, en cierto modo remoto, de las finalidades generales. Son etapas para llegar a ellas.

Según Freinet (citado en Palacios 1995, p.107), el objetivo de la educación es promover el desarrollo del niño con la ayuda del medio ambiente y del adulto.

Para Guzmán (1995), dentro de la ideología educativa, han surgido tres modos de concebir la educación por lo que respecta a la sociedad:

a) La escuela debe propiciar el desarrollo cognitivo, emocional y social del individuo a partir de sus intereses y necesidades vitales independientemente de los patrones culturales o intereses sociales del mundo adulto y, aún en contra de éstos especialmente de los ritos escolares institucionalizados (como el Summerhill).

b) La escuela debe procurar el desarrollo integral del educando, para que mejorándolo, pueda prosperar en alguna forma las condiciones de vida de su medio ambiente (como escuela activa).

c) Corresponde a la escuela desarrollar tal tipo de conocimientos, habilidades y actitudes en el estudiante que le ayuden a adaptarse lo mejor posible a una sociedad en cambio constante (versión que se acerca al modelo tradicional).

Cualquiera de estas tres versiones, supone sus seguidores que una educación verdaderamente democrática será aquella que haga al educando autor de su propio desarrollo a través de un proceso de aprendizaje libre, y a partir de los intereses y necesidades vitales de cada uno. Dichas necesidades son predominantemente de tipo biopsíquico y que se sitúan dentro de la psicología, de la psicoterapia, de la embriología, y de la economía capitalista.

Para Guzmán (1995), la ideología educativa que ha determinado los objetivos, la organización y los métodos de enseñanza de la escuela que bajo diferentes nombres pregona como valor fundamental de la educación, el libre desarrollo del niño a través de actividades que surjan de motivaciones ligadas intrínsecamente a sus necesidades e intereses vitales, cuyos principios pedagógicos son:

- a) Todo acto educativo debe partir del interés y de las necesidades sentidas de los alumnos.
- b) La educación debe centrarse en el niño tal como es; y
- c) Debe girar alrededor del trabajo libre y de la actividad que se ejerce mediante el juego.
- d) Hay que liberar al educando de la tutela personal del adulto y colocarlo bajo la tutela de su propia consciencia.

Según Aguilar y Block (1977), los principales objetivos de un sistema integral de enseñanza-aprendizaje se le denomina SIEA. Su objetivo general, es satisfacer necesidades de enseñanza-aprendizaje de la sociedad, mediante la formación de los estudiantes y la modificación y enriquecimiento de su conducta, con el óptimo empleo de los recursos disponibles.

Los objetivos principales de un sistema educativo son:

- El Producir un conocimiento mejorado, de acuerdo con las necesidades sociales y los recursos existentes.
- El Ampliar y mejorar el aprendizaje del estudiante.
- Formar recursos humanos propios que aseguren la continuidad de la instrucción y faciliten su continuo proceso de invención. (Aguilar y Block 1977, p. 31).

Para Nervi (1985), uno de los objetivos esenciales del sistema educativo es de tipo cualitativo, porque es cuestión de permitir el óptimo desarrollo del niño, que a los 3, 4, 5, 6 años ingresan a un sistema pedagógico de enseñanza, que debe asegurar la conservación de los conocimientos y su incorporación de los nuevos; dicho aprendizaje debe permitir una socialización y una inserción profesional, que no sea una simple reproducción de las situaciones existentes. Además, le reconoce al sistema educativo un papel de conservación del patrimonio cultural; pero éste, no debe contradecir, ni neutralizar el papel crítico y la producción de nuevos modelos de conocimientos, lo que depende de los objetivos unos de otros; se ubican con referencia al modelo cultural de la sociedad en cada época; ya que, en una sociedad cercada por condiciones socioeconómicas que se quiere formar resultará irrisorio establecer categorías axiológicas ajenas a las necesidades y pretender que el hombre a través de las instituciones educativas sea preparado para la contemplación más que para la acción. Para actuar, hay que conocer. El conocimiento por la acción confluye entre el saber y el hacer, esto es, el saber hacer, es presupuesto básico de la técnica. Orientar la educación, implica una garantía de carácter científico que, a través de adecuados contenidos programáticos, confiera al educando la posibilidad de escoger caminos, que por un lado, satisfagan sus aspiraciones personales en el momento preciso de su desarrollo psicoevolutivo, y por otro, sirva a las demandas laborales ocupacionales del país.

Hebart (citado en Nervi 1985, p.46), considera el conocimiento se va ensanchando a medida que se distingue en la formación del conocimiento, con dos formas de actividad concentración y reflexión:

Mediante la concentración, el niño recoge conocimientos dispersos, aislados donde asocia y compara, a su vez comprende dos instancias: la claridad y la asociación; es decir, que para su concreción es indispensable que las nociones preliminares se importan claramente; la asociación, será más coherente y precisa si lo que se desea enseñar se presenta de manera clara y distinta.

Reflexión, es el que conecta los datos recogidos teniendo como eje temático un punto de referencia "X", elabora y explica. Se subdivide en sistema y método. Sistematizar equivale a elaborar los datos adquiridos, mediante la abstracción y la generalización y reducirlas a una síntesis. Metodizar es, en este caso aplicar los conocimientos elaborados, esto es, utilizarlos correctamente. Es imprescindible que el maestro tenga la habilidad

didáctica necesaria para no sobrecargar al escolar con nociones inasimilables e ineptas para su integración en el complejo aperceptiva.

Nieto (1987), considera la escuela como un factor importante, en la formación del niño; ya que puede provocar inhibiciones que actúen de manera desfavorable, que influye en el desarrollo social, debido a la acción que ejercen sobre él, su maestra, sus compañeros de clase, las autoridades y los métodos de enseñanza. Siendo la maestra, una persona que significa y reconoce el niño como una autoridad. La escuela tiene una labor formativa e instruccional, cuyo objetivo primordial, es lograr la progresión social del niño, de la siguiente manera:

1. El fortalecer la autoestimación del niño y la seguridad en sí mismo.
2. Usar los efectos disciplinarios en la justa medida que debe adoptarse.
3. El guiar a los alumnos a su propia autoevaluación y al análisis de sus errores más frecuentes en sus áreas escolares.
4. Guiarlos hacia el conocimiento objetivo y realista de ellos mismos, y a reflexionar sobre las actitudes sociales en el grupo.
5. Independientemente, del tipo de escuela (tradicional o activa); el poner atención en la socialización del niño y en el desarrollo de su expresión creadora.
6. El observar a los niños en recreo, cuando gozan de su libertad; y tratan de desentrañar el misterio que lo envuelve y lo aparta de los demás, cuando permanece aislado, solitario y anónimo.
7. Usar el juego adecuadamente para desarrollar sus funciones psicomotoras que pueden facilitar su aprendizaje, el uso de su lenguaje, de su pensamiento, de su capacidad creadora y la progresión de su socialización.
8. Brindarles a los niños, amor, afecto, aceptación, provocar su risa y reír junto con ellos.

De acuerdo a Clifford (1982), primero, para el origen de los objetivos de la enseñanza, se parte de una necesidad social, en donde el psicólogo de la educación intenta descubrir mejores métodos para alcanzarlos. Pero desgraciadamente la mayoría de los profesores tienen un conocimiento demasiado superficial de las teorías elaboradas por psicólogos. Sin embargo, los psicólogos educativos no realizan milagros, ni poseen recetas mágicas para cada problema de la enseñanza; ya que, sólo se ocupan de una pequeña parte de la conducta humana, como podría ser; describir y aplicar principios psicológicos que a un profesor de lengua, podría reducirle la ansiedad y turbación que a menudo inhibe a los adolescentes, en clases de lenguaje y expresión dramática. Facilitar información práctica, es una función importante de la psicología educativa, ya que tiene la responsabilidad de contribuir tanto en la teoría, como en la práctica. El ignorar cualquiera de estos aspectos sería un perjuicio para la psicología educativa, así como para la educación general.

Suárez (1992), afirma que el planteamiento de objetivos o metas correctas, es esencial para la eficacia de la acción educativa, desde múltiples aspectos: orientan y enfocan todas las actividades docentes; organizan la acción de los estudiantes y profesores; permiten seleccionar adecuadamente los temas, los medios, los métodos y las actividades con mínima pérdida de energía, de tiempo y de recursos; proveen criterios concretos para la evaluación de los educandos, dándoles oportunidad de valorar su propio progreso; evitando discrepar entre lo que se estudia y se evalúa; proporcionan criterios sobre lo que debe hacerse, sobre su alcance y sus límites; dan coherencia interna a todo el proceso y a sus diversos pasos. Los objetivos sirven de vínculo del grupo, le dan mística, generan motivación.

El papel de la sociedad es muy importante, en la formación educativa del niño, porque su vida social lo eleva a la categoría de ser tratado como un ser humano.

### 5.6. *Objetivos de la Educación Preescolar.*

Para Newman (1991), la etapa del preescolar se considera de 2 a 6 años. El niño que asiste y aprende en el parvulario o kinder, adquiere los cimientos para su aprendizaje escolar, de tal manera que el que no asiste, se encontrará en desventaja con el que tuvo esta experiencia. El que lo cursa, va preparado para enfrentar nuevos ambientes, que aquel que no ha tenido esa oportunidad.

Por otro lado, el kinder o jardín de niños, es el enlace que une el ambiente maternal, con la escuela y lo prepara para su desenvolvimiento futuro.

La creación de centros preescolares surgieron en el siglo XVII de una necesidad familiar y social, como "albergues asistenciales". En Europa se crearon centros como "El asilo de niños expósitos". En Holanda, se forman "las escuelas de juegos" y en Inglaterra los denominados, "Dame Schools". Además de crearse las primeras escuelas de Párvulos, debido a las ideas de Owen en 1816, que ordenó construir en su fábrica de New Lanark, escuelas para los hijos de los trabajadores, destinando una de ellas para los menores. En España se funda la escuela de Párvulos por Montesinos. En México, hay pocas referencias a esta educación (Castillo, Flores, Rodao, Mufiz, Rodríguez y Unturbe 1986, p.9).

La educación preescolar se basa en las observaciones y trabajos de Federico Froebel, que creó los jardines de niños en las barriadas alemanas en los años de 1840, al considerar que los niños de esas edades desean aprender muchas cosas. Al organizar el primer jardín de niños sus ideas fueron obstaculizadas por el gobierno prusiano, que terminó con este intento educativo (Arenal 1984, p.4)

Froebel (citado en Guillén, C., 1966, p.15), al fundar los primeros Jardines de Niños, considera el juego dentro de la vida del educando y su importancia dentro de la enseñanza, muestra los conceptos que deben considerarse en la educación y formación de dichos centros educativos.

Con Rousseau, se llegó a tener una actitud de respeto de la individualidad infantil y el descubrimiento de que los niños tienen derecho a la felicidad y brindarles la oportunidad de desarrollar sus propias habilidades. Pero, también llama la atención sobre los peligros de una excesiva libertad (citado en SEP, AMPI 1985, p.341).

Miller y Dyer (1975; citados en Newman 1991, p. 393); sostienen la orientación general del jardín de niños, es desarrollar la experiencia del niño por medio de actividades.

El Jardín de Niños participa en un período de transición, que se caracteriza por un cambio importante en el infante, de la salida del hogar y de la familia como un ambiente único, al primer proceso de socialización escolar (Arroyo y Robles 1981, p.12)

Según Nieto (1987), los objetivos de la educación Preescolar son:

1. La adaptación del niño al ambiente escolar.
2. Preparar para el aprendizaje escolar, cubriendo los principales aspectos de la evolución psicomotriz, intelectual, verbal y cultural del niño, acorde a su edad y nivel de desarrollo.
3. Detección oportuna de incapacidades graves que ameriten atención especial.

De Vries (1974; citado en Newman, 1991, p. 391), señala que los programas escolares tienen conceptos diferentes de lo que son los niños y de la manera como se da el aprendizaje. Estas diferencias tienen relación con las diferentes teorías del desarrollo.

Para Newman (1991), el programa tradicional impulsa el más amplio espectro posible de experiencia cognoscitiva y de relación social. En el jardín de niños tradicional se insiste en objetivos sociales y emocionales, en la necesidad de que los niños se identifiquen con el maestro como modelo adulto y en la capacidad de relacionarse entre personas. Objetivos que son reflejos de una postura freudiana. Además, que este sistema suministra la más grande diversidad de actividad posible; una dimensión que Kõllbeg (1968; citado en Newman, 1991, p. 503), identifica como requisito fundamental para el desarrollo cognoscitivo.

Newman (1991), considera la posibilidad de ayudar al desarrollo del niño con programas de un Jardín de Niños, depende de la relación que exista entre el grado de desarrollo que el niño haya alcanzado y lo que para él signifique esta experiencia.

Existe una variedad de objetivos, de acuerdo al sistema de que se trate. En el tradicional, se intenta responder a las necesidades emocionales del niño donde él marca el ritmo, escogiendo las actividades y los juegos que van a indicar su nivel de desarrollo. La actividad que predomina es el juego libre, entrelazado con cortos períodos de actividad en grupo como contar un cuento, comer juntos o mostrar y nombrar.

A través de sus padres y hermanos mayores el niño aprende gradualmente la conducta apropiada para el salón de clase, y después la experimenta en la situación directa de la escuela. Mientras que el niño se adapta al ambiente extraño del salón de clases, su distractibilidad e inquietud pueden aumentar durante el primer mes.

La maestra de la escuela maternal trata de acostumbrar al niño al uso del escritorio en el curso del año escolar, pero acepta los paseos por el salón, la curiosidad, las expresiones espontáneas de rebeldía, la emotividad y el control rudimentario de sí mismo, que caracterizan al niño de cuatro a cinco años.

En el jardín de niños se espera más del niño de cinco años, como: habilidad para mantener la atención controlar su conducta, dominar sus emociones, medir el tono y la elevación de su voz y dominar sus movimientos suficientemente como para permanecer sentado ante su pupitre por períodos más largos (de 30 a 60 minutos seguidos). La capacidad para seguir instrucciones, participar en juegos y tareas, reconocer y respetar la autoridad, dar respuestas verbales apropiadas, especialmente saber expresar lo que siente, son parte de la socialización temprana del niño.

En el niño que es verdaderamente hiperactivo, estas habilidades sociales no muestran el desarrollo progresivo esperado. Su adelanto puede ser irregular, aislado, inexistente, al grado que a los siete años no es capaz de llenar los requisitos de la escuela maternal (Renshaw 1977, p.13).

### **5.7. Tamaño del Grupo.**

El tamaño de los grupos es necesario analizarlo conforme a los sistemas educativos existentes. Newman (1991), sostiene que en la medida en que aumente el tamaño del grupo, hay cosas que van cambiando.

Primero.- En una investigación de O'Connor (1975; citado en Newman 1991, p.431), se descubrió que la interacción entre compañeros aumenta en la medida en que hay menos adultos en relación con los niños. En la primaria, la posibilidad de las interacciones entre alumnos, depende de la posibilidad que para tenerla deja el método de enseñanza.

Segundo.- Según Newman, 1991, de acuerdo a diversos autores como Barker y Gump (1964), el aumento de alumnos en un grupo, tiende a disminuir, la participación de cada uno en las actividades. Cuando hay menos

niños se necesita la colaboración de cada uno al máximo. En las clases muy numerosas de alumnos, tienden al anonimato. No esperan tener relación personal con el maestro ni esperan que el maestro los llegue a conocer como personas. Jamison Suppes y Wells (1974), afirman que sobre todo en escuelas primarias, los niños que están en clases más pequeñas tienden a tener mejor desempeño, que los niños que están en grupos numerosos (citados en).

El tamaño de los grupos es determinante para el buen aprovechamiento de los alumnos, ya que entre mayor sea su número, se reduce la atención y no habrá sistema educativo que funcione.

### 5.8. La Formación de Maestros de Educación Preescolar y Primaria.

*"En manos de un verdadero maestro, no existe material infecundo; él encuentra utilidad para todo".  
I Ching.*

Es evidente que uno de los problemas básicos de la enseñanza y educación en todos niveles, es la función del maestro. Pero sólo será revisada la educación preescolar y primaria.

Para Piaget (1973) las mejores reformas educativas fracasarán, si no se dispone de maestros en calidad y número suficiente, ya que la psicología infantil, puede proporcionar los elementos y conocimientos sobre los mecanismos del desarrollo del niño. Pero estos hechos jamás llegarán a la escuela, si los maestros no los han incorporado y traducido en realizaciones reales. También hace falta que los maestros acepten la considerable responsabilidad de orientaciones individuales y comprendan suficientemente la complejidad de los problemas para colaborar en su solución. Por lo que se desprende, que cuanto más se trata de perfeccionar la escuela, más dura es la tarea magisterial.

Asimismo, la renovación educativa general ha coincidido y colocado en una creciente penuria de maestros, cuya consecuencia se refleja en una inadecuada escuela que ha provocado su insuficiencia social y económica.

Piaget (1973) afirma que la escuela ha sido construida por conservadores que desde el punto de vista pedagógico, pensaban mucha más en el molde de los conocimientos tradicionales, porque era necesario educar a las nuevas generaciones que formar inteligencias y espíritus inventivos y críticos. Pero, que desde los maestros y de su situación social, las concepciones antiguas los hacían simples transmisores de conocimientos comunes elementales o medios, sin posibilidad de descubrimientos. Cuando vienen las revoluciones pedagógicas importantes de la historia centrada en el niño y el adolescente y en aquellas de sus cualidades que serán más útiles a la sociedad de mañana; los maestros de diferentes escuelas no tienen a su disposición, ni una ciencia de la educación suficientemente elaborada que les permita trabajar de manera personal para hacer progresar esta disciplina, ni la consideración sólida que debería ir unida a esta actividad científica, práctica y esencial para la colectividad. Situación que no ejerce ningún atractivo y su reclutamiento se hace más difícil.

También, señala que para la formación de los maestros en los distintos países se han utilizado tres clases de sistemas, las escuelas Normales (con o sin internados), los institutos pedagógicos de tipo intermedio universitarios o facultades de pedagogía, con una tendencia a elevar su nivel de preparación. La Conferencia de Instrucción Pública, en su liberación de 1953, concluía que "la formación de los profesionales de la enseñanza primaria", tendría el establecimiento de nivel superior. Los inconvenientes que se han reprochado a las escuelas Normales son de dos clases. El primero, es el de aislar el cuerpo de enseñanza primaria en un coto cerrado; es decir, crear un cuerpo social sin salidas legítimamente consciente de sus méritos; pero expuesto a cierto nivel de inferioridad colectivo y sistemático. Todo mundo conoce este fenómeno y es un verdadero monstruo social que se ha convertido en uno de los principales obstáculos de reclutamiento y en freno para el desarrollo de las escuelas. El segundo, es el hecho de que sea en el seno de la escuela normal misma donde se impartan los conocimientos indispensables para la enseñanza ulterior de los maestros que conduce a limitar la cultura, quiérase o no al faltar los intercambios necesarios con las corrientes de estudios que preparan para otras profesiones; y particularmente la

preparación psicológica, tan indispensable para los maestros de enseñanza primaria. Situación a la que han intentado poner remedio los institutos pedagógicos, mediante una formación en dos etapas: una formación general de nivel secundario previamente adquirida, en los establecimientos ordinarios y una formación especializada propia de estos institutos.

Palacios (1995), considera que la tarea del maestro es la base y condición del éxito de la educación; le corresponde organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que ha de ser aprendida. La escuela es y ha sido siempre un reflejo de la sociedad y por ello es siempre sensible a los problemas que en ésta se plantean.

Snyders (1973; citado en Palacios 1995, p. 18), considera que el conocimiento debe estar adaptado a la edad y a las fuerzas de los alumnos; para evitar perder tiempo y malgastar esfuerzos, el maestro en la clase no deja de tomar la iniciativa y desempeñar el cometido central; él separa los temas de estudio para evitar la confusión.

Roselló (1974; citado en Palacios 1995, p.26), señala que cuando se analizan las corrientes educativas se descubre que existe cierta correlación con otras corrientes generales de orden político, social, económico, filosófico.

Para Freinet (1978), lo que caracteriza a la escolástica es la obligación que se impone a los niños, mediante reglamentos, manuales escolares. El maestro, es el principal instrumento de la vida de la enseñanza para producir un trabajo que no tiene en general ningún fundamento en la vida de los individuos, por lo tanto no los commueve, ni influye profundamente en ellos, ni es funcional; que está previsto por adultos, fundamentado en su cultura donde se pretende aislar a los niños sistemáticamente de la vida, por temor a que pierdan el tiempo y a su falta de seriedad. La explicación a ultranza de la lección permanente en la voz del maestro y previa a la experimentación y a la observación, se ha convertido en la función principal del educador, quien se admira a sí mismo hablando, donde su carrera depende del talento que muestre para hablar mucho.

### *5.9 Panorama de la educación con la visión de Gramsci y Freire.*

*La crisis de la educación se debe, a que ésta no responde a las exigencias de la sociedad a que tal edad no responde a las necesidades del hombre, o a ambas cosas. Suárez (1992).*

El análisis de importantes pedagogos como Gramsci, Freire, entre otros, ubican la situación de la educación como una problemática que ha preocupado a todos los países y gobiernos de todos los tiempos.

El concepto "crisis", es utilizado frecuentemente como la situación en la que se encuentra la "educación" o la enseñanza. Sin embargo, etimológicamente hablando, crisis significa como una mutación considerable de una enfermedad, para mejoría o agravamiento; pero es considerado como un período corto. También como un cambio importante en el desarrollo de otros procesos físicos, histórico o espirituales. Momento decisivo de un negocio en estado grave. Es un término que involucra dos aspectos que deben ser tomados en cuenta, peligro y fortalecimiento.

Aguilar y Block (1977), consideran que adicionalmente a las particulares crisis de una escuela derivada de su antigüedad y la forma en que han venido creciendo todas las escuelas, en mayor o menor grado, se enfrentan a la desproporción que se presenta dramáticamente, entre las exigencias cada vez más compleja de nuestra sociedad y los sistemas educativos vigentes, que no alcanzan a preparar técnicos profesionales con la rapidez, profundidad y eficiencia que ellos esperan, y que los coloca a una realidad que no puede ocultarse; la educación requiere efectuar cambios sustanciales.



Palacios (1995) describe, que la crisis de la escuela es muy evidente, no sólo en la enseñanza elemental y secundaria, sino en todos los niveles del sistema de enseñanza, porque existe algo que no funciona; de un año a otro, los problemas y dificultades aumentan haciéndose más complejos, las contradicciones se acumulan. La educación en unos y otros países se muestran afanosos, por remozar el conjunto del edificio para darle bases más sólidas, remendando desperfectos, tal pareciera que se tratara de trabajos de albañilería. Pero las reformas indican que han sido incapaces de resolverlos. Las críticas y protestas de alumnos y profesores se generalizan y aumentan con respecto a la enseñanza. Los planes de estudio se superponen, las condiciones de trabajo son nefastas, tanto para los que aprenden, como para los que enseñan; faltan espacios y materiales, burocratismo en la organización y de las relaciones, recursos económicos insuficientes (y los que hay se desperdician y se administran mal).

Según Reimer (1973; citado en Suárez 1992, p. 37), la escuela está moribunda o muerta, pues ha sido incapaz de lograr los objetivos; la escuela se ha elitizado. Estadísticamente, existen menos oportunidades de estudiar una carrera. El cupo de las universidades es una lotería para los que llegan a ingresar. Los programas escolares son inútiles, desvinculados con la vida. La gente se pasa cada vez más años sin hacer nada, sólo estudiando. La carencia de orientación escolar produce pérdida de tiempo y energías. La deserción escolar es fuente de muchas frustraciones. La proliferación de títulos lleva consigo un envilecimiento académico, el desempleo o subempleo de profesionales.

El problema educativo preocupa a todos los países y niveles, sin encontrar todavía la estrategia adecuada y a veces disposición para solucionarlo. Entre una de las propuestas que han surgido para ello y mejorar la práctica educativa, ha sido plantear cambios metodológicos y de contenido que se han dado en llamar escuela nueva y sistemas o métodos activos, tomando en consideración los intereses del niño y su adaptación, con la oposición al autoritarismo escolar, a sus relaciones y métodos, en busca de la defensa de la libertad del niño, porque es una función que debe realizar la escuela.

Gramsci (1974), clásico marxista contemporáneo, sostiene que la crisis de la escuela es creada por el Estado liberal, es el reflejo de la crisis estructural de la sociedad y de su principio-ideal-cultural. Insiste en el hecho de que son las exigencias del desarrollo técnico-productivo, con sus complejas repercusiones sociales, las que han disuelto la validez del principio pedagógico-organizativo de la "escuela tradicional". Asimismo, la crisis alcanzaba a la misma Universidad Popular, ya que él decía: Que nunca había sido una institución viva que diese respuesta a las necesidades populares concretas; porque estaba viciada por su origen burgués. Su visión integral de la vida, con su filosofía, considera necesario la elaboración de una cultura socialista con los objetivos de la misma, para impedir que la cultura sea un privilegio privativo de las clases dominantes. Primero, porque los impuestos son pagados por el proletariado, y es una injusticia que las enseñanzas media y superior, que se pagan con esos impuestos, sólo puedan asistir los hijos de la burguesía. Segundo, es injusto que el Estado pague con el dinero de todos, la enseñanza de los hijos mediocres de la burguesía y excluya a los hijos capaces de los proletarios. El problema social y político, es que la educación no debe dejarse sólo al arbitrio de los pedagogos; tampoco puede confiarse para su solución, en una política educativa estatal que se limite a construir escuelas y promulgar leyes ajenas a la realidad social y política y a las verdaderas necesidades populares. La crisis educativa plantea que el problema más amplio de la reforma cultural, está estrechamente ligada a la transformación sociopolítica y económica (Palacios 1995, p.400, 401).

Freire (1971), en su psicología pedagógica, considera que toda actividad educativa, lleva implícita o explícita una determinada concepción del hombre y su planteamiento educativo se fundamenta en una visión filosófica del hombre, lo que llama "vocación ontológica" y el ser más hombre. Ningún hombre puede ser libre si hay un hombre oprimido. Es necesario que todos sean libres; y sólo puede liberarse junto con los demás, nunca sólo. La libertad es una condición para ser. El hombre es más, cuanto más trabaja como sujeto por su liberación; y ésta se logra a base de transformar toda situación que impida que el hombre sea más. Porque una realidad de opresión, en la cual existen dos polos en relación antagónica entre sí; el de los oprimidos y el de los opresores se expresa deshumanizante y violenta. Además, una realidad debe ser descubierta y transformada si lo que se busca es que el hombre sea más; y considera que para transformar la situación, los oprimidos tienen que lograr una visión crítica de su situación, tomar consciencia de sí mismos, como oprimidos. Tener una capacidad esencial de poder analizar la realidad y objetivarla, descubrir sus verdaderas causas y actuar para transformarla. Este nivel crítico, es

una facultad presente en el hombre, sólo potencialmente. La educación, o la acción cultural, juega un papel esencial en ese proceso de liberación del hombre. La situación de América Latina es tan violenta e injusta que no es posible esperar hasta que el oprimido obtenga consciencia crítica que le permita liberarse. La educación para la liberación del hombre es un proceso que debe ser permanente (Guzmán 1995, p.104).

Freire rechazó la educación tradicional y la llamó Bancaria y sostuvo, que ésta, es una concepción del hombre que lo asimila en un depósito susceptible de ser llevado de conocimientos pre-digeridos que se le otorgan. El que sabe da, al que nada sabe de conocimientos; donde resulta el hombre un ser pasivo susceptible de ser adaptado. La educación es verbalista, porque despoja de su verdadero sentido a las palabras; donde el educando no es un ser creativo, ni transformador, sino un depósito de conocimientos que facilitan su adaptación pasiva a la realidad. Considera a este tipo de educación como un instrumento para la domesticación. La tarea del educador debe consistir en plantear al oprimido a través de ciertas contradicciones básicas, su situación existencial concreta como un problema que lo desafíe y le exija una respuesta a la acción. Esto es concientización; el desvelamiento crítico de la realidad que lo lleve a la praxis y a un compromiso histórico como sujetos de la historia.

Domesticación para Suárez (1992), se realiza en el hogar y la sociedad, porque se convierten en domesticadoras, adoctrinadoras e inculcadoras de valores. Partiendo de la "perversidad" de la naturaleza humana, se llega a imponer al niño toda una serie de costumbres y actitudes, sin darle el derecho de patear, tomar posición ni opinar. Las estructuras escolares imponen programas, horarios, profesores, etc.; sin consultar las reales necesidades e intereses de la gente y de la comunidad de la cual forman parte. Las reformas educativas y sus estatutos docentes, están elaborados, sin la participación de quienes son sus agentes; olvidando que la labor educativa, tanto en su planificación como en su desarrollo y evaluación, debe ser obra de las fuerzas vivas de la sociedad: familia, educadores, jóvenes, técnicos, políticos, etc. y se les somete e impone a los educandos a digerir esos programas de manera autoritaria.

### 5.10. Sistema Tradicional (Método o Escuela).

*"... la fórmula de la escuela tradicional, prepararlo para la vida del adulto, pero ha fracasado. Cada generación, se encuentra ante diversos problemas y dificultades nuevos; a veces perentorios; y el mejor aprendizaje consiste en preparar a los jóvenes para que puedan resolverlos, por sí mismos".*  
 A.M. Aguayo. *Didácticos de la nueva escuela.*  
 (Nervi 1985, p. 143).

Según Palacios (1995), la escuela tradicional, se limita a instruir y adiestrar. En el adiestramiento el adulto decide previamente los caminos por los que el niño debe ir en la educación y la forma en que debe tener el edificar sus conocimientos.

Nieto (1987), sostiene que las intenciones pedagógicas varían, según el tipo de escuela a la que asista el niño, como puede ser una "activa" o una tradicional y considera la escuela como una labor formativa. El sistema tradicional es "impositivo", ya que el maestro impone las actividades, la organización del trabajo, la naturaleza de las relaciones maestro-alumno y la naturaleza de las cooperaciones entre los alumnos, aunque existan variantes significativas según sea la participación del maestro que las haga más rígidas ó más flexibles. El maestro sugiere los caminos que el niño debe seguir. Por lo regular, en este sistema, se pierde un poco el efecto de socialización. Tiene su historia desde el siglo XVII, con los colegios que eran internados, que tenían la finalidad de ofrecer a la juventud una vida metódica en su interior, alejados de las turbulencias y problemas de la época y de la edad.

Snyders (1973; citado en Palacios 1995, p.16), sostiene que el papel del internado, era el de instaurar un universo pedagógico, y que estaba marcado por dos rasgos: separación del mundo; donde en el interior estaba sometido a una vigilancia constante, ininterrumpida hacia el alumno. La vida externa está considerada como peligrosa y temida, como fuente de tentaciones; donde los jóvenes internados eran considerados como propensos a

las tentaciones, débiles y que sentían atracción por el mal. Por ello, era necesario no sólo aislar la vida del internado a la del mundo, sino también vigilar constantemente al alumno para que no sucumbiera a sus deseos y apetencias naturales. La vida del internado se desarrollaba en un mundo ficticio con una lección de moral permanente, en la que los ideales de la antigüedad lo llenaban todo, ya que ocupaban un lugar muy restringido las materias relacionadas con el mundo, y el contacto con la naturaleza. La culminación de esta educación era el dominio del arte de la retórica, cuya adquisición se dirigía hacia todo el plan.

Mesnard (1974; citado en Palacios 1995, p.17), estudió a fondo la pedagogía de los jesuitas entre 1550 y 1759 y encontró que el fin educativo, era lanzar en la salida del colegio, a jóvenes cultivados que poseyeran a fondo lo que Montaigne y Pascal, le llamaron "el arte de disertar", el ser capaz de sostener en una sociedad una discusión brillante y concisa, sobre todos los temas relativos a la condición humana, para provecho de la vida social y como defensa e ilustración de la religión cristiana. La clausura del internado requería de una constante renuncia y sacrificio por parte de los alumnos, que debían vivir en la humildad, el desprendimiento y el sacrificio. Asimismo, escuela tradicional significa, método y orden. Epoca en la que el orden de todo era fundamental, donde se insistía en la necesidad en no estudiar más de una cosa a la vez. Y de trabajar en un sólo tema al día, porque los resultados eran mejores

### 5.11. Críticas al Sistema Tradicional.

Para Palacios (1995), la escuela no se desarrolla al mismo ritmo de la vida económica, la técnica, el sistema sociopolítico, las condiciones de vida de los hombres, el ritmo de desarrollo y el contenido de sus aspiraciones, el trabajo profesional, los métodos de difusión cultural; a pesar, de haberse llevado a cabo, el paso de una sociedad rural y estática a una sociedad industrial y dinámica, en la escuela y la enseñanza no proporcionaron esos cambios.

Además, una de las críticas que habitualmente se dirigen a la escuela tradicional, es que se preocupa exclusivamente por instruir y se olvida de educar; ocupándose sólo de la inteligencia, olvidándose del resto de la personalidad del alumno. Pero, que ahora ni siquiera realiza la tarea de instruir y de transmitir con éxito conocimientos (Palacios, 1995, p.599).

Doito (1982; citado en Palacios, 1995, p.599), realiza una crítica dura y expresa: que existe una despreocupación de la escuela hacia la educación de la personalidad; se refiere y la ha acusado de ser un sistema de neutralización del desarrollo, un sistema obsesional, cerrado sobre sí mismo, que inculca la impotencia y la pérdida de contacto.

Tosquelles (1973; citado en Palacios, 1995, p.599), también critica con dureza expresando: obligando a los niños a estudiar mecánicamente, sin cultivar las funciones superiores de síntesis y de decisión, ignorando la relación existente entre la afectividad y la acción, la escuela practica diariamente auténticas lobotomías pedagógicas.

Para Palacios (1995), las críticas que se han realizado sobre la escuela son: que no sólo se despreocupa de la educación, sino que en muchas ocasiones, en vez de facilitar el desarrollo del niño lo dificulta. En estas condiciones Jean Oury (citado en Palacios, 1995, p.60), ha insistido que el medio escolar, colectividad compuesta de escuela y el maestro deberían resolver las dificultades del desarrollo infantil, nacidos de desajustes familiares y sociales. Y por desgracia, el niño rechazado por su medio social es rechazado aún más por la escuela; y ésta en lugar de devolver a la realizada al niño, potencia los factores de exclusión de grupo.

Suárez (1992), señala que, la realidad del país y la discusión de sus problemas imposibilita la formación de hombres creadores, dinámicos y conscientes de su ambiente social. La educación se convierte en un instrumento de desarraigo, desadaptación social y profesional. Se admite la investigación y se promueve el diálogo teórico; pero no sé interactúa, ni se establecen metas concretas, como si la educación tuviera un fin en sí mismo.

Además, que el educador o maestro, es el servidor de un sistema, es un empleado público de una empresa estatal. Educar se reduce a adoctrinar, a adiestrar, a transmitir ciertos valores y conocimientos sin posibilidad de crítica es una domesticación para la domesticación. Todo educador es conformista.

Newman (1991), considera que son impresionantes los progresos que hacen los niños en la escuela primaria; pero presentan limitaciones en su capacidad cognoscitiva, mismas que a continuación se describen:

La primera y más evidente es su falta de experiencia, a los 10 años, los niños no han leído suficiente material complejo para tener conocimiento sobre la historia, política o cultura. No han vivido lo suficiente para poder apreciar cambios de criar a los niños, cambios en los patrones de educación o en el liderazgo político.

La segunda, los niños descubren los principios abstractos por observación y el manejo de sus experiencias del mundo real (Piaget, 1976). El axioma de "aprender por acción" tiene particular importancia para los niños.

Necesitan aprender cosas que son resultados de la acción o la interacción probablemente se van a incorporar en la perspectiva intelectual del niño. La memorización de hechos históricos, leyes científicas o características geográficas, se retienen en mayor dificultad.

La tercera, los niños de primaria tienden a ser muy literales en su pensamiento (Yardeley, 1974). Les cuesta mucho trabajo pensar en formas de conducta que nunca han visto, o imaginar que no existen en su realidad (Newman 1991, p.411).

El cuarto, los niños se confunden cuando hay más de dos variables involucradas en la solución de un problema (Piaget, 1970, Newark, 1975b). Si cuatro topos pueden hacer cinco agujeros en dos horas. ¿Cuánto tiempo tardan para hacer dos agujeros?

### *5.12. Sistema Activo (Método o Escuela).*

La "Escuela Nueva" surge como oposición a los viejos sistemas tradicionales de enseñanza, y ante la necesidad de modernizarla. Su finalidad es la actividad, como prácticas escolares con un suceso específico que construya conocimientos significativos para el niño. Es un movimiento internacional donde participan asociaciones de maestros, pedagogos, psicólogos, etc., que se dedican a publicar revistas organizar encuentros y fundar diversas experiencias pedagógicas en escuelas y centros educativos diferentes con un sólo fin común (Bonfil, 1985, p.36)

En los estatutos de la Liga 1921 se sintetiza lo que fue y es la orientación de la "Escuela Nueva" "Preparar al niño para el triunfo del espíritu, sobre la materia, respetar y desarrollar atributos intelectuales, artísticos y sociales del propio infante, en particular mediante el trabajo manual y la organización de una disciplina personal libremente aceptada y el desarrollo del espíritu de cooperación coeducación y la preparación para el futuro ciudadano, de un hombre consciente de la dignidad de todo ser humano (Palacios 1995, p.29)

Para Nervi (1985), Sistema Activo (o método), es un conjunto de formas, técnicas y procedimientos didácticos, el instrumento capaz de producir las transformaciones cualitativas que reclaman las instituciones escolares.

Según Alcántara (citado en Nervi, 1985, p.107), el sistema activo, consiste en estimular la actividad del niño, conduciéndolo a ejercitar, con la mayor espontaneidad posible, todas sus energías; a que trabaje y haga en sí, en todos los órdenes de su cultura, atendiendo, observando y produciendo la acción ejercitada por el mismo que se educa y aprovecha todas las energías, desde lo más elevado de su espíritu, hasta los manuales. En este sentido, el método activo implica una educación integral, a la que felizmente "coopera" para su logro. Cubriendo todos los aspectos de la vida del escolar en favor de los estímulos puestos en juego. Es toda la personalidad infantil la que responde a las sugerencias que le abren los planteamientos informativos-formativos que, en función de contenidos

y objetivos, explaya en sus lecciones el maestro. Además, el método activo, hace que el alumno haga, actúe, reflexione, se exprese, proponga, y vuelva a hacer, actuar, reflexionar, expresarse y proponer nuevos temas y realizaciones en inagotable circuito creador y recreador.

Para Nieto (1987), en el sistema activo, los niños son iniciados en un esfuerzo de descubrimiento, donde se le permite una acción de su actividad creadora; donde escoge los caminos a su propio albedrío. Aunque también pueden existir variables impuestas por la personalidad del educador. Es primordial el que se logre establecer con el alumno su deseo de comunicación. Dewey (citado en Nervi 1985, p.106), lo consideró como "Instruir por la acción".

Stöcker (citado en Nervi 1985, p.108), destaca que un propósito importante de la escuela activa es lograr modos de trabajo y conducta convenientes que en el transcurso del trabajo que se van formando orgánicamente y que constituyen la condición previa de rendimiento independientes. El deber de guardar silencio, se manifiesta con particular intensidad en el deseo de independencia del alumno, sin caer en extremos de una didáctica no-directiva a ultranza. El pensamiento crítico adecuadamente orientado donde habrá de establecerse la suma de relaciones hacia la generalización, instancia básica de la transferencia del aprendizaje.

El método activo, pretende la formación antes que la instrucción del niño, esto es, su educación integral; es decir, tener carácter genético-funcional, deberá responder que consiste en adoptar el proceso de enseñanza aprendizaje, en forma eminentemente práctica a las necesidades e intereses reales del alumno. Para que sea factible el método funcional debe coincidir con las etapas del desarrollo psicoevolutivas del escolar a través de sus correspondientes actividades físicas y mentales.

En los métodos activos, es importante participar en la conversación para que el alumno opine y critique, para que el pensamiento crítico adquiera nuevas proyecciones activas, en lo que respecta a la originalidad, la creatividad que se deriva del hecho de aprender a pensar con lo suyo.

### 5.13. *La Pedagogía de Makarenko.*

Makarenko, es un personaje, cuya pedagogía es importante señalarla como sistema educativo, porque se basa en la necesidad de una educación fundada en el trabajo.

Anton Semionovitch Makarenko (1888-1939), de origen ruso, familia de condición modesta y vida proletaria en una escuela de ferroviarios. Su padre fue capataz en un taller de pintura de ferroviarios, unidos por una sólida tradición revolucionaria. A los diecisiete años inició su actividad docente. La revolución de 1905, le afectó profundamente. En 1914, ingresó al Instituto Pedagógico de Poltava, donde egresó en 1917 con una medalla de oro. Creó una primera colectividad de niños en Kriukof, la tierra de su infancia, con un teatro, un museo y una biblioteca; ejerció a sus alumnos fuera de las clases.

A consecuencia de la I Guerra Mundial, había cinco millones de niños desprotegidos, vagabundos por las carreteras y caminos. En 1920, Makarenko aceptó la dirección de una colonia de trabajo para delincuentes, "Colonia Máximo Gorki", donde laboró con una pedagogía socialista. Los comienzos de la Colonia fueron difíciles; los kulaks eran grandes propietarios que no facilitaron la restauración de la colonia. Los niños aprendieron a defenderse contra las dificultades del exterior. Makarenko se documentó sobre las técnicas que su pedagogía le llevaron a abordar temas como la agronomía. Pero la comisión pedagógica de Ucrania atacó a Makarenko para que abandonara la Colonia Máximo Gorki". Asumió, entonces, la dirección de una comunidad llamada Dzerjinski, económicamente autónoma. En 1932, recibió la más alta recompensa concedida por el comisario de instrucción pública (Gauqueline 1976, p. 191).

Makarenko publicó sus primeros ensayos literarios en los años 1930 y 1935. Gorki, con quien mantenía correspondencia y en quien se inspiró para sus teorías pedagógicas, que le había incitado a llevar un diario. En

1934, fue elegido miembro de la Sociedad de Escritores soviéticos. De 1935 a 1937 sus técnicas educativas quedaron terminadas en sus todos sus detalles. Las teorías de Makarenko en aquel entonces fueron criticadas, pero todavía actualmente se aplican en esa región (Gauqueline 1976, p. 192).

La actividad pedagógica de Makarenko, se observa desde dos etapas. La primera la desarrolla como director de dos comunas educativas durante dieciséis años. La segunda se dedicó hasta su muerte, a escribir y dar conferencias sobre temas pedagógicos. De 1920 a 1928 dirigió la Colonia Máximo Gorki, comuna educativa para niños y jóvenes enviados por la Comisaría de Inspección Pública. De 1928 a 1935 estuvo al frente de la Comuna de trabajo para jóvenes Félix Dzerzhinski. Su trabajo fue difícil, por las condiciones y dificultades en que se encontraba Rusia, un país devastado por la guerra de intervención extranjera, los dramas de la revolución, niños abandonados, huérfanos. Makarenko tuvo en los primeros tiempos de la colonia Gorki para vestir y alimentar a colonos y educadores. De estas difíciles condiciones tomó las bases para su ideología pedagógica.

Makarenko está en contra de que la educación debe organizarse en torno a los intereses del niño. En contra de las rutas personales, surgidas de intereses espontáneos. Hay iniciativa, cuando hay una tarea a realizar, una obligación por cumplir y una exigencia por parte de la colectividad de que así se haga. La iniciativa es el fruto del trabajo organizado, y de la responsabilidad que debe estar por encima de los intereses espontáneos del niño; la educación del sentimiento del deber, se haya frecuentemente en contradicción con el interés del niño. La educación no acepta que deba fundamentarse sobre las necesidades del niño, sino debe ponerse énfasis en las de la colectividad, la sociedad y el país. Opinaba que el hombre se mueve, según las leyes de la sociedad humana y no sólo según las de la naturaleza, que el papel de la educación consiste en educar esta naturaleza en función de esa sociedad y que los educadores soviéticos no eran "servidores de la naturaleza", sino sus maestros. Que las leyes de la vida social, son distintas a las de la naturaleza y que imponen exigencias muy claras en materia de disciplina. Por tanto, la "autodisciplina" y "la auto-organización" deben ser olvidadas, por irreales e ineficaces y deben sustituirse por una disciplina consciente y organización bien estructurada por educadores. La voluntad, es entendida por Makarenko, como una capacidad absolutamente necesaria para el progreso de una comuna y de la sociedad, más no sólo por el deseo y su satisfacción, sino el deseo y la abstención; el deseo y la renuncia simultánea. Si el niño se habitúa a realizar sus propios deseos, sin ponerles límite, nunca tendrá fuerza de voluntad.

Makarenko (1967), se quejaba de no poder contar con técnicas pedagógicas válidas, ya que la literatura pedagógica está llena de hermosas palabras, de pensamientos brillantes (pura charlatanería) pero vacía de técnicas, de métodos, de instrumentos válidos para su aplicación por un educador cargado de problemas. A él le decepcionaba la pedagogía, porque afirmaba que los pedagogos no saben absolutamente nada de educación. Por ello, recibió críticas frecuentes que le respondían que su pedagogía era de cuartel y la de no respetar los intereses de los niños. Entonces Makarenko acusó a los oficinistas y escribanos de la educación de estar en las nubes, con su pedagogía del Olimpo y de ser incapaces de enfrentar con realismo los problemas reales de la práctica educativa. Porque en el Olimpo, sólo valen las teorías, mientras las técnicas son consideradas como herejías.

También, siempre reflejó una oposición a los teóricos de la pedagogía porque según él, la nueva pedagogía no nació de las torturantes convulsiones de un intelecto de gabinete, sino de los movimientos vivos de los hombres de las tradiciones y reacciones de una colectividad real de las nuevas formas de amistad y disciplina. Makarenko relacionó la felicidad, con la participación en las actividades sociales y pone en primer plano el cumplimiento de los deberes y responsabilidades unidos, ya que para él significa que hay un hombre íntegro, cuando es fiel al ideal del Partido, en pensamiento y acción. La seguridad de que se vive como se debe, es un componente indispensable de la felicidad. Él fue duro y exigente en sus colonias, donde no había lugar para el abandono, el poco interés, las fallas. Organizó y planteó una serie de actividades a realizar y exigió su cumplimiento satisfactorio.

Makarenko insistió en su pedagogía, sobre el valor educativo del juego, que es comparable al trabajo, cuando requiere verdaderos esfuerzos del niño para llevarlo a feliz término. La disciplina nace de una imposición (soy partidario de una exigencia perseverante...), sin alivio ni tintas medias". Pero, ¿de dónde ha de provenir la imposición? ¿Del adulto autoritario o de los mismos niños? Entonces, introduce un elemento nuevo importante: la intervención del maestro va a ejercerse, tomando apoyo en el grupo. Tampoco, él no trataba de castigar. Los comienzos de la Colonia Máximo Gorki se vieron jaloneados por numerosos robos. En el marco de la vida

colectiva, el lugar de una experiencia directa y real, la disciplina se considera como inherente a la vida del grupo; éste está obligado a defender sus derechos.

Gauqueline (1976), señala que lo que sorprende en la pedagogía de Makarenko es la insistencia sobre la necesidad de una educación fundada en el trabajo real y la acción de la colectividad. Para él, sólo la colectividad es capaz de educar al individuo. La vida del niño está centrada en el mundo presente, lo que Makarenko vio como una fuente de progreso. La infancia "aparece como un lugar donde los hombres, a través de todas las dificultades, están en vías de realizar progresos decisivos". El lazo entre los jóvenes se constituye con la participación con el trabajo.

Makarenko, quiso hacer ciudadanos de los vagabundos que le habían confiado. Consideró que las leyes de la educación fluyen de las mismas leyes, de las condiciones de vida de su país; *la educación por el trabajo es siempre el mejor medio para luchar contra las desviaciones*. Su colectividad de niños luchaba por la vida. Los alumnos hacen funcionar por sí mismos, una fábrica de aparatos fotográficos. Así como, dirigían una ganadería, un huerto y un campo de hortalizas para atender a las necesidades materiales de su colonia. Makarenko dijo "nuestra colectividad se niega absolutamente a vivir una vida preparatoria, (...) quiere ser un fenómeno actual de la vida real". Esta alegría de vivir se afianza con *la intervención del maestro que no debe de ir en contra del niño, sino sensibilizarlo, con una tendencia hacia el optimismo*. Entonces no hay diferencia entre el principio de realidad y el principio de placer. Para Makarenko el principio debe de presentarse como una persona alegre, feliz, esmerada, amante del teatro, la poesía... (Gauqueline, 1976, p.193).

#### 5.14. Sistema Freinet.

Celestin Freinet nació en Gars los Alpes marítimos de Francia, murió en 1966, provenía de padres de escasos recursos económicos, campesinos, pastores, y tejedores. Su infancia transcurrió en la aldea, y se dedicó al campo (González 1988, p.20). Fue uno de los más vigorosos iniciadores y el principal impulsor del movimiento que intentó la transformación y renovación de la teoría pedagógica, que nació mediante las observaciones siguientes:

- Ante la frustración y la falta de satisfacción por los resultados que Freinet tuvo como educador cuando trabajó con la metodología tradicional, con la cual fue formado.
- Que a los niños no les interesan los textos aprendidos de memoria, ni los ejercicios, ni las explicaciones, los modos disciplinarios.
- Que los niños tienen mala ortografía (por adquisiciones insuficientes escolares).
- Que los niños no saben escuchar, ni obedecer, ni respetar, ni tener.
- La existencia de un divorcio entre la vida y la escuela.

La obra de Freinet surge de la práctica; su teoría sobre la educación abarca varias concepciones científicas e ideológicas. Retomó ideas y sugerencias de diferentes corrientes. Antes de la creación de su sistema, leyó y orientó sus ensayos en Montaigne, Rousseau, Pestalozzi (a quien le encontró parentesco con Ferrière). Visitó las escuelas comunitarias de Altona y Hamburgo, visitó la entonces llamada URSS en 1925. En 1923, participó en el Congreso de Montreux de la Liga Internacional para la Nueva Educación, donde se reunieron los grandes maestros de la época: de Ferrière a Pierre Bovet, de Claparède a Cousinet y a Coué. Después a su regreso para incorporarse a dar clases, era forzoso volver a "instrumentos y técnicas tradicionales y dar lecciones que nadie entendía, y hacer leer textos que no significaban nada para la educación de los niños, aprenderse mecánicamente los números; y en todas las materias, las lecciones repetitivas que dejaban a niños y maestros aburridos (Freinet 1978, p.12).

En el aspecto pedagógico llegó a hacer referencia a la tradición renovadora clásica y a la Escuela Nueva, a la psicología de Pavlov, a las teorías del aprendizaje y al psicoanálisis. A nivel socio-político fue clara su influencia del pensamiento Marxista, destacando la idea de una escuela organizada en función de un trabajo social como fundamental en una pedagogía que pretende sea popular y progresista, la cual se ve reflejada en el Manifiesto del

Partido Comunista de Marx. Consideró la unión de la enseñanza con la producción material que es uno de los ejes fundamentales de la pedagogía Marxista. De este principio se deriva la educación basada en la ciencia, la técnica y unida al trabajo productivo; para eliminar el tradicional dualismo entre el trabajo manual y el intelectual. En sus comienzos en el ámbito pedagógico le proporcionaron: Rabelais con la enseñanza libre; Rousseau con el concepto de naturaleza, que después emplea con relación al ambiente y los factores constitutivos del individuo; Pestalozzi con el concepto de Escuela para todos y la necesidad de una reforma social con respecto a la educación; Makarenko de lo colectivo y de los fines individuales con los sociales, ya que tanto él como Freinet, consideraron que la relación educativa no se produce entre el maestro y el alumno, sino entre este último y la colectividad que rige la conducta de cada uno de sus miembros, como respuesta a ello suprime la tarima, símbolo de la autoridad del maestro (Salvat 1973, p.94-95).

En 1925 hizo la idea de Porfié; las cooperativas escolares que funcionan a través de un consejo y tienen como fin organizar colectas, excursiones y representaciones teatrales. Empleó la correspondencia escolar para incrementar la socialización de sus alumnos y el interés por lo que ocurre fuera de su entorno (Salvat 1973, p.95).

Para Freinet, es necesario romper con el formulismo, el alejamiento del niño y su entorno y la incompreensión de sus necesidades e intereses, que generalmente se da en las escuelas tradicionales. Su sistema de enseñanza parte de la organización y ejecución llevada a cabo, mediante un plan establecido, con objetivos claros y un compromiso para realizarla. Insiste en la imposibilidad de orientar el trabajo educativo exclusivamente sólo en el interés del niño, porque deben ser encausados sobre la guía de los adultos. En la elaboración de los planes de trabajo es importante cuidar la coherencia y grado de dificultad de las tareas a realizar y del cumplimiento oportuno de las mismas (Oviedo 1987, p.81)

Freinet (1978), tiene como base, que la escuela tiene que ir al encuentro de la vida, para servirla y, basándose en ella, dar un dinamismo y una motivación a la educación. Abandonar las viejas prácticas, por consagradas que estén. Pero antes se necesita modificar la concepción del progreso educativo, que debe empezar por el papel que atribuyen al niño en este proceso. Si "la escuela está contra la vida", es una escuela centrada en el adulto. "La escuela por la vida y para la vida", se centra en el niño y su verdadera educación. Ya que toda pedagogía que no parte del educando, es un fracaso para él y para sus necesidades y aspiraciones más íntimas. Esta pedagogía contiene dos factores renovadores:

Primero.- Se refiere a la teoría psicológica subyacente a la práctica pedagógica.

Segundo.- Se refiere a la práctica de la misma.

La pedagogía de Freinet está en contra de desligar al niño de su medio social; porque considera que éste, además de vivir su infancia, se prepara para el futuro y vida social" (González 1988, p.126). Está basada en el conocimiento del niño, en su necesidad primordial de expresión y de creación, con el fin de fomentar la socialización y darle así las herramientas necesarias para trabajar en equipo y colaborar en un grupo (Álvarez 1988, p.87).

La pedagogía Freinet (1978), tiene la pretensión de aportar respuestas para dar soluciones a los problemas educativos, ya que según él ya ha comprobado sus beneficios. Intenta modernizar los instrumentos escolares, con el mejoramiento de sus técnicas para cambiar progresivamente las relaciones entre la escuela y la vida, entre los niños y maestros, para adaptar y readaptar la escuela al medio, para el mejor rendimiento escolar de los niños, así como la relación alumno-maestro y todo el equipo que se integra dentro del sistema de enseñanza. Este sistema y por medio de él, pretende inculcar a los educadores el amor a su oficio y así el amor a los niños y recuperar la sensibilidad, el equilibrio, la maestría y la autoridad, que son factores esenciales para la eficiencia y el éxito. Pero, cómo plantear el problema pedagógico al profesor, sin otro recurso que su precaria cultura tradicional y su buena voluntad, que de repente se encuentra ante treinta o cuarenta alumnos en su clase.



Agrega, ¿qué pasa con la maquinaria (tractores, etc.) que andan mal, o que no funciona? ¿Se les insulta? O ¿se les obliga a trabajar? O se trata de modernizarla para responder a las necesidades, para brindar un mejor servicio a la clientela.

Freinet concibe el hecho educativo relacionando al sujeto y su medio, y manifiesta "que educar es adaptar al ambiente el crecimiento del individuo hacia la plena eficacia de su ser" (González 1988, p.332)

Pero, el valor de esta pedagogía no radica exclusivamente en sus técnicas entre los cuales se puede mencionar: la imprenta, la correspondencia, los ficheros autocorrectivos, la biblioteca escolar, la asamblea general, el texto libre, etc., sino el enfoque que da en la incorporación de la vida a la escuela, terminando con el divorcio entre ambas (Oviedo 1987, p.82)

En la escuela Freinet, la educación es entendida como un proceso para desarrollar cualidades latentes en el niño y para desarrollar la misma naturaleza infantil; en donde el educando tenga la posibilidad de asimilar de manera directa e inmediata todo aquello que le rodea y le interesa.

Freinet, sostiene que la labor de la educación es facilitar, estimular y ayudar a la expansión de las tendencias que parezcan buenas; el impulsar el interés profundo de los alumnos a las grandes inclinaciones vitales básicas. La educación es la ayuda que puede aportarse, y la dirección hacia el proceso normal de adaptación. "Somos incapaces de crear nada". No suscitamos ningún torrente. Pero podemos ayudar a la vida a que se realice ese torrente para proseguir su destino con máxima capacidad de poder. Ese es el papel limitado, pero repleto de posibilidades de la verdadera educación. El arte de la educación consiste en saber abrir o en saber servirse de las brechas provechosas. Un niño bien iniciado, con buena capacidad y bien equilibrado, puede zozobrar rápidamente por culpa de un medio ambiente hostil y pervertido. Este ambiente, que unas veces es recurso y otras es barrera, es normalmente una mezcla de los dos. De la disposición y funcionamiento de estos recursos-barrera depende la conducta del individuo respecto del medio ambiente que comprende los recursos-barrera en la familia, la sociedad, la naturaleza y las personas. La escuela debe integrar los procesos de la naturaleza a la sociedad. La Preocupación educativa fundamental debe consistir en realizar dentro de la escuela un mundo que esté verdaderamente a la medida del niño, que evalúe su ritmo y responda a sus necesidades (Palacios 1995, p.106).

"El trabajo común" Freinet, lo considera un principio básico de la educación por el trabajo, que equivale a una cultura producto de la actividad laboral, de los propios niños. Llama trabajo a la actividad que se siente tan íntimamente ligada al ser que se vuelve una especie de función cuyo ejercicio tiene por sí mismo su propia satisfacción. El trabajo deberá hallarse a la medida de las posibilidades del infante a sus necesidades esenciales y tener una utilidad social, percibiendo que el niño no es un ser pasivo, sino activo, con un interés permanente por las cosas y por ello es necesario que la escuela lo apoye, promoviendo la investigación, valorando los descubrimientos de los niños, respondiendo a sus inquietudes y ayudándolo a profundizar en ellas y en la realidad. Enseñándoles a explorar el medio en que se desenvuelven, permitiendo que los conocimientos sean vinculados con la experiencia (Oviedo 1987, p.91-94).

El juego es una necesidad vital para el niño porque pone en práctica todos sus sentidos y a través de ellos se conoce a sí mismo y se pone en contacto con su entorno, descubriendo sus capacidades y las de los demás, por medio de la interrelación que se establece con cada uno de los miembros que le rodean. Mediante el juego logra desarrollar habilidades y adquirir conocimientos de forma placentera, que le permitirán más adelante asumir una actitud positiva hacia el trabajo productivo, y ser más eficaz y así el educando logrará desarrollar sus aptitudes y creatividad libre de temores, reeditando en una adecuada integración de su personalidad. Lo importante es lograr que el trabajo se realice en el espíritu del juego, con placer, con interés y dedicación total. En la educación preescolar la actividad principal del niño es el juego y es alrededor del juego como hay que disponer el conjunto de tareas y ocupaciones que sirven al desarrollo sensorial y motor del niño. La dirección entre juego y trabajo es la finalidad de cada uno de ellos. Pero puede organizarse este último con base en el espíritu del juego, que es el placer, satisfaciendo sus necesidades, encontrando gusto e interés y así el trabajo será mucho más eficaz y el niño aprenderá a realizar su vida personal desarrollando sus propias actitudes (Costa 1977, p.25-28)

### *El papel y función del maestro en el Sistema Freinet.*

El maestro es el factor principal en el cual se basa y se genera el proceso de cambio en la enseñanza, este cambio es dinámico, no puede partir de la anarquía, ni de la desorganización. Tanto el maestro, como el alumno, deben conseguir que en la clase se dé el orden y que sea el resultado de una búsqueda conjunta. Estableciendo el orden a través de la organización de la clase, en la medida en que el alumno participe y exprese sus necesidades, actúe en la planeación del trabajo y se responsabilice en la tarea; e establecerán mayores logros en los objetivos (Álvarez 1988, p.74-75).

Según Freinet (1978), la solución al problema depende de aquellos educadores que tienen la responsabilidad de resolverlo; siendo suficientemente intuitivos y sensibles, que posean equilibrio, preparación y autoridad, quienes pueden sin un aprendizaje especial, sin técnicas, ni material, mediante un método propio, lograr resultados satisfactorios y a veces hasta excepcionales, como es el caso de Makarenko.

Freinet considera que en la escuela debe existir disciplina y autoridad. Donde ambas son consecuencias naturales, de una buena organización del trabajo cooperativo; en donde el maestro es el orientador, colaborador y participe de la comunidad. Siendo un guía, que va mostrando las posibilidades con que cuenta el educando. Fomentando la cooperación y solidaridad, además de ayudar al niño en su proceso formativo. También es partidario de una disciplina escolar y de la autoridad del maestro sin las cuales, no podrían haber ni instrucción, ni educación; pero lo que se debe precisar es la forma de autoridad y de disciplina son las recomendadas y cómo se pueden lograr. "La verdadera disciplina no se instruye desde afuera, según una regla preestablecida, con cortejo de prohibiciones y sanciones. Es la consecuencia natural de una buena organización del trabajo cooperativo y del clima moral de la clase" (Freinet 1978, p. 35)

Para Freinet (1978), su método enriquece a los educadores que tienen dificultades con sus clases, instrumentos y técnicas experimentados que son susceptibles de facilitarles el trabajo pedagógico. Que conoce la necesidad de una atmósfera de orden y de equilibrio y no recomienda prácticas que inciten al desorden y a la anarquía, que significarían un riesgo al comprometer la armonía que debe reinar en una clase. La responsabilidad corresponde a teóricos sin niños o a educadores excepcionales, colocados en condiciones particularmente favorables de trabajo y de medios. Ya que, cuando todos los niños tienen individualmente o en grupo, una clase bien organizada, con un trabajo interesante escolar, se logra una armonía casi ideal. Hay desorden, cuando hay fallas en la organización del trabajo; cuando el niño no está ligado a la clase por una actividad que responda a sus deseos y posibilidades. Un niño en libertad, en medio de sus compañeros, no se preocupa nunca, salvo cuando está enfermo o tiene problemas insuperables que lo dominan. La vida lo acapara y lo impulsa hacia adelante con optimismo y confiado; esta es una de las ventajas de las técnicas Freinet, de regular el problema de la disciplina escolar, creando un medio educativo y humano.

Según Freinet, si los educadores cobrasen conciencia del escaso rendimiento de su enseñanza, también verían la necesidad de modificar, de transformar su técnica de trabajo. El educador descuida, el carácter imperioso de la ley general, por su simplicidad y evidencia; que es caminando, como se aprende a caminar. Hablando se aprende a hablar; forjando, es como se forma el herrero; mediante un método natural, alivia las insuficiencias funcionales de la escuela. Además, que la inteligencia manual, artística, científica, no se cultiva por el uso de las ideas, sino por la creación, el trabajo y la inteligencia. Los errores de la escolástica han aniquilado en los maestros esa intuición directriz que les evitaba errores. Es necesaria una capacitación previa para evitar las desviaciones lamentables en el curso de una reeducación difícil cuya responsabilidad debe ser atendida de inmediato.

Así, mediante este sistema Freinet, el maestro explicará, sólo cuando los niños manifiesten su inquietud ante los problemas de la vida. Además, según Freinet, la explicación en las lecciones de gramática y de vocabulario, no se dan como en la escolástica, porque sería como si para que el niño aprendiera a dar sus primeros pasos, se le impusieran una serie de reglas y prohibiciones previas tales como: "atención, no te muevas ... Correrías

el riesgo de corromper las primeras adquisiciones ..." Para hablar, voy a explicarte primero cómo se habla, o cómo se camina.

La tarea del maestro consiste en conocer al niño y el medio en que se desenvuelve, estableciendo un clima de expresión libre, en donde el educando pueda manifestar con toda confianza sus necesidades sociales, intelectuales y afectivas; vinculadas a las técnicas didácticas que se le permitan; por lo que el maestro se convierte en consejero y auxiliar del niño; conocedor del medio físico, técnico, material y social que es la escuela (González 1988, p.361)

### *Las técnicas Freinet.*

Freinet introduce en la vida de la escuela diversas técnicas y el libro que las divulgó fue "La Escuela Moderna Francesa". Entre las que se encuentran el uso de la imprenta, que surge a raíz del texto libre, en un día en que los alumnos prestan atención a una carrera de caracoles. El texto es redactado, leído y copiado en clase para después conseguir un material tipográfico y junto con sus alumnos imprimirlo (González 1988, p.24, 128).

La correspondencia surgió a raíz de un artículo en el que se mencionan los resultados de la utilización del texto libre y la imprenta, algunos colegas le solicitaron a Freinet los diarios escolares y reportaron el gran interés que se había suscitado. En tanto que el maestro de Trégunc le pidió precisiones sobre la utilización de la imprenta, ya que había decidido llevarla a su escuela. Producto de los intercambios. Entonces se estableció la correspondencia entre los escolares.

Freinet hace referencia a un artículo de un seminario, en el cual algunos psicólogos examinaron el problema de la orientación de los hombres en una sociedad "móvil" donde "no hay oficios" y donde se pretenda proponer con su método, obtener en el niño, una formación general de un nivel elevado que forme plenamente, su personalidad y lo capacite para diversas tareas y no para una sola y para suprimir la desconfianza de los jóvenes y de sus padres. De lo que resulta dirigir la orientación hacia varios oficios a la vez, para ello, asigna más importancia a los "intereses", que a las "capacidades" Considera Freinet, que la "capacidad", es por ejemplo, un conocimiento adquirido, un diploma, una experiencia técnica dada. Mientras que los "intereses" son más difusos, más secretos, más difíciles de comprobar; pero son los que determinan el placer que un hombre encuentra en su trabajo. Este objetivo de dirigir la atención del niño hacia sus "intereses", es conducido y llamado; una técnica de orientación nueva; para orientarlo a la movilidad del trabajo, (ya que o se mueve uno, o se queda sin trabajo) hacia una elección más segura, hacia un abanico de trabajos diferentes que le beneficien en sus años futuros. Para lo que es necesario descubrir sus intereses. Lo que se ha podido observar, que dichos intereses no cambian con el tiempo, pasada cierta edad; y se forman en la infancia, en la edad de la escuela primaria y en la familia.

"Interés", para Kelly (1982), es una fuente primaria y fundamental de motivación; definido como el sentimiento agradable o desagradable producido por una idea u objeto con el poder de captar y mantener la atención.

Para Whittaker (1980), "intereses", son los motivos en los que se expresa una reacción seleccionada cuando se presta atención espontánea a objetos apreciados positivamente y a los que prefiere por encima de otros. Cattell (1957), consideraron los intereses un tipo especial de actitudes que tienen un componente intenso, positivo y activante. Fraenkel (1975; citado en Whittaker 1980, p.211), el interés, suele ser la manifestación de alguna habilidad, donde la gente se interesa frecuentemente por un tipo de actividad en la cual puede sobresalir en su ambiente social. Para otros, se relaciona con la elección de su ocupación. Para Wolman (1984), "interés", es una actitud perdurable que consiste en el sentimiento de que cierto objeto o actividad tiene importancia, la cual se asocia con una atención selectiva dirigida hacia ese objeto o actividad. Estado de motivación que dirige la actividad hacia ciertas metas.

*Freinet, integró a su sistema lo siguiente:*

- Descubrió la imprenta (sin solicitar patente, como Montessori) para construir un nuevo método y entregó su invento; es decir, la imprenta en la escuela.
- Pequeño material de imprenta con tipos especiales y una prensa de madera que permitiría en principio la impresión de textos. En realidad, difícilmente lograban imprimir 5, 6, 7 líneas en las hojas de 10.5 X 13.5, que en ese entonces empleaban.
- Equipos de correspondencia interescolar. Construyó una cooperativa con circulares, textos para niños: La Gerbe era un intercambio de documentos, entre organizaciones de correspondencia de interés escolar; y primeras confrontaciones con motivo de congresos de la valiosa Federación de la Enseñanza.
- Organización permanente del trabajo pedagógico.
- El nacimiento del texto libre.
- Lo esencial, es que el niño, en vez de ser reprimido o rechazado por reglas inhumanas de la escuela, pueda expresarse libremente.
- Los ficheros autocorrectivos de aritmética y de gramática, liberan al maestro y a los niños de las repeticiones estériles de la escolástica. Son importantes estos ficheros, porque economiza tiempo, que permite corregir los errores cometidos en la aplicación precedente, orientar de manera distinta el trabajo del niño cuando vuelva a darse el mismo complejo de interés. Es un trabajo de largo alcance siempre incompleto, siempre imperfecto, siempre modificado, pero que pronto se vuelve indispensable. Estos ficheros clasifican a las diversas clases de fichas, como son:
  - a) Fichas plan de explotación, que muestran las diversas posibilidades que ofrece el sujeto: encuestas, trabajos, manuales.
  - b) Fichas de recapitulación donde se clasifican los documentos que poseen sobre cierta cuestión.
  - c) Fichas para la búsqueda de palabras.
  - d) Fichas-guía para ciertos complejos de interés y su aplicación en la historia, geografía y ciencias.
  - e) Fichas de preparación, para las lecciones del maestro porque, según Freinet, todavía daba algunas de ellas.
  - f) Un manual.
  - g) Películas.

*Resultados Obtenidos, según Freinet (1978):*

- Que los alumnos, se apasionaron por la composición y la impresión, (lo que no era posible con su material rudimentario).
- Encontraron un proceso normal y natural de cultura; la observación del pensamiento, la expresión natural, se convertía en texto perfecto. Ese texto se había vaciado en el metal y se imprimió. Al contemplarlo magnificado, se adquiría el valor del testimonio.
- En el texto libre; fue de convencimiento, de que el niño era capaz de producir textos válidos dignos de influir en la escolástica; y casi por unanimidad es recomendado actualmente, en otras escuelas. Para sacar algo presentable es necesario no sólo prepararlos o sugerirles ideas, sino a veces darles pautas, si no es que hasta el principio de frases que aún tienen dificultad en completar.

- Que el niño aprenda primero a expresar una idea, es decir a ensamblar los elementos de una proposición, a escribir correctamente una frase simple. Si al término del curso elemental puede hacer ese ejercicio se habrá aprovechado el tiempo.
- Después de haber imaginado unas frases para un determinado párrafo, agruparlas lógicamente en un desarrollo de unas 15 líneas. Nadie creía que se realizara.
- Según Freinet, él ayudó a sembrar la semilla y a que germinara, para demostrar que la necesidad de creación y de expresión es una de esas ideas impulsoras, sobre las que puede construirse una renovación pedagógica incomparable.
- En 1926, se instituyó la correspondencia interescolar, con Saint-Philibert. Los textos producidos en clase, eran leídos en la aldea, apreciados por los padres; pero no fue suficiente, porque se inició la correspondencia interescolar; que fue el origen, del desarrollo creciente de dichas correspondencias, con o sin diario escolar y de los viajes-intercambio, que son su feliz complemento. Así se desarrolló durante dos años, entre dos clases extremadamente pobres.

Agrega el autor, siguieron la vida de pequeños camaradas de Trégunc. Los seguían con el pensamiento desde que iban a cazar topos y a pescar. Los niños Freinet les contaban cómo recogían la flor de naranjo y las aceitunas, las fiestas de carnaval, la fabricación de perfumes.

Después les llegaron películas, en una de las secuencias más conmovedoras. En el paquete además contenían algas y caracoles en deliciosas crepas. Todos comieron en clase y cada uno se llevó un pequeño envoltorio minuciosamente preparado. Hubo mucho entusiasmo por el suceso y una reacción por parte de los padres para corresponder, enviándoles también naranjas, kaquis, aceitunas, hogazas de pan.

El texto libre se convirtió en una página de vida, que se comunicaba a los padres y se transmitía a los responsables. Motivación que iba a aguijonear la expresión libre de los alumnos.

Los usuarios que se quejaban a veces de tener pocos textos, se debían a que no era debidamente motivado, como debía serlo, por el diario escolar y la correspondencia interescolar. Sin estos apoyos naturales, el niño tiene la impresión de hacer un trabajo gratuito, que le recordaba las redacciones escolares del método tradicional; el encanto no existe, ni experimenta la necesidad de escribir. El niño no se aburrirá jamás de contar los elementos de su vida exterior y de su pensamiento profundo, que la escuela no hace aflorar y que es su mejor motor.

### *Alcances de la Pedagogía Freinet.*

Mediante los fundamentos pedagógicos, psicológicos, filosóficos y sociales. Así como con sus técnicas, establece lineamientos y parámetros necesarios para que los educandos alcancen un desarrollo integral, considerando los aspectos cognoscitivo, social, afectivo y psicomotor.

### *Fundamentos Pedagógicos de la Pedagogía Freinet son:*

A) La vinculación escuela vida.- El propósito fundamental es introducir la vida en la escuela, en donde la comunidad escolar y la vida constituyen una unidad, lo cual permite que la enseñanza no sea ajena a la realidad en lo que el alumno crece, se desarrolla; y que los conocimientos no sean una entidad aislada de dicha realidad. "La fórmula escolar en la que se ha de apoyar siempre, es la de la propia vida del niño, en su medio, en saber excitar en

los estudiantes el afán por el conocimiento y el trabajo creador, así como la aceptación de sus propias responsabilidades como individuo (Delgado 1984).

Renueva la necesidad de una enseñanza que proporcione de manera integrada los conocimientos, dándole al educando la posibilidad de aprender conforme los mismos fenómenos se van presentando, con la filiación histórica y geográfica que revisten o con la lógica y matemáticas propias del conocimiento en cuestión (Oviedo 1987, p.85-86).

B) El tanteo experimental: Método natural para el aprendizaje, es el proceso individual y colectivo de adquisición de habilidades y conocimientos. Parte de la tendencia natural del niño a la acción, a la creación, expresarse y exteriorizarse, es parte fundamental de todo aprendizaje, no únicamente escolar, sino a todos los niveles por lo tanto se integra al crecimiento y a la vida del niño. El tanteo implica seguir los métodos naturales y es cuestión de acción y de formas vitales favorables a la exploración del medio por parte del niño; en un principio con tanteos indispensables y posteriores con pasos firmes.

Freinet considera que el recién nacido, cuenta con tres armas para enfrentarse a la vida que son: el instinto, la permeabilidad y la experiencia. El instinto es transmitido a través de generaciones y la permeabilidad y la experiencia hacen posible el nacimiento y desarrollo de la inteligencia (Oviedo 1987, p.86-89).

C) Educación para el trabajo.- El trabajo es la base de la construcción pedagógica; es el principio y motor esencial del progreso, dignidad y filosofía de la que se desprenden todas las adquisiciones. Es el que permite exaltar la capacidad creadora de los niños e intenta ayudarles a triunfar y a tener consciencia de sus posibilidades. El trabajo como concepto, está estrechamente relacionado con los objetivos de las diferentes actividades a realizar estableciendo reglas comunes, creadas y comprendidas tanto por el maestro, como por el alumno. Le permite realizar íntegramente y descubrir su entorno y el desarrollo individual y colectivo del grupo. El trabajo debe tener siempre una utilidad social, por lo que debe encontrarse al servicio de la comunidad y formar parte de la vida. El trabajo debe ser productivo en bienes de todo tipo, materiales espirituales. Para eso se necesita un buen equipo técnico y una organización adecuada (MMEM 1996, p.85). Su educación debe estar basada en el trabajo individual y colectivo, en este último establece relaciones de colaboración y ayuda mutua y de gran significado, porque en la esfera social en la que nos desenvolvemos se requiere conjuntar la labor individual y colectiva (Salvat 1973, p.93; Oviedo 1987, p.91-94)

### *Fundamentos Psicológicos.*

a) Es una psicología dialéctica del hombre con su sociedad y con su entorno, existe una estrecha relación entre pedagogía y psicología, ya que la tarea educativa se encuentra íntimamente relacionada con los fenómenos psicológicos. La pedagogía y la psicología, ya que la tarea educativa se encuentra íntimamente relacionada con los fenómenos psicológicos. La pedagogía plantea problemas que la psicología analiza, ofreciendo soluciones que permitan realizar la tarea educativa con éxito. Freinet expone en su libro "Psicología Sensitiva", los múltiples problemas que en el aspecto individual y social conducen al conocimiento del niño. Describe de igual forma una serie de leyes psicopedagógicas con las que se construye una pedagogía experimental y humana. Explica que se debe dejar actuar al niño de acuerdo con su naturaleza, respetando su personalidad y necesidades físicas y psicológicas, porque cada ser es sustancialmente diferente a los demás (Oviedo 1987, p.94-96).

### *Leyes Psicopedagógicas:*

Primera ley.- Considera a la vida dentro de la educación. De acuerdo con esto, el hombre desde su origen lleva en sí un potencial de vida que lo impulsa hacia la realización de su destino.

Segunda ley.- Es la del sentido dinámico de la vida. Freinet toma a la vida en su movimiento y considera al niño en plena mutabilidad. Es importante partir de la base de las capacidades de la vida y de la acción de niño, ya que a través de la educación se darán los más altos valores, capaces de desarrollar la personalidad del individuo.

Tercera ley.- Hace referencia del instinto del hombre hacia la educación. El instinto es la huella transmitida al hombre a través de generaciones. La educación es la adaptación que resulta cuando un individuo se ve obligado a modificar dichas huellas, por experiencias nuevas de acuerdo a los cambios del ambiente (3a. a 5a.).

Sexta ley.- Describe el principio del tanteo experimental, el cual va del tanteo mecánico, al inteligente. Considera que la imitación es un proceso natural por el cual una vivencia se entrelaza en la cadena de la experiencia del hombre (6a. a 8a.)

Novena ley.- Del comportamiento es el ejemplo éste al igual que la experiencia personal, tiende a fijarse, la imitación juega un papel determinante en la educación y el ejemplo tiene primacía sobre la explicación o la justificación racional, la palabra sólo tiene peso si va acompañada del ejemplo.

Décima ley.- Expone la ley del choque o rechazo, que da lugar a la ley de la desviación, en ella se afirma que cuando un obstáculo no es vencido a tiempo o bien cuando el poder para dominarlo es insuficiente, el individuo organiza su vida de acuerdo a esta desviación. Recomienda no recurrir al castigo de ninguna forma, lo conveniente es crear una serie de actividades que compensen las tendencias que el niño dominará, es vital orientar al educando hacia el trabajo social que lo motive hacia las actividades escolares en las que pueda comprometer todo su ser (10a-13a).

Décimo Cuarta ley.- La nombra una escalera de humanidad. En ella señala que la educación debe encontrarse psicológica y automáticamente, basada en las necesidades permanentes del niño. El conocimiento es un accesorio; lo importante es la construcción sólida de los individuos de los individuos y se enriquece con el trabajo. Las tendencias nacen en la primera infancia y una vez convertidas en normas de vida, difícilmente son reversibles, pueden emplearse con fines benéficos de manera social.

A partir de la décima sexta ley, Freinet sitúa al hombre en su medio social. Afirma que el individuo en sus tanteos mide y ejerce no únicamente sus posibilidades, sino también se aferra al medio ambiente a través de recursos susceptibles para reforzar potencial de poderío. El recurso barrera, es cuando el individuo es ayudado a adquirir, conservar o exaltar su potencial; pero la familia o la sociedad lo hacen pensando más en sí mismas que en el individuo. También la familia y la sociedad pueden ayudar al niño a un mejor encausamiento de sus capacidades. Las reacciones del individuo con respecto a los recursos barrera pueden ser de abandono, insatisfacción o refugio.

Última ley.- Es el torrente de vida, por lo que considera esencial ampliar el horizonte de la escuela para integrar su propio proceso en el de la naturaleza y en el de la vida social, para así equilibrar la educación y darle un máximo de eficiencia que le justifique (Oviedo 1987, p.97-102).

### *Fundamentos Filosóficos.*

En la pedagogía Freinet, se considera esencial la formación cívica y moral de los educandos. Comprende la totalidad de los aspectos que intervienen en la formación del hombre; para ello es necesario considerarla ligada a la actividad que desarrollan los alumnos en el medio en el que viven. Propone que el educando actúe conforme a las normas de convivencia humana y a los principios elaborados como resultado de la experiencia social, facilitando el entendimiento y la comprensión entre las personas. Para ello, que los principios y normas formen parte del educando como elementos de la esencia humana y que se integren a su personalidad.

La conducta debe responder a sus principios sin necesidad de pensar en ellos, por lo que debe producirse el pensar, en el actuar. La educación que reciba debe tener la influencia que lo conduzcan a expresar su pensamiento

de acuerdo con la realidad de las cosas, sin necesidad de atender precepto alguno que le ordene no mentir o evitar el engaño.

Entre los aspectos más destacados de la formación moral y cívica son: el patriotismo, que consiste en el amor a la Patria, que surgen a través del conocimiento del país, de su geografía, su historia, sus recursos naturales y humanos. Porque conociendo las luchas por el progreso social, y los aspectos negativos que entorpecen su avance, tales como diferencias sociales, la discriminación y otros que deforman el concepto de Patria y el valor de los sentimientos patrióticos.

El humanismo es una actitud que se inspira en sentimientos de solidaridad, ayuda mutua, simpatía, adhesión al sentimiento humano. Teniendo como principio rector el interés por el hombre, por su vida física y espiritual y por su desarrollo completo. Considerándolo como el productor de los bienes necesarios para la vida de la sociedad, capaz de conocer las cosas y transformar la naturaleza para el bien común.

Asimismo, tiene importancia, el orientar la conducta de los educandos con arreglo a las cualidades que están relacionadas con la función docente, como son la honradez, la sinceridad, la confianza, el amor a la verdad, la pureza moral, el altruismo, la fidelidad a los principios y la generosidad, de manera que se integren de un modo natural, para que puedan reflejarse con espontaneidad.

El ejemplo, como elemento educativo fundamental; el conjunto de cualidades humanas que constituyen la esencia del individuo se integra a la naturaleza infantil como resultado de la propia vida en un medio rico en estímulos que lo favorezca bajo el ejemplo de los demás y en función del ejemplo en que vive. En la imitación el niño comienza a asimilar las normas de conducta y a formar hábitos, en contacto con los adultos, formando ideas y representaciones que sirven de modelo a imitar en la casa, en la escuela y en la vida social. Para contrarrestar las influencias negativas es necesario someter al ejemplo que brinden los adultos a un análisis crítico, considerando los factores que intervienen en la conducta humana. Para ello, se requiere crear un ambiente enriquecido con estímulos que despierten la atención y que permitan vivir con los más altos valores humanos, ya que el educando se comporta de acuerdo a las normas de conducta de los mayores. Es fundamental que reciba el ejemplo de una conducta generosa y respetuosa. Que haya congruencia entre los hechos y las palabras, para incorporarse de manera natural en la esencia del educando.

El fin de la educación cívica y moral debe ser el de hacer consciencia en los individuos de su papel de hombres y ciudadanos, que sean capaces de oponerse con energía a toda situación que atente contra su dignidad. Reclamando el respeto a sus derechos, dentro de un marco de cooperación y justicia. Permite que los niños asuman sus responsabilidades, considerando sus tendencias individuales y las necesidades de la comunidad de la que forman parte. De estos aspectos se desprende que la moral y el civismo del educando se encaminen hacia la ayuda mutua y la cooperación a través de un período de aprendizaje que se fundamenta en la praxis educativa, mediante la realización de actividades escolares como: la organización del trabajo, que dará como resultado una influencia positiva en el carácter y conducta de los alumnos. Edición de periódicos y revistas escolares, intercambios escolares que les permitan comprender lo que debe ser la solidaridad y fraternidad; conferencias y periódicos morales que los impulsen a asimilar la cultura; organización y funcionamiento de la cooperativa, por medio de la cual, comprenden la importancia de la asociación en beneficio colectivo; la organización de asambleas semanales que capaciten al educando para participar conscientemente en la vida social al fomentar en ellos una vida moral y cívica (Oviedo 1987, p. 102-108).

### *Fundamentos Sociales.*

La pedagogía Freinet, vincula al educando con el medio social con los problemas que le atañen a él y a su entorno; porque se considera que cada sociedad, escuela y maestro, deben aportar su esfuerzo en función de sus problemas y posibilidades para lograr que la educación sea un proceso enriquecedor y facilitador del desarrollo social, siendo necesaria la relación escuela y sociedad. La educación en sociedad promueve y facilita los contactos de los



educandos con el medio que le rodea, enlaza las actividades escolares con las actividades sociales a través de los encuentros con el medio, con el contacto con la realidad. Para ello, es importante que los alumnos sean guiados a la comprensión y valoración del patrimonio cultural, logrando que ambos estén en armonía.

En la Pedagogía Freinet, se fomenta la cooperación porque en ella aparece el aspecto social del individuo, dando lugar a la autonomía en la reciprocidad, a la madurez social y al intercambio, creando una moral de convivencia, no por ello la individualidad es ignorada, sino que se considera como una unidad propia llena de capacidades que es necesario aprovechar. Al penetrar en la clase de vida social, la colaboración de los alumnos permite que la cooperación sea puesta en acción, favoreciendo el sentido de solidaridad, a través de la participación de experiencias comunes realizadas en la vida cotidiana (Oviedo 1987, p.110-111).

Es una pedagogía que se inclina a estimular el desarrollo físico, intelectual y de formación del educando. La actividad se plantea como una necesidad interna, que surge de un modo natural en virtud de los estímulos que influyen en la vida del niño, ya sea en la casa, en el ambiente social en que se desenvuelve o en la misma escuela. Recurre a la acción y emplea métodos didácticos, considerando inadecuado la mera recepción de la enseñanza y la memorización de conocimientos transmitidos por los libros hacia el alumno.

Freinet, plantea que el proceso educativo debe tener como punto de partida al niño como tal; que participe activamente en su educación, tomando en cuenta su iniciativa y estimulando su aportación individual, haciendo manifiesta la colectividad e importancia del grupo, interviniendo y formando parte del proceso de aprendizaje, dejándole avanzar a su ritmo y posibilidades.

Para lograr un desarrollo integral en el educando es necesario atender al niño y crear un ambiente propicio. Siendo necesario modificar básicamente el ambiente de aprendizaje, favoreciendo la relación interpersonal, permitiendo la participación de los niños y de los padres, estableciendo la relación maestro-alumno, maestro-padres, dirección y niño. Estimulando la autogestión libre y democrática, como un medio educativo de autocontrol que responda a la sensibilidad, al desarrollo y a los deseos de la comunidad infantil.

Al considerar que el conocimiento, la inteligencia y la afectividad son construcciones personales, es posible entonces permitir al niño tomar parte del proceso de aprendizaje, donde el docente tomará una postura de guía o coordinador del proceso y a la vez el educando abordará el conocimiento de manera placentera, amando lo que hace, retroalimentándose y sintiéndose gratificado a través de su participación, el cual finalmente es un elemento psicológico importante en la educación y de pertenencia de grupo (Oviedo 1987, p.110-111).

En el Sistema Freinet, al emplear la técnica nueva, significa buscar una formación en el niño que le permitan un mejor trabajo, mayor rendimiento y seguridad, sin propaganda, ni publicidad, para ello es necesario penetrar en las aulas y transformar el clima y la vida, porque; o bien, fracasan y la tradición se perpetúa. Sus instrumentos y nuevas técnicas, permiten un mejor trabajo y aseguran su éxito; ninguna teoría hostil, ninguna reglamentación arbitraria, ninguna prohibición podría impedir una evolución irreversible. Sólo hay una cosa que puede obstaculizar y arriesgar esa evolución; la falta de preparación y disposición de los educadores. Ya que en la educación, no se remueve la tierra muda, sino la materia viva con la que no se pueden permitir errores, ni fracasos.

Según Freinet (1978), sus clases se parecen todas en su fundamento, en el aspecto general y en el espíritu. Parten de la vida del alumno en su medio, son necesariamente diversos, según sus medios y alumnos. Diferentes según la edad, las estaciones, el aspecto de región, la originalidad de los cultivos y de los trabajos, con la dosis indispensable de individualidad y de universalidad que deberían ser una señal de cultura y de civilización. Los fundamentos de esta pedagogía se alcanzan, mediante el restablecimiento de los circuitos de vida, mediante la motivación permanente al trabajo, superando la escolástica para llegar a otra forma de actividad que enriquezca, requilibre y prepare a la verdadera cultura.

En la escuela activa, es de suma importancia, porque considera al niño como el elemento principal del proceso enseñanza aprendizaje, dejándolo tomar parte del mismo; permitiéndole una libre expresión, motivación y amor al trabajo. Sin separar la escuela de la vida, es de esta manera, es como surge la pedagogía Freinet, basada en

el conocimiento intuitivo y práctico del niño y en su necesidad primordial de expresión y creación, en donde se ha buscado que se consideren las diversas áreas del desarrollo del niño y no sólo el aspecto intelectual.

Según Freinet el método, su método enriquece a los educadores que tienen dificultades con sus clases, instrumentos y técnicas experimentados y susceptibles de facilitarles el trabajo pedagógico. Es partidario de la disciplina escolar y de la autoridad del maestro, sin las cuales no podría haber ni instrucción, ni educación. Que conoce la necesidad de una atmósfera de orden y de equilibrio y no recomienda prácticas que inciten al desorden y a la anarquía, que significarían un riesgo al comprometer la armonía que debe reinar en una clase. La responsabilidad corresponde a teóricos sin niños o a educadores excepcionales, colocados en condiciones particularmente favorables de trabajo y de medios. Ya que, cuando todos los niños tienen individualmente o en grupo, una clase bien organizada, con un trabajo interesante escolar, se logra una armonía casi ideal. Hay desorden, cuando hay fallas en la organización del trabajo; cuando el niño no está ligado a la clase por una actividad que responda a sus deseos y posibilidades. Un niño en libertad, en medio de sus compañeros, no se preocupa nunca, salvo cuando está enfermo o tiene problemas insuperables que lo dominan. La vida lo acapara y lo impulsa hacia adelante con optimismo y confianza; esta es una de las ventajas de las técnicas Freinet, de regular el problema de la disciplina escolar, creando un medio educativo y humano.

### 5.15. Sistema Montessori

*"Quien toca al niño toca el punto más sensible de un todo que tiene raíces en el pasado más lejano y que se eleva hacia el futuro infinito".*  
*María Montessori (Stading 1971)*

María Montessori (1870-1952), nació en una provincia de Ancona, Italia. Cuando niña poseía interés y grandes aptitudes para las matemáticas, recibió apoyo de sus padres para trasladarse a Roma para tener las ventajas educacionales de una gran ciudad. Fue alentada para ser profesora, pero se decidió por la Ingeniería; lo cual no fue de su agrado, le atrajo la biología y estudió medicina. En 1896, se convirtió en la primera mujer titulada en Italia, como médico. Después de su graduación, trabajó como interna en una clínica psiquiátrica de la Universidad de Roma, para atención a deficientes mentales, donde adquirió las ideas de su método. Estaba convencida de que la deficiencia mental, era un problema de tipo pedagógico, más que médico, que con un tratamiento educativo especial, esta gente con desventajas podía ser ayudada. Con el tiempo sus enseñanzas y su comprensión dieron un marcado desarrollo en la capacidad de muchos niños con problemas de deficiencia mental.

Montessori, trabajó todo el día en la escuela de educación especial, desde las ocho de la mañana, hasta las siete de la noche, enseñaba en la escuela y después trabajaba hasta muy tarde preparando nuevos materiales, escribiendo notas y observaciones y reflexionando sobre su trabajo. Diseñó un medio preparado para los niños subprivilegiados con quienes trabajaba. Consideró que esos dos años, eran como el logro de su "verdadero título" en pedagogía. Descubrió que aquellos niños podían aprender muchas cosas que parecían imposibles. Se convenció de que métodos similares aplicados a niños normales, desarrollarían o liberarían su personalidad en una forma sorprendente y maravillosa. En 1904 fue nombrada profesora de antropología en la universidad, y continuó con sus demás actividades hasta 1907, cuando comenzó su vida como educadora, se le pidió que dirigiera la guardería de un proyecto habitacional en el barrio bajo de San Lorenzo (Italia) (Polk 1977, p.26).

Montessori, instaló la primera Casa de Bambini o "Casa de los Niños", se estableció en los barrios bajos de Roma en 1907; todos menores de cinco años de edad. Empleó materiales usados previamente para enseñar a los niños con deficiencia mental con los que ya había trabajado; aparatos científicos que probaron la precisión de las discriminaciones sensoriales. En 1909, como resultado del trabajo en la Casa dei Bambini, Montessori publicó su Pedagogía científica aplicada a la educación del niño. Obra que despertó gran interés en los estadounidenses que fueron los primeros en responder. También pronto recibió desaprobación, debido a que estaban aferrados a sus sistemas educativos y no podían aceptar con facilidad el cambio. Mucha gente creía que un entrenamiento tan

extenso para el desarrollo futuro no se justificaba para el niño de edad preescolar. Entre los que destacaban estaban los darwinianos conservadores, que sostenían creencias firmes en la "inteligencia fija" porque consideraban que la herencia determinaba por sí sola el desarrollo de un niño. Asimismo, las teorías de Freud, que a principios de siglo, tendían a minimizar el significado de la revelación sobre los materiales educativos de Montessori que despertaban el interés espontáneo del niño por aprender (Hainstock 1977, p.16).

Los visitantes de las primeras "Casas de Niños" Montessori quedaban impresionados por el amor al trabajo espontáneo de los niños, por el ambiente apacible, activo que dominaba el salón (Hainstock 1977, p.19).

Montessori, a través de la observación científica ha establecido que la educación no es lo que da el maestro; la educación es un proceso natural llevado a cabo espontáneamente por el individuo humano, y adquirida, no al escuchar palabras, sino mediante experiencias sobre el medio ambiente (Polk, 1977, p.104).

No obstante los contratiempos de Montessori; continuó su trabajo por países europeos y en diferentes partes del mundo surgieron gradualmente movimientos apoyando su Pedagogía. Recibió una entusiasta bienvenida en Estados Unidos, pronunció conferencias y dio cursos a profesores en California. En San Francisco, fue establecida una clase Montessori en la Exposición Mundial de 1915, para familiarizar a más personas con su método; pero pronto se cerraron al disminuir el interés, a su nueva pedagogía. Regresó a Europa y continuó su trabajo, dando conferencias en muchos países; e invirtiendo un tiempo considerable en investigación. Se le otorgaron muchos honores a su labor. Murió en Holanda en 1952, a los 81 años de edad. A su muerte, su hijo Mario fue su sucesor en la Associazione Montessori Internazionale, con cuartel general en Amsterdam (Hainstock 1977, p.16).

Montessori creía que la educación comienza al nacer y que los primeros años de vida, (entre el nacimiento y los seis años de edad) son los formativos y los más importantes tanto física, como mentalmente; y determinan en gran parte, el adulto en que se convertirá; este período no debe desperdiciarse. El infante debe ser expuesto a la gente y a los sonidos, así como mimarlo y hablársele, para que se convierta en un niño dichoso y normal. El niño no guarda pasivamente la instrucción de los adultos, porque tiene una mente activa; y se torna apático, cuando se le deja solo todo el tiempo (Hainstock 1977, p.17).

*Los fundamentos psicopedagógicos en los que se basa Montessori son:*

- a) Respeto a la espontaneidad del niño, permitiéndole en todo momento llevar a término cualquier manifestación que tenga un fin útil.
- b) Respeto al patrón de desarrollo individual distinto para cada caso particular, es decir, de la personalidad infantil, hasta un grado jamás alcanzado por otros métodos de educación.
- c) Libertad para que el niño pueda desarrollar la actividad que desee con el único límite colectivo.
- d) Autoactividad del alumno según sus propios intereses. e) Disposición adecuada del ambiente para favorecer el autodesarrollo.

*El proceso didáctico se desenvuelve en dos fases:*

La primera es de iniciación, donde el niño se familiariza con el material y empieza a manejarlo.

La segunda es de denominación y se desarrolla en tres pasos: 1) asociación del nombre de cada objeto con su percepción sensorial. 2) Reconocimiento del objeto correspondiente al nombre. 3) Recuerdo del nombre correspondiente al objeto.

*El método de enseñanza Montessori, se divide en tres partes: educación motora, educación sensorial y lenguaje; desarrolla toda la personalidad del niño, donde según la autora, se cultivan y protegen sus actividades internas y se enseña libertad dentro del marco de la organización. Ella creía que había aportado "una contribución a la causa de la bondad, removiendo obstáculos que eran el origen de violencia y rebelión". Este enfoque está considerado como científico, porque sus innovaciones se basaron en sus propias experiencias clínicas con niños con retardo mental, privados de cultura (Hainstock 1977, p. 19 y 20).*

En el método, Montessori las recompensas y castigos no existen. Su origen fue, que cuando un niño era castigado miraba la condecoración con indiferencia, y luego contemplaba tranquilamente la sala, sin mostrarse apenado por el peso del castigo. Esta comprobación anulaba el valor de las recompensas y de los castigos. Después de largas experimentaciones se confirmó este hecho, por sus repeticiones constantes. Desde entonces, no se aplicaron recompensas, ni castigos. Pero lo que más sorprendió fue el desprecio por las recompensas. E indiferentes a los premios y castigos relacionados con su trabajo. Se había producido un despertar de la conciencia, un sentido de la dignidad personal, que antes no existía. Los niños parecían a menudo rechazaban un premio o lo regalaban. Finalmente, los niños empezaron a demostrar un dominio de sí mismos recién desarrollado (Polk, 1977, p.59).

Montessori, dentro de su método de educación, preparó un ambiente adaptado al momento vital del niño, para que su manifestación psíquica natural llegara espontáneamente, revelando el secreto del niño. Una de sus mayores preocupaciones, era la necesidad de comprender mejor las habilidades y capacidades del niño, porque según ella, muchos adultos no piensan que un niño pequeño, es un ser humano inteligente capaz de aprender. Llamó a la mente infantil "mente absorbente", por su gran capacidad para aprender y asimilar sin esfuerzo e inconscientemente el mundo que le rodea. Pensaba que el niño absorbe aprendizaje del ambiente físico en que vive. Señaló que "el ambiente debe descubrir al niño, no moldearlo". La educación no necesita ser impuesta al niño, ya que un medio ambiente de aprendizaje, con libertad para actuar y desarrollarse sigue las líneas de su propia dirección interna. Creía necesario, que debía haber libertad dentro del ambiente preparado para desarrollar su crecimiento físico, mental y espiritual; que con la utilización de las manos y los materiales, el niño se adapta a su necesidad de aprender, por medio del movimiento, que es el que pone a trabajar al intelecto.

Montessori Le caracterizó una importancia central atribuida al ambiente, porque consideraba que un lugar nutritivo debe satisfacer las necesidades de autoconstrucción, para revelar su personalidad y sus patrones de crecimiento. Lo que significa, que no sólo debe contener lo que el niño necesite en un sentido positivo, sino también deben ser eliminados todos los obstáculos para su crecimiento. El aula Montessori está dispuesta funcionalmente para permitirle al niño trabajar, moverse y desarrollarse con libertad; su mobiliario, está proporcionado al tamaño de los niños; su saco se cuelga en una percha baja y los materiales están dispuestos en entrepaños fácilmente accesibles; es un ambiente ideado, para excluir distracciones y ofrecer oportunidades, para un trabajo constructivo; donde existe continuidad en la enseñanza. Cada paso es una preparación para el siguiente, y su equipo está adaptado a este modelo. El niño tiene una libre elección de actividades, cuyos materiales están diseñados para corresponder con su desarrollo físico y fisiológico natural. Todos los materiales, están ideados para desarrollar los sentidos, tienen la intención de ayudar a la mente del niño a enfocarse sobre una cualidad particular; le proporcionan un conocimiento de manera sistemática, en forma que el orden se hace evidente y se le ayuda a conocer lo que ve. Despertaba el interés de los niños por aprender y se les enseñaba el amor a aprender por aprender. Están bien hechos, conservados y dispuestos ordenadamente en sus entrepaños; todo tiene un empleo específico y no hay nada que no pueda ver y tocar el niño, ya que es así como aprende. Hay un aparente "control de error", que permite al niño vea y corrija fácilmente sus propios errores. Se recalca la importancia de la belleza del salón de clase, que cuenta con un sentido estético. En las paredes cuelgan cuadros atractivos y están a la disposición del niño innumerables libros. Asimismo, en el aula siempre debe existir una atmósfera de libertad y libre albedrío, donde todo sea adecuado para su edad y crecimiento donde se le proporcionaran los medios para ejercitar sus crecientes facultades. Ella decía, "que la mano educada, es mano libre" y que "la disciplina debe venir a través de la libertad". Opinaba que las condiciones artificiales requeridas para los experimentos científicos impondrían una gran tensión sobre sus niños, y no revelarían sus verdaderas reacciones. Consideraba que si el niño estaba aburrido y no

reaccionaba espontáneamente a su trabajo no era culpa suya, sino más bien del modo en que le era presentado el trabajo (Polk, 1977, p.79).

En el sistema Montessori, los ejercicios para la vida práctica, están ideados para enseñar al niño a actuar en su propio medio, instruyéndolo respecto a cómo hacer frente a las cosas que le rodean. Las funciones diarias del hogar son rutinarias y sencillas para el adulto; pero nuevas y excitantes para el niño. El debe aprender que hay un modo correcto de hacer cualquier cosa que necesite hacerse en casa. Frecuentemente se le reprende al niño por golpear las gavetas al cerrarlas; pero no se toma el tiempo el adulto para enseñar la manera de cómo hacerlo. Solamente después de que el niño ha aprendido a dominar su medio doméstico, es cuando está preparado para iniciar los procesos de aprendizaje más complicados. Debe permitirse al niño que ayude mientras el adulto realiza sus labores. Los niños adoran trabajar con las manos en actividades importantes para su desarrollo. Debe enseñársele al niño a ser responsable del aseo de su propia habitación y de sus pertenencias personales; ejecutar tareas sencillas que pueda hacer como vaciar los cestos de basura, guardar comestibles, etc. (Hainstock 1977, p.29).

Montessori, sostiene que muchos adultos desconocen la importancia de una educación verdaderamente buena y sana para el niño en la edad preescolar, y demás etapas. Su discernimiento profundo de Montessori y sus métodos, inspirados de enseñanza pretendieron introducir una dimensión nueva y excitante en la educación. Aprender a aprender, es una habilidad adquirida que debe enseñarse cuando el niño es pequeño, para que en la vida posterior sea un individuo pensador, inteligente. Los padres y maestros frecuentemente desperdician los años más preciosos y fértiles de los niños, porque creen que son demasiado pequeños para aprender. Y en muchos casos dichos maestros y padres son demasiado perezosos para enseñar; ya que si se toma tiempo para hablarle a su hijo pequeño le asombrará su acervo de conocimiento. No debe permitirse que un niño pase los años más formativos de su vida sentado como una nulidad en su caja de arena. A esta edad el aprendizaje es una necesidad que no debe frustrarse, ya que su curiosidad es insaciable y debe tener oportunidades ilimitadas de observación, movimiento y exploración, en su hogar, en su jardín. Dejarlo descubrirse a sí mismo y descubrir el mundo que lo rodea. Debe alentarse a estar activo y seguir los impulsos naturales, pues esto es necesario para el desarrollo de su carácter; que es construido por la actividad y el trabajo durante el período de los tres a los seis años de edad. Si un niño es interrumpido y desalentado continuamente en sus actividades durante esta época, el desarrollo de su carácter reflejará esta desorganización (Hainstock 1977, p. 20-22).

Otro aspecto importante, que señala Montessori fue que los niños mostraron, un intenso interés por imitar el silencio de un bebé que fue llevado un día a la clase. De esta experiencia, Montessori desarrolló un "ejercicio de silencio", que consistía en controlar todos los movimientos y escuchar los sonidos del medio ambiente. El placer que sentían los niños durante este esfuerzo en grupo, parecía reflejar cierta necesidad de comunicación entre ellos y con el mundo que les rodeaba (Polk, 1977, p.30).

La postura de Montessori (citada en Newman, 1991, p.391), es que el niño, es quien inicia su propio crecimiento. El programa da importancia a la solución de problemas del desarrollo de las capacidades cognitivas y a la autonomía. Se parte de que todos los niños tienen necesidad de aprender y sus límites están en el material que se proporciona. Si el material se diseña correctamente, el niño puede construir gradualmente capacidades intelectuales más complejas en un ambiente cómodo de ir creciendo paso a paso. No se acepta que en ese período de vida haya un proceso de pensamiento tal, que limite la adquisición de ciertas capacidades.

El material de desarrollo, destinado a la realización de ejercicios sistemáticos que tienden directamente a la educación de los sentidos y de la inteligencia, está compuesto por diferentes elementos. Dichos materiales deben poseer diversas condiciones: en primer lugar, mediante una armónica disposición del color, brillo y formas, el material atrae la atención del niño al máximo. Asimismo, debe poseer ciertas características que provoquen la actividad del sujeto; en este sentido, deben ser manipulables. Otro requisito es que el material sea limitado, es decir, que permita al sujeto desarrollar su tarea sin desviaciones que le hagan perder el objetivo concreto. El material debe hacer posible el autocontrol del sujeto, de manera que le obligue a ejecutar sus ejercicios de manera razonable.

### *Función y papel del maestro en el Sistema Montessori.*

En este método, el papel del maestro es muy importante, ya que debe poner al niño en relación con el material, facilitándole la elección de los objetos en base a su edad madurativa. Dirigir la actividad del niño, ayudándole a coordinar sus movimientos; recurriendo al análisis de movimientos o descomposición de las actividades complejas en movimientos simples y consecutivos. La figura del maestro ha sido una de las innovaciones que han despertado mayor interés y discusión. El maestro pasivo, que destruye ante el niño el obstáculo de su propia actividad, que se complace en borrar su propia autoridad para desarrollar la actividad del niño que se muestra plenamente satisfecho cuando le ve obrar solo y progresar sin atribuirse el mérito a sí mismo. Entre las discusiones que se han suscitado, es la inversión de papeles entre el maestro y el niño: el maestro sin cátedra, sin autoridad y casi sin enseñanza y el niño, transformado en el centro de actividad, que aprende solo, libre en la elección de sus ocupaciones y de sus movimientos.

Asimismo, Montessori, consideraba que se debía cultivar en los profesores su espíritu, más que la habilidad mecánica del hombre de ciencia; es decir, la dirección de su preparación, debe ser hacia su espíritu, en vez de hacia el mecanismo". El profesor, se presentaba en este método, como un observador, dispuesto a guiar y dirigir, cuyo propósito era mantener vivo el entusiasmo del niño por aprender, sin interferir sus esfuerzos para instruirse. Al maestro Montessori, se le inculcaba gran respeto hacia el niño y su vida privada. El niño tiene una personalidad que está tratando de ampliar, tiene iniciativa, escoge su propio trabajo, persiste y cambia, según sus necesidades internas; no evade esfuerzo, va en su busca y se enfrenta gozoso a obstáculos que está dentro de su capacidad superar.

### *Otras consideraciones*

Montessori creía que la educación comienza al nacer y que los primeros años de vida, (entre el nacimiento y los seis años de edad) son los formativos y los más importantes tanto física, como mentalmente; y determinan en gran parte, el adulto en que se convertirá; este período no debe desperdiciarse. El infante debe ser expuesto a la gente y a los sonidos, así como mimarlo y hablársele, para que se convierta en un niño dichoso y normal. El niño no guarda pasivamente la instrucción de los adultos, porque tiene una mente activa; y se torna apático, cuando se le deja solo todo el tiempo (Hainstock 1977, p.17).

Para Montessori (1982), el hombre no debe estar formado de cultura solamente; hay algo mucho más esencial, y de importancia infinitamente mayor para la humanidad. Si el aspecto espiritual del hombre se sigue descuidando, será cada vez más peligroso a medida que aumenten sus conocimientos. ¿Acaso la mayoría de sus inventos no se aplican para fines bélicos? El hombre descubrió el vuelo, la energía atómica; pero no consiguió descubrirse a sí mismo. Este es el verdadero valor de su contribución al progreso humano. Montessori, para demostrar la magnitud que encierra el alma naciente del niño, emprendió una campaña que duró toda su vida y una herencia después de su muerte.

Además, para Montessori, las primeras etapas del desarrollo de un niño, necesitan el aliento y estímulos de los adultos para lograr confianza en sí mismo, que debe ser conducido con libertad en sus elogios; ya que si se le critica constantemente pierde pronto su interés en intentar cosas nuevas. También necesita estímulo y sensación de seguridad. En esta edad es importante, una imagen de orden y rutina, porque hay tanto atareamiento y confusión a su alrededor que necesita "señales" familiares en las que pueda confiar. La severidad y la disciplina rígidas, no son buenas para el niño pequeño, porque su personalidad está comenzando a desarrollarse y no puede comprender totalmente. La maldad, rara vez llega a ser un problema verdadero en la vida de un niño normal y feliz, a quien debe enseñársele disciplina y dominio de sí mismo normales. Debe terminar lo que principie, para que esto sea señal de buen carácter, lo que dependerá para el desarrollo de buenos hábitos de trabajo para su vida posterior. El resultado de la educación Montessori, es que los niños tienen un deseo natural de aprender y trabajar, junto con una buena disposición a complacer. Además prefieren aprender a entretenerse o divertirse.

Montessori, analizó la psicología del niño, desde una realidad exterior para formar la base de la educación. Cada respuesta del niño, sorprende porque hay un enigma a descifrar; cada capricho, es debido a una causa profunda que no se puede interpretar superficialmente, es como una explosión de carácter superior que intenta manifestarse. Es como si una tormenta impidiese al alma del niño salir de su recinto secreto, mostrarse al exterior. Es evidente que estos disfraces deforman la verdadera alma del niño, que se oculta, detrás de los esfuerzos realizados para desarrollar su vida. Estas luchas, estas deformaciones, no pueden dar la idea de una personalidad que representa una suma de caracteres. Debe existir una personalidad en embrión, que constituye su desarrollo psíquico y sigue un plan constructivo. El deber más urgente de la educación es liberar a ese niño desconocido, a ese ser viviente que vive secuestrado de ese hombre culto que lleva dentro; y en este sentido, liberar es conocer, se trata, de descubrir lo desconocido (Polk, 1977, p.174).

Montessori, analizó la vida del niño en el núcleo familiar y escolar y cómo es concebido por el adulto; ¿Qué es el niño? Es el estorbo constante del adulto, absorbido y fatigado por ocupaciones cada vez más exigentes. No hay sitio en la casa él, cada día más reducida, en la ciudad moderna, donde las familias se acumulan. No hay lugar para él en las calles, porque los vehículos se multiplican y las aceras se hallan llenas de gente que tiene prisa. Los adultos carecen de tiempo para ocuparse del niño, porque sus ocupaciones los absorben. Los padres ambos trabajan y cuando es así, el niño no existe, la miseria oprime al niño como a los adultos. Hasta en las mejores condiciones el niño es abandonado en su habitación en manos de gente extraña asalariada. No hay refugio alguno donde el niño pueda sentir que su alma será comprendida, donde pueda ejercer su actividad. Es preciso que permanezca quieto, que se calle, que no toque nada, pues nada le pertenece. Todo es propiedad inviolable del adulto, prohibida al niño. ¿Dónde están sus cosas? No posee nada, ni siquiera, sillas especiales para niños. De ello se derivó, en sentido metafórico, "Te he tenido sobre mi regazo". Cuando el niño se sentaba sobre los muebles paternos o en el suelo, era reñido; si se sentaba sobre los peldaños de la escalera, era castigado; para que pudiera sentarse, era preciso que un adulto se dignara tomarle sobre su regazo. He aquí la situación del niño que vive en el ambiente del adulto, es un perturbador que busca y nada encuentra para él; que penetra en un lugar y es expulsado. Su posición es como la del hombre sin derechos civiles y sin ambiente propio: un ser extra social que todo el mundo puede tratar sin respeto alguno, insultar, azotar y castigar, ejerciendo un derecho recibido de la naturaleza: el derecho del adulto. El adulto se ha olvidado de preparar un ambiente adecuado para su hijo, en la organización social (Polk, 1977, p.20).

Montessori, el niño no es un ser extraño que el adulto puede considerar desde el exterior, sino es la parte más importante de la vida del adulto. Es el constructor del adulto. El bien o el mal del hombre maduro tiene una relación muy estrecha con la vida infantil, que lo formó. Sobre el niño recaerán todos los errores del adulto y él recogerá los frutos. Moriremos, pero nuestros hijos sufrirán las consecuencias del mal que habrá deformado su alma para siempre. Tocar al niño, es tocar el punto más sensible de un todo que tiene sus raíces en el pasado más remoto y se dirige hacia el infinito del porvenir. Tocar al niño, es tocar el punto más delicado; Montessori cita, donde todo puede decidirse y renovarse, donde todo está lleno de vida, donde se hallan encerrados los secretos del alma, porque allí se elabora la educación del hombre (Polk, 1977, p.16).

Además, trabajar conscientemente en favor del niño, es ir hasta el fin con la intención de salvarle, equivaldría a conquistar el secreto de la humanidad, como fueron conquistados tantos secretos de la naturaleza exterior. La cuestión escolar de la infancia es como una pequeña planta nueva que apenas aflora en la superficie del terreno y que nos atrae por su frescura; pero si intentamos coger esta planta descubrimos que sus raíces son duras y profundas que no permiten arrancarla. Es preciso remover la tierra y cavar continuamente para darse cuenta, que las raíces parten en todas direcciones y se extienden como laberinto. Para poder arrancarla, sería necesario remover toda la tierra. Estas raíces son el símbolo del subconsciente en la historia de la humanidad. Es preciso remover cosas estáticas incrustadas en el espíritu del hombre y que le han incapacitado para comprender al niño y adquirir el conocimiento intuitivo de su alma. La ceguera impresionante del adulto, su insensibilidad hacia sus hijos. El adulto que ama al niño, pero que le desprecia inconscientemente, provoca en éste un sufrimiento secreto, espejo de nuestros errores y advertencia para nuestra conducta. Todo ello revela un conflicto universal, inconsciente, entre el adulto y el niño.

Según Montessori, comenzó su obra como un campesino que hubiera guardado separadamente la buena semilla y le ofrecieran un campo fecundo donde sembrarla con toda libertad. Pero no fue así, expresó: apenas removí los terrones de aquella tierra virgen, encontré oro en lugar del grano. La tierra ocultaba un tesoro precioso. Ya no era el aldeano que había imaginado: era como el talismán que Aladino tenía entre las manos, sin saberlo, una llave capaz de descubrir inmensos tesoros ocultos (Polk, 1977, p.16).

### *Críticas al Sistema Montessori.*

El entusiasmo que despertó el método Montessori, fue apagándose ante diversas críticas, entre las que destacaron fueron las del famoso profesor William Kilpatrick, quien en 1914 publicó un libro, *The Montessori System Examined*, en el cual desechaba las técnicas Montessori por anticuadas. Kilpatrick era un maestro popular y respetado de la Escuela Normal de la Universidad de Columbia, tomado en serio en el mundo pedagógico, era el principal exponente de la filosofía de John Dewey. Sus críticas, las basó en su evaluación muy particular. Además, tuvo una entrevista privada con la Montessori. Él afirmó que las teorías de Montessori, consideran la naturaleza del niño fundamentalmente buena, y a la educación como un proceso de desenvolver lo que se le ha dado al niño desde su nacimiento. Él coincidía en la creencia de libertad, como un ingrediente esencial para este desenvolvimiento. La utilización de experiencias sensoriales en ese proceso de desarrollo, "contenía una mayor o menor dosis de verdad", pero necesitaban "ser revisadas estrictamente para adaptarse a los conceptos actuales".

Kilpatrick escribió: "nos sentimos obligados a decir que, por lo que respecta al contenido de su doctrina, ella pertenece esencialmente a mediados del siglo XIX, unos cincuenta años atrás de la etapa actual de desarrollo de la teoría educativa". Enfocó su crítica sobre dos áreas: la vida social del grupo escolar y el plan de estudios. Asimismo, criticó extremadamente los materiales que Montessori construía para el uso de los niños en el salón de clase, ya que encontró fallas, porque consideraba que no estimulaban suficientemente la imaginación del niño, particularmente los materiales sensoriales del plan de estudios de Montessori. Aún cuando estaba de acuerdo con el concepto de "autoeducación". Su examen del sistema Montessori lo terminó con un análisis sobre sus materiales académicos; específicamente su enfoque hacia la escritura, la lectura y la aritmética y consideró innecesario iniciar la base para estas actividades desde los tres o cuatro años, como se acostumbraba en el método Montessori. Además, no era importante discutir cómo podían ser presentadas esas habilidades al niño de menos de seis años. Al final del sexto año de vida era suficiente con que el niño tuviera cierto dominio de su lengua materna... una razonable habilidad para usar las tijeras, el engrudo, un lápiz o crayón y los colores ... La única área de los materiales Montessori que Kilpatrick considera favorables, fue la correspondiente a los ejercicios de la vida práctica. Consideró de "utilidad inmediata", tal como preparar alimentos para las comidas, cuidar del medio ambiente escolar, etc. Terminó su libro comparando a Montessori y Dewey y encontró: los dos tienen muchas cosas en común. Ambos tienen escuelas experimentales organizadas; ambos han hecho hincapié en la libertad, la propia actividad y la autoeducación del niño; ambos han hecho un extenso uso de las actividades de la "vida práctica"; y tienen tendencias cooperativas que se oponen al atrincherado tradicionalismo (Polk, 1977, p.33 y 37).

### *5.16.Sistema Piaget.*

Jean Piaget es uno de los grandes psicólogos infantiles que investigó el desarrollo del niño, postulando toda una teoría, misma que ya fue descrita en el capítulo correspondiente a desarrollo y que ha servido de base a la pedagogía para sus programas educativos. De esta teoría se derivó el Sistema Piaget.

El desarrollo intelectual es un proceso en el cual las ideas son reestructuradas y mejoradas, como resultado de una interacción del individuo con su medio ambiente. Centra el proceso educativo en el aprendizaje. Es un proceso abierto de aprendizaje por descubrimiento, caracterizado por el intercambio activo del niño con el medio social y físico. El conocimiento es construido por la interacción de sus estructuras mentales con el medio ambiente. El lenguaje es un instrumento para expresar, organizar y debatir ideas en sus tareas académicas. El papel del



maestro es de facilitador del aprendizaje y el apoyo gradual a la vida social; y le deberá brindar una serie de oportunidades, para convertir sus experiencias en apoyos para el desarrollo de su vida futura. Le apoyará en el lenguaje, en la ejercitación del dibujo, a través del juego simbólico, del juego con objetos, el juego socializado y de la imitación, así como en su desarrollo psicomotor. Favorece la relación del niño al proporcionarle una formación didáctica gradual a la vida social.

En México, existe esta corriente pedagógica, entre las cuales se cuenta con el Centro Educativo Piaget, entre otros, con enseñanza desde preescolar, hasta preparatoria, donde según sus directivos; los alumnos reciben una educación personalizada, basada en los principios de la teoría epistemológica y evolutiva de Piaget. Para su ingreso del niño, se le aplica un examen para ubicarlo dentro de cualquiera de las cuatro etapas descritas por Piaget (1975) y que a continuación se exponen:

Las etapas de la edad preescolar y escolar con las que trabajan en este sistema son las siguientes:

La etapa preoperacional (1950) (de los 2 a los 7 años). El razonamiento del niño preoperacional, no se basa en la lógica, sino en la contigüidad. Los objetos y los acontecimientos que ocurren conjuntamente se asumen como si tuvieran una relación causal. El niño empieza a utilizar símbolos, tales como palabras, pero es prelógico en su pensamiento, ya que es muy egocéntrico. En el período preoperacional, el niño revela su egocentrismo en su juego y en su conversación, en sus preguntas, creencias y expectativas. Debe desarrollar la constancia perceptual, a fin de reconocer que los objetos son los mismos, aún cuando los vean en distintas circunstancias.

Para Piaget (citado en Nieto 1987, p.52), a los 2 años el niño, el niño inicia el estadio de inteligencia preoperatorio, donde se consolidan regulaciones afectivas y reacciones circulares terciarias que le permiten coordinaciones visomanuales, auditivofónicas visoauditivas.

La etapa de las operaciones concretas (1970) (de los 7 a los 11 años). Piaget (1975), emplea la palabra operaciones para referirse a acciones del pensamiento, u operaciones mentales, como opuestas a las acciones físicas. El niño es capaz de operar con el pensamiento sobre objetos concretos, empieza a comprender y a utilizar conceptos que le ayudan a manejar el ambiente inmediato.

### 5.17. Sistema Militarizado.

Este sistema de enseñanza militarizado, está incorporado a la Secretaría de Educación Pública y a la UNAM y apegado estrictamente al sistema educativo tradicional, y los estudios cursados en cualquiera de sus planteles tienen acreditamiento y reconocimiento en toda la República y en el extranjero; y es muy reducido en nuestro país, entre los cuales se cuentan con el Colegio Militarizado Moderno Alarid, con alumnos de ambos sexos; así como el Colegio Militarizado México, sólo para el sexo masculino. Sus principios son muy rígidos, en cuanto a lo que se refiere a disciplina, responsabilidad, moral y bienestar nacional (que ellos llaman Gloria de México); sin embargo, esto es muy relativo, por lo siguiente:

El 18 de diciembre de 1998 hubo una manifestación militar publicada en todos los diarios de mayor circulación (El Reforma y La Jornada 1998, entre otros). Manifestación que se dio por la Avenida Paseo de la Reforma, hasta el Senado de República, recorrido, donde hicieron de manifiesto al Pueblo de México, que acusan al gobierno de tener al país en la miseria, el desempleo, la injusticia y la delincuencia y hacen un llamado a crear un "frente amplio y decidido de resistencia civil pacífica" para exigir que se cumplan los postulados de la Revolución Mexicana. Además, en dicho Senado, entregaron un pliego petitorio firmado por 51 integrantes del Ejército sujetos a proceso militar, donde hacen como primer planteamiento la desaparición del fuero de guerra con la modificación al Artículo 13o. Constitucional, y la incorporación de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos a la Carta Magna, para que sus recomendaciones adquieran carácter de resolución judicial. También dentro de sus peticiones, exponen las condiciones en las que se encuentran mil quinientos soldados presos; no se les pagan los sueldos en forma íntegra, ni se les suministran uniformes y divisas, ni se les respeta su jerarquía para las prestaciones

económicas a las que tienen derecho. Esto, sin que exista una orden girada por un Juez para tales hechos, contraviniendo el Artículo 5o. Constitucional... Este fuero de guerra subsiste para los delitos y faltas contra la disciplina militar. Asimismo demandaron un trato digno, y una protesta a un sistema de gobierno autoritario.

Dicha manifestación estuvo encabezada por Bacilio Gómez, quien dio muestras de gran valor; con un acto excepcional; ya que no se había visto en las últimas décadas entre militares, un hecho de esta naturaleza. Bacilio contestó al presidente Zedillo a través del periódico "El Reforma" el 21 de febrero de 1999 y le expresó: que con esa manifestación no deshonraron al ejército mexicano. Que su uniforme militar y las insignias no son más que un símbolo. Que el individuo dignifica el uniforme con sus actitudes, no a la inversa. Que no se debe confundir disciplina con servilismo, la cobardía y la arbitrariedad propia de un gobierno autoritario. La lealtad a las Fuerzas Armadas, no significa una incondicionalidad a favor de intereses políticos y económicos oscuros, manejados por quien ostenta el poder, desde el Presidente de la República, hasta el Secretario de la Defensa Nacional. Preguntó Bacilio: "Si nos considera Bufones es porque divertimos con nuestras acciones al rey y a la corte de este país". ¿Es gracioso andar a salto de mata? ¿Es gracioso que quieran matarme? ¿Es gracioso pedir justicia? ¿Es gracioso que acosen en las familias de los militares inconformes?" También, dijo: que la lealtad y respeto de las Fuerzas Armadas es, en primera instancia al pueblo mexicano que pagó sus estudios, carrera y prestaciones, no al Presidente de la República.

Dichos manifestantes tuvieron como consecuencia, ser juzgados y reprimidos por el Fuero de Guerra, sin encontrar el apoyo de sus compañeros, ni el eco de justicia que buscaron; porque cada uno sólo responde a intereses personales o individuales, debido a que se anteponen a los sociales y nacionales. En este sentido, considero que si tiene una importancia decisiva la formación educativa, que está conformada por actitudes de sometimiento al que ostenta el poder; con una pérdida de la dignidad y consciencia de la realidad de manera objetiva.

Por otra parte, las repercusiones mencionadas, señalan la seguridad que tiene el aparato gubernamental, de que la lealtad es hacia el Presidente de la República, y entiendo el porque el Gobierno de la República no se ha preocupado más por tener un pueblo más educado, que se cuestione su entorno psicosocial en el que vive. Dándole un cambio radical al aspecto educativo; ya que con este tipo de sistema educativo que utiliza; que tiene el controlando, manipulando y confundiendo los valores nacionales, la lealtad al pueblo, la solidaridad en el aparato militar, que desde mi punto de vista esto es una muestra de deficiencia del sistema educativo militar, que no cumple con su cometido. Además, se demostró que no se debe protestar ante las injusticias gubernamentales, ni manifestar sus inconformidades para la defensa de sus derechos; ya que deben estar sometidos a la voluntad presidencial, antes que servir al pueblo.

### *5.18. Sistema Summerhill*

A.S. Neill (1883-1973), creó y fundó Summerhill y está situado como un ejemplo del reformismo pedagógico o como un paradigma de educación antiautoritaria, es un sistema cuya característica se basa en la libertad. Palacios (1995); menciona que algunos teóricos suponen que Summerhill es una reacción de Neill frente a la educación calvinista que él mismo sufrió de pequeño y hasta los que ven en esta escuela una muestra más de las erupciones compensadoras surgidas en la piel del organismo social creado por el industrialismo y el capitalismo consecuente. El pensamiento y funcionamiento de Summerhill son: la confianza en la naturaleza del niño, la redefinición de la finalidad de la educación, la libertad individual y del grupo, la importancia dada a las emociones, el valor terapéutico de Summerhill y la forma en que la escuela afronta el problema del aprendizaje escolar.

Las finalidades de la educación en Summerhill, la de enseñar a la gente a vivir, la de capacitar al niño para llevar una vida plena, la de proporcionar a los niños una vida equilibrada, la de preparar a los niños para una vida feliz, lo cual implica que otro de los fines de la educación es abolir el subconsciente adquirido en la familia; subconsciente que impediría la consecución de esa vida plena, equilibrada y feliz. Los objetivos de la escuela tienden a otorgar al niño felicidad, valentía y bondad, para producir un adulto equilibrado que no llegue a estar a

merced de los presupuestos del sistema ni de la demagogia. Neill da más importancia a la emotividad, que a la inteligencia, al subconsciente que a la conciencia. La educación Summerhill tiene un presupuesto básico, que es la libertad fundamental en la escuela; libertad para explorar el mundo, a los demás y a uno mismo; libertad para estudiar, para jugar, libertad para ser feliz. Implica que los maestros tienen que hacerse unos miembros más del grupo infantil, que tienen que renunciar a toda clase de superioridad, a toda artificial dignidad, y que su papel tiene que ser el de facilitar formas y medios de creación a los niños, por una parte, y el de enseñar cualquier materia que los niños soliciten, por otra. Uno de los principios básicos de Neill, tomado de su maestro Lane, es la creencia en que ni el odio ni el castigo curan la creencia de que sólo el amor es capaz de curar y sólo la libertad hace posible la felicidad: ¿Cómo puede darse la felicidad? La respuesta es: "Abolir la autoridad". Dejad que el niño sea él mismo. No lo empujéis. No le enseñéis. No le sermoneéis. No lo elevéis. No lo obliguéis a hacer nada (Palacios 1995, p.195).

Agrega Palacios, para Summerhill, lo que debe evitar a toda costa es inculcar a los niños con principios y valores morales; según Neill, la intervención moralizante del adulto pervierte al niño. Otra idea tomada por Lane, es que mientras se deje al niño libre para escoger elige el bien, si se intenta persuadirlo se le crean unos conflictos internos que perturban su equilibrio y le convierten en un inadaptado o un delincuente. Neill dice que los niños se vuelven automáticamente buenos cuando se logra destruir toda la educación moral que han recibido; además que es una gran injusticia someter a los niños a vuestro gastado código de moral y de conducta. Lo que quiere decir, que el adulto debe renunciar a algunas de sus tradicionales prerrogativas sobre el niño si realmente desea que se desarrolle de acuerdo con su naturaleza, debiéndose llegar, a una especie de transacción con el niño que dé a cada uno su puesto y su cometido sin invadir el puesto el cometido del otro. Para Summerhill la educación tiene un valor profiláctico, es decir preventivo. Frente a una educación enemiga del placer y la libertad, impartida por padres, médicos, maestros e Iglesia, padres y maestros deberían educar a los niños de manera que no necesitasen después tratamientos terapéuticos. La tarea del maestro, es impedir que el niño adquiera complejos, curar es la función principal del educador. Para Neill, libertad significa hacer lo que se quiera, mientras no se invada la libertad de los demás. Los niños pueden hacer lo que exactamente lo que desean, mientras no quebranten la paz de los otros niños ni las leyes establecidas en la asamblea de la escuela; la libertad de los otros, nunca debe ser interferida; el niño tiene derecho a vivir su propia vida, pero no ha de perturbar la de sus compañeros o la de sus padres. La diferencia entre libertad y libertinaje o permisividad: dejar al niño a hacer absolutamente todo lo que quiera sin más, es educar a "un joven tirano"; no darle libertad es tiranizarlo; así describe un ex-summerhilliano la forma en que se entienda la libertad en la escuela: algunos tienen la idea de que al ser una escuela libre no existen reglas y cada cual hace lo que le viene en gana. Pero no es así; el que una persona viole, de la forma que sea, los derechos de otros, no lo consideramos libertad. (Palacios 1995, p.196).

La enseñanza en Summerhill, al trabajo escolar se le da allí muy poca importancia, porque todas las clases son optativas; no existen allí grados académicos ni calificaciones parciales, ni globales. Además, los niños que deciden ir a clase son enseñados muy al estilo de la enseñanza tradicional, como si Neill (1963) y su equipo de profesores no estuvieran al tanto, de las nuevas metodologías didácticas (Palacios 1995, p.208).

Palacios, (1995), comenta que Neill despreciaba las asignaturas escolares, porque según él carecían de un valor utilitario (todo asunto de las asignaturas es una gausa, sólo que los especialistas no lo reconocen y los niños no se atreven a reconocerlo); las despreciaba porque el tiempo dedicado a asimilarlas impedía al niño entregarse a actividades que le cautivaban, porque robaban a los chicos el derecho de jugar sin descanso, porque no lograban otra cosa que poner cabezas viejas sobre hombros jóvenes, las despreciaba porque consideraba un absurdo enseñar ecuaciones de segundo grado o la ley de Boyle-Mariot, o los verbos latinos a los niños, que después iban a dedicarse a reparar automóviles, a vender medias o ganarse la vida como modistas.

Neill, consideraba que la instrucción no es tan importante como la personalidad y el carácter. Que la escuela al anteponer el trabajo cerebral a cualquier otro tipo de desarrollo de manera arbitraria, va contra la naturaleza misma y violenta el mundo infantil. Que el maestro debía olvidarse un poco de las asignaturas escolares y concentrar más su atención en la psicología del niño. Neill escribe que el aprendizaje es secundario. Lo esencial es que el niño adquiera aquellas cualidades que ningún sistema coercitivo puede crear: una sinceridad decisiva, una actitud hacia la vida independiente y constante, un interés por las personas y las cosas que ningún texto o disciplina

pueden dar o que, inhiben. La idea que Neill preside, es de libertad; que si él no obligaba a los niños a ir a clase, era porque consideraba que la toma de decisiones debía ser por parte del niño; y las actividades él las tenía que escoger, porque eran más provechosas de esa manera, que lo que las clases le pudieran enseñar. Además afirmaba, que un niño educado en un ambiente de libertad no necesitaba que ningún maestro le diga lo que debe estudiar. Él tenía la confianza en la fuerza directriz de un desarrollo emocional sano; y estaba convencido de que si se educan las emociones, el intelecto se cuidará solo. Cuando la emotividad es libre, el intelecto actúa por su propia cuenta y un niño que es libre emocionalmente sabe escoger y escoge el tipo de estudio que a él más le conviene e interesa (Palacios, 1995, p.209).

Neill, (1976) señala que en Summerhill el principio fundamental de autodeterminación para crear su escuela, fue la sustitución de la autoridad por la libertad, con el fin de enseñar al niño sin emplear la fuerza, sino apelando a su curiosidad y a sus necesidades espontáneas, haciendo que se interesara por el mundo que le rodea. Neill dice: qué es el campo de la psicología?, sugiero la palabra curación; pero con el niño la única cura que debe de practicarse es la de curar la infelicidad. El niño difícil es el niño infeliz. En iguales circunstancias se encuentra el adulto difícil. Ningún hombre infeliz ha perturbado nunca una reunión, ni predicado la guerra, ni linchado a un negro. Todos los crímenes, los odios, las guerras pueden reducirse a infelicidad.

### *5.19. Escuela Mixta (o ambos sexos) y de Religiosas.*

Palacios (1995); sostiene que la escuela mixta o de ambos sexos, es sumamente necesaria, ya que el niño que se educa, trabaja y juega en compañía de la niña, aprende insensiblemente a respetarla y a ayudarla, y recíprocamente, la niña también. Mientras que los educados de manera separada, indican al niño que es mala la compañía de la niña y a ésta, que es peor la de aquél, sucederá que el niño, cuando crezca, ya no respetará a la mujer y la considerará como un juguete o como una esclava, que es a lo que se ve reducida, la mujer en la actualidad. Por lo que se debe contribuir a la fundación de escuelas mixtas en todas partes en que sea posible y donde no se allanen las dificultades que a ellos se opongan.

Además, que entre las faltas del género humano se encuentran, la mentira, la hipocresía y el egoísmo; si los hombres estuvieran más instruidos y principalmente, las mujeres enteramente iguales al hombre, esas faltas desaparecerían. Los padres no enseñarían a sus hijos en escuelas de religiosas, que inculcan ideas falsas, sino que los llevarían a las escuelas racionales, donde no se enseña lo sobrenatural, lo que no existe, ni tampoco a guerrear, sino a solidarizarse todos y a practicar el trabajo común.

Agrega, que como advierte L. M. Lázaro, "se nota en todos los textos, un cierto aire de catecismo, revolucionario si se quiere, pero catecismo al fin y al cabo". Asimismo, Jacquinet (citada en Palacios, 1995, p.177), crítica a aquellos maestros para los cuales "todo su saber consiste en inculcar a sus discípulos sus opiniones preferidas a fin de que causen en su cerebro una impresión imborrable que se implanten en ellos y se extiendan a semejanza de una hierba parásita. Todo lo mejor que han podido encontrar para formar libertarios es obrar al modo de los curas de todas las religiones".

### *5.20. Educación Especial.*

Para Lorenzana (1975) la educación especial, no es una disciplina, sino un conjunto de disciplinas que mediante la aplicación coordinada de métodos, organización, estrategias y nomenclaturas apropiadas propicia el desenvolvimiento integral y armónico de la personalidad mediante el desarrollo de capacidades, formación de hábitos, destrezas, habilidades y conocimientos para lograr el óptimo rendimiento de las potencialidades individuales por limitadas que éstas sean, facilitando así la dinámica adaptación a la vida social para niños y adolescentes: deficientes mentales, ciegos, con problemas de audición, voz y lenguaje, lisiados del sistema músculo esquelético, inadaptados sociales, menores infractores, con problemas de aprendizaje.

Este tipo de educación en México, data del primer impulso que le dio Don Benito Juárez en 1867 al fundar las Escuelas Nacionales de Sordomudos y la de Invidentes. En 1971 floreció durante el gobierno del Presidente de la República Luis Echeverría Álvarez con la creación de la Dirección de Educación Especial para institucionalizar la educación del atípico y colocar a los más avanzados en materia educativa en nuestro país.

Dentro de educación especial, se contemplan a los niños que por sus características de su coeficiente intelectual requieren de una atención especializada. Entonces, no sólo se atienden a niños con retraso en su desarrollo con algún déficit conductual, sino también a los niños superdotados, porque presentan un problema en el aula de niños "normales" en un sistema tradicional; debido a que al estar al ritmo de aprendizaje de todos, le desencadenan una serie de conductas que le colocan en conflicto con los demás y le impiden el óptimo aprovechamiento de sus potencialidades. Son muy reducidos estos sistemas, en nuestro país; y se necesita una evaluación previa para su selección, para poder determinar de manera responsable cuando hay problemas de aprendizaje, o de conducta por esta causa.

También cuando hay un trastorno que se caracteriza por hiperactividad, inquietud, distractibilidad y poca capacidad de atención, especialmente en los niños pequeños; el comportamiento generalmente mejora en la adolescencia. Pero si esta conducta está causada por lesión orgánica del cerebro, debe ser diagnosticada bajo el síndrome cerebral orgánico no psicótico.

Se usa el término reacción hiperkinética para describir el componente del síndrome relativo a la conducta, es decir, la hiperactividad, la distractibilidad y la escasa capacidad de atención. En cambio para hablar de "disfunción cerebral mínima" se señala una deficiencia entre los procesos del pensamiento y el aprendizaje y la ejecución motora. El término lesión cerebral mínima implica un claro conocimiento de que existe algún daño en el tejido cerebral, lo cual al principio puede ser sólo especulativo, derivado de hallazgos clínicos donde se descubran signos neurológicos (Renshaw 1977, p. 62-63).

Se habla de niño hiperactivo, cuando se trata de un complejo de características de comportamiento, que incluye impulsividad, inquietud, incapacidad para concentrarse, un alto nivel de actividad y habilidad emocional. Dos estudios que han tomado diferentes caminos, parecen indicar que estos rasgos tienen una base de transmisión genética. Un estudio con gemelos en el cual se les pidió a las madres que midieran la actividad de sus hijos en una variedad de situaciones, y se encontró una mayor concordancia en los gemelos idénticos, que en los bitelinos, lo cual indica la posibilidad de un componente genético (Willerman 1973). El otro estudio se comparó a un grupo de niños hiperactivos adoptados que no habían tenido ningún contacto con sus padres naturales desde el nacimiento y un grupo control compuesto de niños que no habían sido diagnosticados como hiperactivos. Cuando se compararon las familias de los grupos investigados se encontró que una mayor tasa de alcoholismo, sociopatía e histeria en el primer grupo. También que en la familia del grupo de hiperactivo biológico había más historia de hiperactividad entre los grupos. Por lo que se sugiere que existe una transmisión multifactorial del síndrome, mediante la cual interactúan los elementos genéticos, hormonales, y del medio ambiente (Papalia 1979, p. 78-79).

En cuanto al retraso en el desarrollo. Para Coronado (1978), la "*Deficiencia Mental* se refiere al funcionamiento intelectual significativamente subnormal, que se manifiesta durante el periodo del desarrollo y está caracterizado por una inadecuada conducta de adaptación".

Asimismo, considera la deficiencia mental desde el punto de vista médico como un síndrome, el cual presenta características específicas y precisas, tanto por lo que respecta a las condiciones biopsicosociales del sujeto, como por lo que hace a los mecanismos etiopatogénicos, a la diversidad de sus cuadros clínicos y a los problemas propios del deficiente mental en torno a su familia, a la escuela y al ambiente social en que vive.

Galindo, Hinojosa, Galguera, Padilla (1983), llaman retardo en el sujeto, cuando presenta problemas de comportamiento, y reúnen las condiciones que a continuación se resumen.

- El funcionamiento intelectual se encuentra por debajo del nivel normal.
- Se presentan problemas de aprendizaje, de madurez social, o ambas cosas.
- Estos problemas se originaron durante el desarrollo del individuo.

Retardo en el desarrollo, se define como una desviación en el desarrollo psicológico y, por consiguiente, se utiliza el término desarrollo en vez de retardo mental. Las diferencias entre el desarrollo normal y el retardado radican en la naturaleza de las condiciones y las interacciones del desarrollo, pasado y presente. El desarrollo normal, cambios progresivos en las interacciones entre el individuo y el medio, se da a través de la acción de condiciones biológicas, sociales, y físicas que se desvían de lo normal en grados extremos; mientras más extremas sean las desviaciones, más retardado será el desarrollo (Bijou y Baer 1975, p.248, citado en Galindo, Hinojosa, Galguera, Teracena, Padilla 1983, p.18).

La conducta del retardo en el desarrollo, está en función de su historia genética y adaptativa, y se caracteriza por ser inadecuada desde el punto de vista adaptativa. Se determina por cuatro factores: 1) los determinantes biológicos del pasado; 2) los determinantes biológicos actuales; 3) la historia previa de interacción del sujeto con el medio; 4) las condiciones ambientales momentáneas. Los factores biológicos delimitan el equipo de respuestas del individuo y dan lugar a un ambiente interno; en el retardado, el equipo de respuestas sufre limitaciones más o menos graves; y el interno puede ser anormal. Independientemente de que exista un factor biológico, el retardo es causado por las condiciones físicas y sociales en las que se ha desarrollado el individuo. Las condiciones físicas se refieren al tipo de estimulación a la que ha sido sometido el sujeto (el número y calidad de los objetos que lo rodean, la condiciones generales de vida, etc. Las sociales, abarcan el modo como se le ha criado, la atención que ha recibido, el tipo de interacciones que ha mantenido con sus familiares o con la gente encargada de su educación (Ribes 1976; citado en Galindo et al 1983, p.18).

Galindo et al (1983), consideran que para definir el retardo mental, no basta el coeficiente intelectual, se requiere además una evaluación del grado de adaptación del individuo a las condiciones sociales de su medio. Evaluación que implica a su vez, problemas de definición y de medida, difíciles de resolver en forma objetiva. Pero, los sujetos definidos por cualquiera de las normas son clasificados en las subcategorías siguientes: a) Por su severidad en los síntomas. b) Por la causa. c) Por los síntomas clínicos. Sin embargo, en consenso, hay un retardo de origen orgánico; mismos que no plantean ningún problema de definición. Otros de origen social, en los cuales se suscitan controversias.

Los planteamientos de diversos autores se resumen de la siguiente manera:

1) Las clasificaciones tradicionales no son más que etiquetas que no conducen a formas de tratamiento y, por tanto no redundan en beneficio del sujeto; pero en cambio, pueden crearle problemas sociales. Excepto, los casos en los que hay una patología orgánica y existe un tratamiento médico.

2) No existe un solo "retardo". Los llamados retardados constituyen un grupo muy diverso, es decir, existen muchos tipos de "retardados". El grupo es diverso no sólo por la etiología del problema, sino también por el tipo de conductas de cada caso.

3) La clasificación entraña muchas veces la idea de que el sujeto puede o no aprender. En contraposición, se sostiene que todo retardado, cualquiera que sea su etiología o el problema concreto, es entrenable.

4) El retardo se refiere a un estado en el que el individuo carece de los repertorios conductuales corrientes en otros individuos de la misma edad y condición.

5) En la mayoría de los casos, como el retardo no está asociado con una patología orgánica, la clasificación de un individuo como retardado se basa en criterios socioculturales. Lo que se estima es el grado de desviación del sujeto respecto de los valores sociales vigentes en un momento dado, tal como los establece la cultura dominante. Sin tratarse de una estimación científica, sino de un juicio de valor culturalmente prejuiciado.

6) Tradicionalmente, el retardo mental se atribuye a, por lo menos, dos causas: la una hereditaria y biológica, la otra ambiental y social. Se sostiene a menudo, que la inteligencia se hereda y el ambiente la modifica fomentándola u obstruyéndola. Este planteamiento conduce a una controversia sobre lo heredado y lo aprendido del comportamiento. Resulta adecuado partir de la base de que la conducta (retardada o no) es resultado de la interacción de numerosas variables de distintos tipos.

Por lo anterior, el concepto de retardo en el desarrollo tiene importantes implicaciones para su diagnóstico y tratamiento. En cuanto al diagnóstico, es funcional y consiste en determinar las características conductuales del individuo, independientemente de su etiología. Mismo que permite averiguar en qué grado está el sujeto en desventaja para vivir en el medio físico, cultural y social en el que se encuentra. Es el medio social, no el diagnóstico, el que determina si una persona es retrasada o no, ya que establece normas de comportamiento para cada edad. Además, señala las líneas que debe seguir su rehabilitación. Ésta ha de concentrarse en la enseñanza de lo que el sujeto debió haber aprendido según su edad.

Entonces, como ya fue revisado en el capítulo referente al desarrollo del niño, la historia del embarazo, el parto y el período postnatal; a menudo se presentan hechos que determinan un daño cerebral, para lo que resultan necesarios los parámetros básicos de investigación. En la etapa prenatal, se indagará sobre los grupos sanguíneos, prematuridad, gemelaridad, drogas administradas a la madre. En los aspectos perinatales, se pondrá especial cuidado en indagar si hubo anoxia, que es la principal causa de daño intracraneano, así como detalles relacionados con el medio en que se desarrolló el parto y el equipo que intervino. La historia postnatal, si hubo traumatismos importantes, alteraciones tóxicas o electrolíticas y las infecciones cerebromeningeas o alteraciones inmunitarias. Se interrogará sobre las pautas de maduración y desarrollo, a partir de que el niño comenzó a succionar, dejando constancia de la evolución motriz hasta la deambulación sin apoyo. También las pautas del lenguaje elocutivo y de comprensión. En la parte expresiva, se consignará el juego vocal, la actividad fonética no estructuradas y la elaboración de estereotipos. La visión y audición y el sueño, las actividades bucal-alimentaria y lúdica, constituyen datos precisos. Las fechas y las pautas deberán evaluarse con moderación y cautela, porque pueden estar alteradas por factores neuróticos y de hipervaloración familiar (Chiaradía y Turner 1978, p.22).

El tratamiento, supone, un análisis de cada una de las deficiencias conductuales en el que éstas se definen funcional y topográficamente, es posible que el sujeto carezca de ciertos repertorios adaptativos (atención, lenguaje, cuidado personal, etc.) o que posea repertorios inadaptativos (hiperactividad, agresividad, autoestimulación, etc.) y el análisis busca determinar en qué condiciones se da o no se da, se ha dado o no se ha dado, la conducta. A menudo, se encuentra que los factores biológicos (lesiones, limitaciones sensoriales o motrices, etc.) son o han sido de suma importancia para retardar el desarrollo. También supone una estimación de importancia de las deficiencias conductuales para el desenvolvimiento del sujeto en su medio. Después se hace una jerarquización de los objetivos del tratamiento. La valoración de los repertorios conductuales básicos, que posee y de los que carece. Así el tratamiento propiamente dicho, es decir, al establecimiento, al mantenimiento, al fortalecimiento o a la eliminación de los repertorios conductuales; se requiere de una estrategia de intervención con técnicas de modificación de conducta a la rehabilitación del retardado.

**A continuación se presenta el repertorio de conductas a evaluar:**

*Conductas básicas.* - Atención, imitación motora, seguimiento de instrucciones.

*Conductas sociales y de adaptación.* - La conducta motora gruesa, conducta motora fina, imitación vocal (ecoicas), tactos, intraverbales y articulación.

*Conductas académicas.* - Discriminación de colores, tactos complejos y textuales.

*Conductas problemáticas.* - Autoestimulación física, autoestimulación vocal, hiperactividad, molestar e interrumpir a otros, berrinches, autodestrucción.

### 5.21 Conclusiones

Para comprender los problemas en la educación no sólo es necesario conocer como se realiza el desarrollo del niño, sino los medios para conseguir los fines de la educación, los cuales corresponde a la sociedad fijarlos y lo hace de manera espontánea por las exigencias del lenguaje, costumbres, opiniones, la familia; a través de una acción colectiva para conservar y transformar a cada generación y sociedad. Después los fija reflexivamente a través de sus Instituciones Educativas oficiales y particulares. La labor de análisis obedece a leyes sociológicas y psicológicas; debido a que los medios para su implantación y consecución, también interviene la psicología, dado que el hombre a educar es producto de una sociedad y no de su naturaleza. En consecuencia, encontramos una relación entre la psicología y la pedagogía. Para resolver el problema de la pedagogía experimental y decidir como mejorar los sistemas de enseñanza se necesita de la psicología, para buscar información, acerca del campo de la percepción visual, la percepción de las palabras con la percepción auditiva, para conocer las relaciones entre la percepción global y las actividades; así como los procesos del pensamiento y la memoria, entre otros. En cualquier método de enseñanza para el establecimiento, aplicación y resolución de problemas, implica una relación entre la pedagogía, la pedagogía experimental y la psicología general y la del aprendizaje, que como investigaciones interdisciplinarias están contenidas en una base científica, tanto explicativa, como descriptiva.

La Pedagogía Moderna de Bloom, plantea, y enfatiza que el proceso educativo integral comprende no sólo la dimensión cognoscitiva, sino también la psicomotora y la afectiva (actitudes y valores).

Las teorías del aprendizaje identifican las condiciones que lo facilitan, algunas de las cuales pueden controlarse por procedimientos didácticos. El planteamiento de la enseñanza debe tener en cuenta ciertos principios del aprendizaje, específicamente, de las condiciones en que ocurre dicho proceso.

Ahora bien, la psicología estudia como se desarrolla el individuo cognitivamente y emocionalmente y la pedagogía los métodos de enseñanza para optimizar ese desarrollo.

Educación, se define como el proceso que produce cambios en el niño. Asimismo, como la ayuda activa que se le da a su expresión normal de la vida. También como una instrucción guiada adecuadamente, que implica, que profesionales competentes, académica y pedagógicamente se encarguen de la selección, organización, interpretación y ordenación inteligente de los materiales de aprendizaje y de las experiencias. Mientras que "enseñanza" son los modos que adoptan las relaciones entre los elementos personales del proceso educativo y que se manifiestan a través a través de la presentación del maestro de la materia.

En cuanto a los sistemas educativos y la Revolución Pedagógica, tiene su historia de varios siglos atrás, porque el hombre en su inquietud de búsqueda por encontrar en la educación la solución a muchos conflictos sociales y familiares ha realizado investigaciones y reformas, con lo que resultaría incorrecto decir "educación moderna o nueva" dado el significado que tienen estas palabras y su antigüedad. Sin embargo, son los términos que se han utilizado. Pero sigue vigente aun en el siglo actual, con su misma tendencia de búsqueda de cambio. Todos los cambios que se han ido dando en la educación han sido realizados de acuerdo a la época en la que se vive; y debe estar marcada, no sólo por el tiempo existencial de la época en desarrollo, sino por las necesidades sociales existentes. Por eso, se tienen tantos fracasos, porque muchos de sus objetivos, no son planteados conforme a las necesidades sociales prevaletantes en sus grupos y con acuerdo de ellos; sino que además, se pretende implantar lo que funciona bien en otras culturas diferentes a la nuestra; o bien, de países con un desarrollo psicosocial más desarrollado. Lo cual no quiere decir, que considere que deba impedirse la introducción de esos adelantos científicos y tecnológicos, sino manejarse de manera adecuada. En el aspecto tecnológico, por ejemplo, tenemos los intercambios culturales de México con otros países, los estudiantes se van becados al extranjero para aprender otras tecnologías con inversión mexicana. Cuando terminan dicha preparación, estos estudiantes en los que hubo una participación económica por parte de México, deberían tener una responsabilidad moral y retribuir, algo de lo mucho que el pueblo les brindó; pero muchos de ellos no regresan, porque encuentran mejores atractivos y son



contratados en el extranjero, porque los sobreponen a sus compromisos con México, con lo que se obtiene la "fuga de cerebros"; en consecuencia nuestro país no obtiene ningún beneficio. En el caso, de aquellos estudiantes que regresan con otras tecnologías, muy pocos de ellos pueden desarrollarse por falta de empleo, porque no concuerdan con las que se utilizan en el país.

Un sistema educativo sólo tiene valor, cuando está integrado a todo el sistema del país, ya que como dijera Edgar Faure, un sistema escolar separado del sistema social es como un engendro fuera de la matriz. Así, la acción educativa será ineficaz si no se inserta dentro del sistema global general, que comprenda al hombre en todas sus dimensiones personales y comunitarias, tomando en cuenta las fuerzas que rigen el acontecer social. La educación no podrá lograr sus objetivos sin una reestructuración de todos los factores que impidan su progreso. Las reformas educativas realizadas a sus programas, son en relación a su contenido y a su método, con el fin de buscar una educación más eficaz para que los alumnos salgan mejor preparados. Pero no se ha solucionado el problema educativo, porque es multifactorial.

Una de las habilidades más importantes, entre otras, que el niño "aprende en la escuela primaria la capacidad de leer y escribir. Pero, ¿realmente, se adquieren estas capacidades, con calidad? Las observaciones que se tienen, es que sólo un número muy reducido de alumnos las adquieren de manera satisfactoria. Ya que al egresar de la primaria, un número considerable lo hace de forma muy deficiente, al igual que mucho de su aprendizaje; deficiencias que son arrastradas todavía hasta niveles profesionales.

Se han atribuido las fallas, al tipo de método que se ha utilizado y se han tratado de instrumentar un sin número de técnicas para su solución, pero el problema, ya se dijo es multifactorial, que puede empezar, desde en la salud del niño, o de su hogar, hasta el método o técnica educativa empleada en la escuela, o bien, por factores que influyen en el aprendizaje, y llegan a afectarlo. Cualquier método falla, si el niño no está en condiciones de aprender; o si no está motivado; sea porque los educadores no cuentan con la técnica adecuada para ayudarlo; o también porque ellos (los educadores) carezcan de motivación para hacerlo.

El sistema tradicional, se limita a instruir y adiestrar, a transmitir conocimientos, sin considerar los intereses o inclinaciones del alumno. Es impositivo, ya que el maestro impone las actividades, la organización del trabajo y su papel, es activo; mientras que la del niño es pasiva, y sólo es receptor de los planes de enseñanza.

La crítica a la escuela tradicional, se refiere a su autoritarismo. Se basa en la autoridad formal del maestro, donde el niño es obligado a obedecer incondicionalmente, de manera dogmática, donde el niño se acostumbra a pensar según las normas de la escuela; ejecuta las órdenes que recibe, pero con ello pierde su personalidad. Se ve obligado a reaccionar contra la autoridad y con un clima de inferioridad y subordinación al que se somete y le impulsa a defenderse sirviéndose de la desobediencia, las trampas y la hipocresía. La disciplina escolar empuja al niño al egoísmo y a buscar ventajas para sí, compitiendo con los demás niños a través de notas, calificaciones, etc. La educación moral que la escuela tradicional intenta dar fracasa, ya que no sirve hablar al niño de libre albedrío y de inmoralidad, cuando él carece de libertad de acción; decide que respeta a los adultos, cuando estos no le respetan en absoluto; enseñarle a ser generoso, cuando él mismo no se beneficia de esta generosidad. Como consecuencia de estas desviaciones de la escuela tradicional, según Freinet, produce en el niño desequilibrios, desadaptación, mal humor, repugnancia por la vida y miseria.

El sistema activo, surgió como oposición a los viejos sistemas de enseñanza, su finalidad es la actividad, como práctica escolar. Es un conjunto de formas, técnicas y procedimientos didácticos, para producir transformaciones cualitativas; y consiste en estimular la actividad del niño, conduciéndolo a ejercitar con espontaneidad toda su energía, a que trabaje. Implica una educación integral, cubriendo todos los aspectos de la vida escolar en favor de los estímulos puestos en juego. Además, hace que el alumno haga, actúe, reflexione, se exprese, proponga, y vuelva a hacer, actuar, reflexionar, expresarse y proponer nuevos temas. Asimismo, son iniciados en un esfuerzo de aprendizaje por descubrimiento, donde se le permite una acción de su actividad creadora. También pretende la formación antes que la instrucción.

Por otro lado, también, hay diferencia entre el sistema tradicional y el activo. Pero podemos asegurar que es determinante su tamaño en cualquiera de los grupos escolares, para que tenga éxito el niño en la escuela, debido a que se considera de gran importancia, porque cuando son grandes, no hay método que sea eficaz y asegure el éxito de los niños. Por lo que se recomienda que sean de máximo entre 20 y 25 alumnos.

En relación al análisis de la labor del educador o maestro con los métodos de enseñanza; su función es fundamental y es muy criticada en todos aspectos, derivada de una situación multifactorial.

En México, la realidad social que vive el maestro en la sociedad es que la profesión de educador no ha alcanzado el status social que le corresponde en la escala de valores intelectuales. Al que le falta un prestigio comparable con el de otros profesionales. La causa general, es que no ha sido considerado por los demás, y lo que es peor, ni por él mismo, como un especialista con técnica y creación científica, sino como un transmisor de conocimientos elementales y comunes. Ha sido muy devaluado, marginado y abandonado a su vocación; carece de un sueldo digno. Si está mal preparado, no sólo es privativo del maestro, sino también de muchos otros ámbitos profesionales, porque es algo que se viene arrastrando desde las primeras etapas educativas y del nivel de educación familiar y socioeconómico al que pertenece. Aunado a que no tiene tiempo para preparar bien sus clases; debido a que tiene que buscar otros ingresos para poder cubrir las necesidades básicas de subsistencia familiar. En los países desarrollados su situación es muy diferente, ya que es un profesional que cuenta con un status social muy reconocido; con una "autoridad alta", donde su opinión es tomada muy en cuenta, su salario es bueno, acorde a la responsabilidad que tiene como un contribuyente de la formación de nuevas generaciones. Sin embargo, no lo estoy justificando, ni por su salario, ni por otras razones para que deje de cumplir con sus responsabilidades adquiridas. ¿Qué pasa con un niño que tiene hambre, cómo va a elaborar su aprendizaje?, tiene que alimentarse. Ahora bien, ¿cómo puede un maestro dar una clase en las condiciones descritas, o si tiene otras necesidades básicas en su hogar? o problemas económicos que no deberían corresponder a su status social, si hubiera un reconocimiento para él que le proporcionara un bienestar emocional y económico. Pero, de cualquier manera, desde mi perspectiva, todo trabajo debe realizarse conforme a las características del puesto a desempeñar y la responsabilidad admitida a la que se comprometa una persona. Por lo tanto, no debería estudiarse para educador o maestro, si no se analizan los pros y contras de la educación; así como ventajas y desventajas de su función, para evitar que los daños recaigan sobre los niños; aunque si esto último sucediera, posiblemente nos quedaríamos sin maestros.

Las críticas revisadas a los maestros, en relación a que conservan sus viejos métodos de trabajo e instrumentos, ello se debe, a que así lo aprendieron en su formación profesional; y esto es una falla que debe atribuirse a la pedagogía. Además a que no han recibido una capacitación para la sustitución por otras más prácticas más adecuadas o sencillas. También a que posiblemente no conozcan otras técnicas. Además el maestro debe apegarse a los programas educativos vigentes, porque si éste se atreviera a modernizar o a cambiarlas por la elección de otras existentes, se vería en problemas con las autoridades educativas.

Piaget, señala que las mejores reformas fracasarán, si no se dispone de maestros en calidad y número suficiente, ya que la psicología infantil, puede proporcionar los elementos y conocimientos sobre los mecanismos del desarrollo del niño. Pero estos hechos jamás llegarán a la escuela, si los maestros no los han incorporado y traducido en realidades.

Un problema de muchos maestros que conocen el medio para lograr un cambio en su área de trabajo, no participan activamente organizándose y esperan de manera humilde y pasiva a que otros hablen, se organicen y decidan lo que a ellos les compete y delegan la defensa de sus intereses. Además, los educadores sólo podrán realizar mejores planteamientos en sus programas académicos, una vez que comprendan y entiendan cómo aprende el niño, según su edad, así como la importancia de su función social.

Cabe señalar, que un maestro rudo, autoritario, impersonal, que ridiculiza y desprecia a los alumnos e ignora sus sentimientos, no es tan efectivo, como aquel que se muestra cordial, amigable, democrata, y se interesa personalmente por sus alumnos. Además, que un ambiente de confianza y participación estimula la responsabilidad e iniciativa del estudiante y se fomenta su actividad en el aprendizaje. La escuela efectiva promueve la autonomía,

la libertad, la espontaneidad, las diferentes características de los estudiantes; acepta las sugerencias, promueve la discusión, desecha el dogmatismo, reduce las tensiones y amenazas; refuerza la intervención de los educandos.

Por otro lado, al revisar y conocer el panorama por el que atraviesa la educación desde hace varias décadas, a través del análisis y la concepción de Freire, de Gramsci, entre otros, nos permiten establecer nuestros propios juicios; y advertir de que las cosas no han cambiado. Al contrario parecen haber empeorado. Al menos en lo que se refiere a México, porque no responde a las exigencias, necesidades y crecimiento sociales e individuales que hagan progresar a nuestro país, ya que el nivel de vida del mexicano parece agravarse y da mucho que desear como progreso de un país subdesarrollado. Por tanto el sistema educativo no cumple con los fines de la educación de formar individuos capacitados para la invención y logre producir esos cambios que la nación requiere. Sino sólo aborta hombres conformistas, sin un espíritu crítico; que cuando menos les hiciera reflexionar sobre su realidad; es decir, humanizándolos, concientizándolos y comprometiéndolos, como parte integrante de un pueblo que es oprimido por un gobierno corrupto, autoritario y abusivo, que se ha mantenido por las características de la educación que se imparte; y gracias a nuestra falta de participación social e ignorancia. Ya que simplemente, si entendiera (el gobierno) que en la educación particular que pagan algunos padres de familia para sus hijos, es un ahorro del gobierno en esta área. Porque ¿qué haría sin la ayuda de las escuelas particulares y tuviera que dar educación a todos? Dichos ahorros deberían ser recursos destinados para mejorar la educación, dada la importancia que tiene para el progreso de una nación, el tener un pueblo educado. Además, dichos pagos de los padres de familia deberían ser deducibles de impuestos, y como incentivos fiscales para el pueblo, que mucha falta le hacen. Porque los incentivos que tiene es el conocimiento del destino del pago de sus impuestos, cuyo fin sólo ha sido el amasar grandes fortunas de funcionarios públicos (como las de los Salinas de Gortari, entre otros) que han ido a parar a Bancos Internacionales como los de Suiza y Estados Unidos; sobre todo porque es a costa de un pueblo empobrecido severamente cada sexenio.

La aportación de Freire y Gramsci a la educación, nos permite visualizar, que el fin de la educación, no sólo debe ser el desarrollo individual del estudiante, sino también el conocimiento del individuo, como ser que forma parte de una sociedad y la adopción de una actitud crítica hacia la organización de su entorno social, y no sólo como un ser receptor de información. Su propuesta, es que mediante la educación el individuo tiene más elementos para comprender su mundo social y el niño como integrante, poder proponer a futuro mejores formas de organización.

Por otro lado, los sistemas Freinet, Montessori y Piaget, contemplan todos los aspectos que son importantes para el desarrollo integral del niño y de su vida, como serían: el amor, el equilibrio, el respeto, el trabajo en silencio, el aprendizaje por descubrimiento. También el penetrar en las aulas y transformar su clima para llenarlo de vida. También sus principios fundados en las leyes de la vida, que son comunes a todos los organismos. Tanto Freinet, como Piaget, hacen referencia a la importancia de la etapa preescolar para permitirle al niño, encausar sus habilidades y su capacidad para formar parte en el proceso *enseñanza-aprendizaje*. Pero todos enmarcan un proceso continuo, que lo consideran un ser activo y que el medio debe ser agradable e interactivo con él; y que el papel docente debe ser de guía en la tarea educativa, para que la educación sea un proceso enriquecedor y facilitador del desarrollo personal y social. Freinet, no habló de etapas del desarrollo del niño, mientras que Piaget sí.

El sistema Freinet, es un sistema activo, cuyos principios filosóficos y pedagógicos son: la vinculación escuela-vida, el tanteo experimental, la educación para el trabajo, la formación cívica y moral de los educandos, vincular al educando con su medio social que le atañen a él y a su entorno, entre otros. El utilizar el texto libre lo convierte en una página de la vida del niño, puede tener ventajas múltiples, entre las cuales, detectar oportunamente problemas en los que se necesite la ayuda del adulto. Su pedagogía, reitera que es necesario un medio educativo rico en las relaciones afectivas y en la participación activa del niño, en un clima de seguridad, de confianza y libertad, que no sólo le proporcione un conocimiento intelectual, sino el desarrollo armónico de su personalidad, para que tome consciencia del mundo que le rodea y más adelante se servirá de él; sabrá lo que es el trabajo y aprenderá a valorarlo, a la vez, que ampliará su vocabulario y mejorará su lenguaje, y adquirirá seguridad en él y con los demás. La labor del maestro, es de guía, para que tome en cuenta sus intereses del niño.

En Montessori sus principios de libertad y de las fuerzas profundas y secretas de la vida del niño, analizando su alma, tiene múltiples ventajas en beneficio del aprendizaje, así como sus materiales y mobiliario adaptado a su edad; así como, toda su concepción filosófica; que proporcionó una contribución muy importante para la enseñanza. A pesar de que Freinet, lo considera un método inmovilizado en sus normas supuestamente científicas y que sigue siendo de 1930. Pero a la vez, debe reconocerse como desventaja, porque no está al alcance de toda la población por su alto costo. Además, este sistema no es aplicable a todo tipo de población, dadas sus características que debe ser compatible y existir congruencia entre el hogar y la escuela. Un niño de una familia en conflicto, cómo podría encajar en un ambiente de amor y armonía. Un niño que proviene de familia indisciplinada, tampoco sería conveniente. Porque son características importantes que entrarían en conflicto con la vida del niño y su familia.

El sistema Piaget, parece ser atractivo en cuanto a que respeta los intereses y las etapas del niño. Proporciona elementos en torno al desarrollo del niño y considera que el niño va construyendo el conocimiento en él, debido a los procesos de asimilación y acomodación, con los cuales va formando esquemas de conocimientos que dan origen a actividades más complejas, con las que el niño opera e incorpora a su realidad; donde el niño aprende a interactuar con su medio ambiente. La labor del maestro, no es en impartir, repetir y exponer su clase, sino diseñar actividades que propicien el aprendizaje, mediante la interacción del niño con los objetos del conocimiento. Que le permitan interactuar con el objeto, descomponiéndolo encontrando un desequilibrio, para buscar el equilibrio que le proporcionen el aprendizaje. Por lo que cuando el niño se encuentra en el período preoperacional, es decir, la etapa preescolar, es cuando ha obtenido varios logros en su motricidad, en sus relaciones socioafectivas y en el uso de su lenguaje como medio de comunicación con los demás. Además, Piaget menciona que es necesario que el niño se involucre en las actividades cotidianas, para que pueda formar parte del proceso de aprendizaje y construir su propio conocimiento, tomando en cuenta que el aprendizaje se genera cuando se da la interacción entre el sujeto y los objetos del conocimiento.

Los especialistas que dirigen estos sistemas se preparan para jerarquizar las etapas preescolares, y ven a cada alumno de manera personalizada, desde un punto de vista especial, actuado con profesionalismo, conforme a las reglas de su especialidad; sin separar la escuela de la vida.

Entre los sistemas educativos activos descritos, estoy de acuerdo en que por su contenido podrían ser excelentes, si tienen de base el amor, la libertad e intereses del niño y prepararlo para un trabajo productivo que le guste y llene de satisfacciones. Pero estoy de acuerdo con Makarenko en que también deben estar dirigidos a los intereses sociales, y agregaría los nacionales, para no crear sólo individuos egoístas que vean únicamente su propio bienestar en perjuicio de su prójimo, y hasta de toda una nación, con actitudes de sometimiento al exterior con una pérdida de la dignidad y consciencia de la realidad de manera objetiva.

En los sistemas militarizados, los niños que provienen de familias que utilizan métodos de disciplina democrática, se sugiere no asistir a ellos, porque no son congruentes con el tipo de disciplinas tan rígidas que manejan, para evitar que entren en conflicto con las utilizadas por sus padres.

Por otro lado, en el sistema militarizado, se utiliza con los alumnos, la frase "Por la gloria de México", lo cual sería benéfico para el país, si se aplicara realmente para fomentar los valores nacionales; pero se tendría que ser muy cuidadoso en este aspecto, ya que podría estarse dando con fines de manipulación. La labor y función de las Fuerzas Armadas en México, ha sido muy cuestionada, desde varios aspectos, entre los que destacan, que algunos militares tienen nexos con el narcotráfico; otro, el caso de la intervención del ejército en el problema estudiantil del 68, así como en el problema de Chiapas, entre otros. Donde puede estar existiendo una confusión entre los valores nacionales, la lealtad al pueblo, su soberanía y otra muy diferente con el de servir al Presidente, sin reflexión alguna.

La manifestación militar del 18 de diciembre de 1998, demuestra que el sistema educativo militar, no cumple con sus objetivos, en cuanto a valores nacionales de lealtad al pueblo, la solidaridad en el aparato militar. Debido a que los líderes y otros, que encabezaron dicha manifestación, no contaron con el apoyo de sus compañeros. Fueron juzgados y reprimidos por el Fuero de Guerra, sin que dichos líderes encontraran la

solidaridad que necesitaban. Estas repercusiones, señalan la seguridad que tiene el aparato gubernamental, de que la lealtad debe ser hacia el Presidente de la República; y debe tener sus bases o raíces en el tipo de sistema educativo que utilizan, controlando, manipulando y confundiendo los valores nacionales. Pero lo único que se demostró fue que no se debe protestar ante las injusticias gubernamentales, ni manifestar sus inconformidades para la defensa de sus derechos; debido a que deben estar sometidos a la voluntad presidencial, antes que servir al pueblo. Este acto de valor fue encabezado por Bacilio Gómez y es excepcional, ya que no se había visto un hecho de esta naturaleza por militares. Bacilio contestó y expresó al presidente Zedillo: que con esa manifestación no deshonraron al ejército mexicano. Que su uniforme militar y las insignias no son más que un símbolo. Que el individuo dignifica el uniforme con sus actitudes, no a la inversa. Que no se debe confundir disciplina con servilismo, la cobardía y la arbitrariedad propia de un gobierno autoritario. La lealtad a las Fuerzas Armadas, no significa una incondicionalidad a favor de intereses políticos y económicos oscuros, manejados por quien ostenta el poder, desde el Presidente de la República, hasta el Secretario de la Defensa Nacional. Además, que la lealtad y respeto de las Fuerzas Armadas es, en primera instancia al pueblo mexicano que pagó sus estudios, carrera y prestaciones, no al Presidente.

Con relación a la escuela preescolar y primaria de religiosas, considero que puede tener algunas ventajas; aunque serían más desventajas como lo señala Palacios, ya que la escuela no debe ser fuente de ninguna inclinación religiosa que conlleve a una deformación de la realidad y le formen prejuicios en su formación. Si a un adulto se le puede manipular en el aspecto religioso y producir cambios en sus inclinaciones en este sentido, en los niños con más razón. Por otro lado, es la familia la que debe ser responsable de inculcar las ideas religiosas que considere pertinentes. La escuela debe ser ajena a todo tipo de dogmatismo para conseguir su éxito y bienestar psicosocial y evitar conflictos entre el niño y su familia. Razón que debe dársele reconocimiento a Juárez, por las reformas a la Constitución Política de 1857 por haber promulgado los cambios en la educación, separándola de la iglesia. Estableciendo que la educación debe ser laica.

La educación especial, es un conjunto de disciplinas, que mediante la aplicación coordinada de métodos, organización, estrategias y nomenclaturas apropiadas, propicia el desenvolvimiento integral y armónico de la personalidad, mediante el desarrollo de capacidades, formación de hábitos, destrezas, habilidades y conocimientos para lograr el óptimo rendimiento de las potencialidades individuales, por limitadas que éstas sean, facilitando la dinámica adaptación a la vida social para niños y adolescentes, deficientes mentales, ciegos con problemas de audición, voz y lenguaje, lisiados del sistema músculo esquelético, inadaptados sociales, menores infractores, con problemas de aprendizaje. Pero, también pueden requerir de atención niños superdotados.

Cuando el personal de la escuela, remite a un niño con problemas de aprendizaje, es muy importante ubicar las causas. Ya que pueden ser desde una deficiente salud por desnutrición o por falta de alimentación. Porque uno de los problemas por los que el niño no aprende, es porque no está bien alimentado; ya que teniendo hambre logrará un aprendizaje adecuado. Uno de los problemas más grave por los que atraviesan nuestro país, es en su economía y política, en consecuencia, la economía familiar está afectada; lo que repercute en su alimentación y salud; que podría ser uno de sus medios y recursos con que se contara para mejorar la educación, ayudándolo en su nutrición.

Ya vimos existen períodos críticos o sensibles en la vida del individuo. Si el niño no recibe a tiempo la proteína suficiente en la edad indicada. Después se le da, puede recuperarse y normalizar su desarrollo; pero no puede alcanzar el desarrollo normal de su cerebro. Por ello, muchos niños mexicanos, su desarrollo mental se encuentra por debajo de lo normal. Ahora, con relación al estado de salud y educación de la madre que le proporciona ese alimento, ¿cómo se encuentra?...; mal alimentada durante la gestación del niño, mismo que lo afecta determinadamente. Asimismo, durante la lactancia, que aun con los adelantos científicos y tecnológicos se le sigue reconociendo como la mejor leche que obtiene el niño, cuando es amamantado por la madre; pero debe estar bien alimentada. ¿Qué se puede hacer con una madre que no es consciente del daño que puede ocasionarle todo esto a su hijo?; porque ignora y desconoce, los elementos básicos de educación y nutrición, etc., debido a que su nivel de educación también es deficiente.

Los problemas en el sistema educativo mexicano, como en otros países, son múltiples y obedecen a diversas causas; pero ¿cómo podrían resolverse? Primero, debe plantearse a cuál de ellos nos referimos, ya que existen infinidad. Pero localizando uno de los más generales podría escogerse y tratar de resolverse, cuando se esté en posibilidad de hacerlo.

## **CAPÍTULO SEIS**

### **VARIABLES DE CONDUCTA DEL NIÑO, QUE DEBEN CONSIDERARSE PARA SU PRIMER INGRESO ESCOLAR.**

Los temas que integran esta tesina han sido necesarios para fundamentar mi propuesta de *"Consideraciones sobre la elección de sistemas educativos y su influencia en la adaptación del niño en su primer ingreso escolar, y que pueden derivar en alteraciones de aprendizaje"* Entonces, se deben tener claros los principios y filosofías de cada uno de los sistemas educativos existentes en el país y a las características o variables de conducta del niño se para reflexionar en la elección más adecuada para su primer ingreso escolar. Dado que necesita la capacidad de cambio que implica la adaptación para ajustarse al sistema educativo; integrado por un personal docente, con un método o técnica de enseñanza, una filosofía, para producir las transformaciones cualitativas y cuantitativas que se reclaman y se esperan de las instituciones educativas. En consecuencia, hay que establecer una diferencia entre lo que es educación, sus fines y objetivos, y lo que es aprendizaje y sus alteraciones en la enseñanza.

El niño, por medio de la educación que recibe en el hogar, va desarrollando una serie de variables de conducta o características de personalidad derivadas de los patrones de crianza de los padres, es decir, en la familia, como su primer agente socializador. Variables que le identificarán en su vida de manera individual, y mediante su análisis y combinación con los principios educativos y filosóficos de los sistemas educativos que se proponen en esta tesina, servirán para una mejor adaptación en su primer ingreso escolar.

Antes de proponer las variables de conducta significativas a considerar en los niños, para elegir el sistema educativo adecuado que sea compatible y congruente con el tipo de disciplina y patrones de crianza, que emplean los padres con sus hijos, resulta necesario integrar algunos elementos de análisis que ya fueron revisados en los capítulos anteriores de este trabajo, lo que a continuación se hace.

#### **6.1. Integración de Aspectos Teóricos a considerar.**

Aguilar y Blok (1977), ha definido que la escuela está considerada como un sistema, es decir, un conjunto de elementos interrelacionados para alcanzar determinados objetivos. En la enseñanza-aprendizaje, el sistema más simple, es la escuela más elemental, en la que basta cuantitativa y cualitativamente con un maestro y con un alumno.

Para Ausubel (1978), educación es como una instrucción guiada adecuadamente, que implica que profesionales competentes, académica y pedagógicamente se encarguen de la selección, organización, interpretación y ordenación inteligente de los materiales de aprendizaje y de las experiencias; pero no menciona ningún proceso de ensayo y error aplicado a la enseñanza. Lo que es importante, es que en la escuela se propicie a "pensar", más no sólo en ser un receptor de información. Él considera que el aprendizaje debe ser significativo. Kelly (1982), considera se deriva del latín "educare", que significa "criar", nutrir, proteger, enseñar"; asimismo, puede derivarse de "educare", que es "extraer" o "hacer salir". Pero, "Educación como proceso de adaptación", como "medio de desarrollar la eficiencia social", como "reelaboración progresiva del medio ambiente", como "formación de hábitos", como "modo de vida", como "proceso de cambio", como "proceso del desarrollo de la personalidad", como "modificación de las tendencias psicológicas", como "reorganización y distribución de los módulos de actividad", y en algunos casos, como "combinación de los conceptos anteriores"; son significados cuyos contenidos tienen algún elemento reconocido como importante en el proceso pedagógico, a la vez que carecen del carácter completo que debe distinguir la definición de este proceso. Sin embargo, cada una es incapaz de proporcionar la correcta comprensión de la naturaleza intrínseca del hombre, de su propósito y su destino.

Ahora bien, los fines de la educación para Nervi (1985), son metas amplias, generales, a las que se aspira en función de ideales y valores que reflejan el pensamiento de un país y de una época determinada. El formar el hombre o ciudadano de América, para desarrollar una consciencia moral, cívica, patriótica, educar para la libertad, para la democracia, para la vida comunitaria, etc., son logros mediatos, de carácter abstracto, que a modo de pautas flexibles convienen a todos los niveles y especialidades de la educación. Los fines constituyen una meta permanente cuya problemática trasciende el marco de lo didáctico propiamente dicho. Suárez (1992), los define como los que proporcionan información, inculcan conocimientos, normas y valores, el método será de transmisión y el papel del educador será el "maestro". Una cosa es educar para el mantenimiento del "status quo" y otra para cambiarlo.

Pero como dice Piaget (1973), no basta fijar los fines de la educación para poderlos alcanzar, se debe examinar el problema de los medios para lograrlos, que dependen más de la psicología, que de la sociología y que al mismo tiempo, condiciona la elección de los fines. Para Durkheim (citado en Piaget 1977, p.27), el hombre a educar es un producto de la sociedad no de la naturaleza; y se necesita conocer ciertas condiciones para facilitar la elección de los fines sociales.

Los objetivos que existen en la enseñanza, son de carácter general y particular; son metas concretas y claras que pueden apreciarse a través del trabajo del maestro y del alumno. Constituyen los logros mediatos, inmediatos, cotidianos y parciales que permiten la verificación del aprendizaje. Sin embargo, no siempre se consiguen; por lo que la propuesta de esta tesina, es que los padres de familia reflexionen antes de elegir el sistema educativo del primer ingreso escolar de sus hijos, sobre los métodos o técnicas de enseñanza y principios filosóficos de éstos; para que sean compatibles y congruentes con las características o variables de conducta de los niños; derivadas de las prácticas de disciplina, y patrones de crianza que utilizan en el hogar, para su mejor adaptación para que de esta manera, evitar conflictos, tanto en el niño, sus padres y la escuela; así como alteraciones de aprendizaje.

Ahora, adaptación para Moos (1976; citado en Newman 1991, p.53), es la capacidad de los niños para cambiar como a la que tienen los grupos sociales de que forman parte. Piaget et al (1977), la entiende por su carácter anatómico o fisiológico que ajusta el organismo a las condiciones del medio en el que vive, o se ajusta a las partes del organismo unas a otras; y como el proceso que conduce a estos resultados. Azcoaga (1982), la propone como un concepto científico que presupone una participación activa y creadora del organismo ante los cambios del ambiente. En consecuencia, las adaptaciones, son atributos de los seres vivos, son mecanismos internos y externos. Los primeros producen un elemento necesario para los segundos a nivel intracelular.

*Piaget (1977), sostiene que la adaptación cognitiva propia de la inteligencia, encuentra sus raíces en ciertos aspectos su explicación en la adaptación biológica.*

Entonces, la adaptación a la escuela, se podría definir como un ajuste del alumno al medio escolar como son: los maestros, compañeros, técnicas educativas, en una convivencia social armoniosa, constructiva, de un desarrollo integral; donde se espera que el niño encuentre un medio educativo compatible con sus variables de conducta.

Piaget (1973), considera que el hecho de que un alumno sea bueno o malo en la escuela, no depende a veces, sino de su capacidad de adaptación, al tipo de enseñanza que esa escuela imparta. Algunos chicos que son considerados "malos alumnos" en determinadas asignaturas, podría haberlas asimilado y superado, si los hubiesen llevado por otros caminos.

Nieto (1987), considera que la escuela es un factor importante en la formación del niño, ya que puede provocar inhibiciones que actúen de manera desfavorable, que influye en el desarrollo social, debido a la acción que ejercen sobre él, su maestra, sus compañeros de clase, las autoridades y los métodos de enseñanza.



Para Suárez (1992) motivar para el aprendizaje, es mover al estudiante a aprender, creando las condiciones necesarias para su logro, quitando las barreras que se oponen a ello. El secreto de toda motivación, consiste en hacer que el estudio sea agradable y fuente de satisfacciones para quien lo realiza. Para alcanzar la integración mental de los estímulos recibidos interviene la percepción, mediante funcionamientos neurales complejos, entre los que destaca la función simbólica, la memoria y la capacidad intelectual.

Ahora bien, con relación a la formación de características de personalidad o variables de conducta en el niño, se analizó que son determinantes los patrones de crianza y disciplina que recibieron, del tipo de padres que tuvieron, de cómo los amaron, o los rechazaron, los cuidaron y trataron, los orientaron, les fomentaron o les alentaron la agresión, etc. Ya que las necesidades afectivas y emocionales del niño, son de amor, de aceptación, comprensión, protección (como serían de alimentación, higiene, entre otras), estimación, debido a que las consecuencias por rechazo o desamor de la madre repercuten de manera decisiva en el desarrollo físico psicomotor, intelectual y espiritual del niño. También, el tiempo que les dedican a sus hijos, es un factor importante, que está supeditado, tanto al interés que les manifiestan los padres, como a las demandas de la sociedad y exigencias de sus actividades profesionales y productivas.

Para Nieto (1987), la relación familiar con un clima acogedor, afectuoso y comprensivo, contribuye a reforzar la autoestima del niño en sus capacidades y lo impulsa a vencer sus propias deficiencias. Así como, las actitudes negativas de los padres que integran una familia desorganizada son: el autoritarismo exagerado, sobreprotección, indiferencia o frialdad en el trato a los hijos, las contradicciones en los lineamientos educativos que les imponen, los perjudican y desorientan en su escala de valores.

Los estudios de Baldwin (1949; citado en Mussen, Conger, Kagan 1979, p. 416), sobre el desarrollo infantil realizados en el Instituto de Investigaciones Fels, presentan un examen sistemático, clasificado conforme a escalas cuidadosamente definidas de las relaciones y sus efectos entre el ambiente hogareño, democrático y controlado, donde se observó el ambiente familiar; las interacciones padres-hijos. Se midió algún aspecto o área común de la conducta de los padres, que consistió en Afecto-hostilidad y Control-autonomía, cuyos resultados fueron; que de padres afectuosos y permisivos, el niño solía ser activo, independiente, cordial y capaz de valerse socialmente, pero, también podía ser un poco agresivo, mandón y desobediente. El niño de padres afectuosos-restrictivos solía ser más dependiente, menos creativo, más conformista, menos dominante y competitivo; pero más cortés y correcto. Los padres hostiles tendían a menoscabar el ajuste del niño y a provocar una contra hostilidad, que se podía manifestar interior o exteriormente. Mientras que la restrictividad combinada con la hostilidad tendía a elevar al máximo la autoagresión, el retraimiento social y los síntomas de conflicto interno en el niño. La permisividad, combinada con la hostilidad parecían elevar al máximo la conducta agresiva, mal controlada, que es frecuente observar en niños delincuentes. Así como, la ansiedad intensa en los niños pequeños, provenía a menudo de los intentos que hacen los padres por imponer normas de conducta que son demasiado estrictas para el niño. Las ansiedades de los niños serán especialmente dañinas en aquellas situaciones que se consideren evaluativas y se requieran acciones independientes.

En el padre Afectuoso-restrictivo. Si las restricciones no son extremas, tienden los niños a ser más dependientes, menos cordiales, menos creativos, más hostiles en sus fantasías y muy persistentes.

La disciplina Control-autonomía, es donde hay mucha restrictividad, y se hacen cumplir las normas en materia de juego sexual, conducta recatada, modales en la mesa, limpieza, orden, cuidado de los muebles, de la casa, del ruido, de la obediencia, de la agresión a hermanos, de la agresión a compañeros y de la agresión a los padres. Estas conductas paternas pueden llevarse a cabo de manera un tanto tranquilas y con despego, o de manera excitada, excesivamente cargadas de emoción.

El padre Hostil-restrictivo, si es a la vez hostil y restrictivo, tiende a fomentar en el niño una contra hostilidad, sin permitirle expresarla en conducta. La combinación de una baja permisividad y un elevado castigo, conduce al autocastigo, y tendencias suicidas y a la propensión a los accidentes, así como a la timidez y al retraimiento social, a la dificultad para relacionarse con los compañeros y a la falta de confianza o de motivación para adoptar papeles propios de adultos. La combinación de restrictividad y hostilidad dan origen a un gran

resentimiento, que en parte es dirigido contra el yo del sujeto, o generalmente se experimenta en una agitación y un conflicto interiorizado; tiende a elevar al máximo la agresión dirigida contra sí mismo; el retraimiento social y los síntomas de conflicto interno.

Efectos de la disciplina inconsistente, la socialización del niño requiere de la imposición de control, ya que sin controles, las destrezas, aptitudes y conductas necesarias para una existencia interdependiente satisfactoria en una sociedad compleja no podrían aprenderse. El control y disciplina excesiva, amenazan el desarrollo de la autonomía de la confianza en sí mismo y de la utilización de los propios recursos del niño, cualidades necesarias para el buen funcionamiento en la sociedad. Parecen indicar que el equilibrio más eficaz entre la conducta cooperativa, responsable y disciplinada, por una parte, y la confianza en sí mismo, la autonomía, la dependencia respecto a sí mismo y la libertad emocional, por otra, se producen cuando la disciplina es flexible, pero firme y consistente. La disciplina es benéfica cuando se aplica sólo en interés exclusivo del niño, por bien de su desarrollo, en vez de ser expresión de la hostilidad de los padres o de su necesidad de controlar o dominarlo.

La disciplina inconsistente o errática puede ser tan perjudicial, como la disciplina excesiva o la falta de disciplina, ya sea que provenga de la hostilidad de los padres, de su indiferencia (como en el caso del padre que impone disciplina a su conveniencia, como el que prohíbe que le repliquen, o el que exige que no hagan ruido o que se quiten de en medio cuando anda él por la casa), de su incertidumbre, falta de confianza, o cambios de humor. La inconsistencia en la disciplina impartida por los padres tiende a contribuir al desajuste, al conflicto o a la agresión en el niño.

Asimismo, en los hogares democráticos, pero relativamente inactivos, se caracterizan por un mayor desapego, menos intercambios verbales y menos liderazgo en la relación padres-hijos, las consecuencias de la atmósfera democrática fueron menos notables.

Mientras en los hogares en los que se ejercía mucho control, presentaron un cuadro de personalidad opuesto; exhibieron poco espíritu de pelea, negativismo, desobediencia, agresión, juego, tenacidad o intrepidez. Los hogares caracterizados por un control autoritario (control elevado) junto con poca democracia produjeron niños tranquilos, de buena conducta, enemigos de la resistencia y carentes de agresividad social. Al parecer, en estos hogares el conformismo, asociado a una curiosidad, una originalidad y una fantasía restringida, se obtuvo a expensas de la libertad de expresión.

En consecuencia, deben considerarse para su primer ingreso escolar, las características o variables de conducta del niño, es decir, sólo son diversos rasgos de los que está conformando su conducta; y son las siguientes: activo-pasivo, agresivo, amoroso, con apego, desapego conformista o inconforme, curioso, extravertido e introvertido, independiente, dependiente, con liderazgo, con originalidad, seguro e inseguro, temeroso, con tranquilidad e inquieto. Éstas se definen a continuación:

*Activo - pasiva.* - Esta polaridad, es cuando se gobierna su vida mental y más comúnmente se aplica a finalidades opuestas de los impulsos o pulsiones instintivas. Su actividad es evidente, cuando la persona busca objetos para satisfacer sus necesidades. También, niño activo significa que posee la virtud de obrar con prontitud y diligentemente, de manera eficaz o acelerada. Mientras que la pasividad se manifiesta cuando la persona desea que alguien le satisfaga sus necesidades instintivas, de modo que es simplemente receptora de la satisfacción. El niño pasa de la pasividad a la actividad conforme aprende a ejecutar por sí mismo las funciones que antes realizaba por él los adultos (Wolman, 1984).

*Agresivo.* - Es aquel con tendencia a manifestar hostilidad ejecutando actos de agresión; así como a vencer la oposición en contra de la afirmación del yo, pugnando por los intereses propios. También a hacer quien domine en una situación social (Wolman, 1984).

*Amoroso.* - Es aquel que siente amor y lo manifiesta; es apacible y suave (García, 1976).

*Con apego.* - Presenta afición o inclinación muy particular de dependencia (De Toro y Gisbert, 1970).

*Con desapego.*- Es aquél que tiene una necesidad neurótica de ser autosuficiente e independiente. Con respecto a otras personas, el individuo carece de ambos sentimientos y de participación social (Wolman, 1984).

*Conformista.*- Está de acuerdo con lo establecido; con conformidad de autómatas. Su postura que adopta es de una persona que para resolver sus temores a la libertad y el aislamiento, lo hace mediante el acatamiento de las prescripciones de la sociedad (Wolman 1984).

*Inconforme.*- Es el que no está conforme con nada.

*Curioso.*- Es aquel que tiene curiosidad, deseo de saber y averiguar alguna cosa.

*Introverso.*- Está considerado por Jung, para la libido dirigida internamente y que se refleja en la tendencia a evitar las relaciones interpersonales y a estar absorto en ideas egocéntricas. Cuya personalidad está dominada por la tendencia a la introversión (Wolman 1984, p.150).

Mientras que *extraverso.*- Es un término utilizado por Jung para definir la canalización sana de la libido hacia fuera. (Wolman, 1984, p.150).

*Independiente.*- Está considerado como el que posee calidad o condición de independiente. Con libertad, autonomía, entereza, firmeza de carácter e independencia; exento de dependencia autónomo (García, 1976).

*Dependiente.*- Es en que surge la relación entre dos fenómenos, en la cual la ocurrencia o mantenimiento de uno de ellos es condición necesaria por la ocurrencia o mantenimiento del otro. Apoyo en otras personas para la formación y mantenimiento de opiniones e ideas. Y cuyo bienestar es sostenido o apoyado hacia otra persona (Wolman, 1984).

*Liderazgo.*- Es el que usa la autoridad al iniciar, dirigir o controlar la conducta o las actitudes de otras personas, sean niños o adultos, lo cual se ejerce con su consentimiento. Son cualidades de personalidad y capacidad de jefe o líder que favorecen la guía y el control de otros individuos (De Toro y Gisbert 1970; García 1976; Wolman, 1984).

*Con originalidad.*- Es el que posee un carácter original, con cualidad de artista, que sus obras o acciones las produce con espontaneidad y novedad (De Toro y Gisbert, 1970).

*Seguro.*- Está considerado el que muestra confianza y seguridad en sí mismo, que se manifiesta tranquilo, con ideas de que no hay ningún peligro que temer, con certeza, con certidumbre, firmeza, entereza. Seguro, que no corre peligro (De Toro y Gisbert, 1970).

*Inseguro.*- Es aquel que manifiesta falta de confianza y seguridad en sí mismo, le falta certeza en lo que realiza.

*Temeroso.*- Es el que manifiesta miedo, aprensión; que se alarma e inquieta fácilmente; el que tiene miedo a una persona o cosa; y se presenta temeroso, cobarde: niño temeroso, aprensivo, miedoso, receloso, tímido.

*Con tranquilidad.*- Es el que se manifiesta sosiego, tranquilo, calmado, con paz y quietud, reposo y seguridad, pacífico, sin agitación, impasible (De Toro y Gisbert, 1970).

*Inquieto.*- Es el que no está tranquilo, con curiosidad inquieta y desasosegada (De Toro y Gisbert, 1970).

*Con espíritu de mando.* Es el que se presenta mandón, demasiado, imperioso (De Toro y Gisbert, 1970).

Es importante aclarar, que cada una de las variables de conducta definidas, pueden ser parte de toda la gama que conforma el repertorio conductual del niño, en diferentes proporciones. Algunos casos, como sería la curiosidad, puede ser considerada como una característica propia de la infancia, el deseo de saber y averiguar cosas. Lo que es necesario reflexionar, qué sistemas educativos la inhiben, o la aprovechan para que el niño aprenda sobre el medio que le rodea.

Sin embargo, las características o variables de conductas mencionadas, sólo se sugieren, se combinan con los principios pedagógicos y filosóficos de los sistemas educativos revisados, para que sean compatibles y congruentes con los patrones de crianza y disciplina de los padres. Pero, de ninguna manera se pretende plantear una regla, sino únicamente una reflexión, sobre su importancia de ser sometidos a consideración.

El Sistema Tradicional, que es el que se imparte en todas las escuelas oficiales y en una gran mayoría en las particulares. Este tipo de enseñanza, no se crea conflicto con los patrones de crianza de los padres, hostil-restrictivo; afectuoso-restrictivo o afecto-hostilidad, para los cuales se derivan niños con características o variables de conducta, de ser más dependientes, menos creativos, más conformistas, menos dominante y competitivos, más hostiles en sus fantasías. También, en aquellos que se imponen a sus hijos con actitudes negativas, con un autoritarismo exagerado, indiferencia o frialdad en su trato; así como, en aquellos que existen contradicciones en los lineamientos educativos. Estos patrones de crianza, pueden tener buena adaptación en este sistema, porque no entran en conflicto. Sin embargo, no se pretende decir, que sea el adecuado, para un desarrollo integral del niño. Ya que si el niño en su hogar recibe una disciplina rígida y también en la escuela, ¿qué pasará con su autoestima entre otros?

Es cierto, que existen padres para los cuales no hay otra opción de elección, más que el sistema tradicional que se imparte en las escuelas oficiales, porque no cuentan con los recursos económicos necesarios para buscar el más adecuado en sus hijos, aunque en éste se deriven las alteraciones de aprendizaje.

Freinet (1978), considera que la escuela tradicional tiene éxito con alumnos dotados de una excelente memoria, amantes del trabajo; esos niños se sitúan sin dificultades a la cabeza de la clase y tienen éxito con cualquier método que se utilice; pero si se les ofreciera una pedagogía para niños superdotados, que no sólo se preocupara por el rendimiento intelectual, sino por las adquisiciones humanas, artísticas, no tendientes exclusivamente a la preparación para los exámenes, sino a una especie de ciencia para la vida, en relación permanente con su medio. Además, que esa obligación de proponer a cada niño, sólo ese único fragmento congruente, contenido en las mismas páginas, expuesto en la misma forma, sin tomar en cuenta que la comprensión de los niños es tan diversa, como sus actitudes personales y su inteligencia.

Para Lobrot (1974), los alumnos que no fracasan y tienen éxito en la escuela y logran triunfar, se debe a que se sirven de aptitudes y tendencias adquiridas fuera de la clase y los define como alumnos brillantes e inteligentes; no lo son porque, la enseñanza los haya fabricado así, sino porque han hallado en sus medios familiares y culturales, fuentes de enriquecimiento para la inteligencia y personalidad. Luego en la escuela, "pican" aquí y allá lo intelectual, aunque más bien la escuela les pone freno y frustra su desarrollo.

En relación con el Sistema Freinet, las variables de conducta del niño, no se consideran que pudieran presentarse inconvenientes para su adaptación, debido a que en este sistema activo, sus fundamentos psicológicos, filosóficos y sociales son: la vinculación escuela vida, el tanteo experimental, la educación para el trabajo, la formación cívica y moral de los educandos; vincula al educando con su medio social que le atañe con su entorno. No se contraponen con ninguno de los patrones de crianza de los padres, al contrario, podría recomendarse para superar aquellas que le resulten negativas; pero no como medio terapéutico, sino educativo que lo impulse a vencer sus propias deficiencias; contribuye a reforzar la autoestima del niño, sus capacidades. Además, puede ser recomendado para niños superdotados, es decir, aquellos, con un coeficiente intelectual arriba del normal en todas sus escalas de medición. Debido a que en este sistema, se llega a un desarrollo integral del niño, donde cada uno trabaja a su propio ritmo. Puede contribuir a superar los problemas que presentan en el aula de niños normales del sistema tradicional, por no estar supeditado al ritmo de aprendizaje de otros, que en ocasiones desencadenan conductas de conflicto con los demás y le impiden el óptimo aprovechamiento de sus potencialidades. Sin

embargo, debe aclararse que dichas conductas "problema" pueden deberse a diversos factores, desde patrones de crianza de los padres, entre otros, hasta de su capacidad de aprendizaje.

En el Sistema Montessori sus fundamentos psicopedagógicos son: a) Respeto a la espontaneidad del niño, permitiéndole llevar a término cualquier manifestación que tenga un fin útil. b) Respeto al patrón de desarrollo individual, distinto para cada caso particular, es decir, de la personalidad infantil, hasta un grado jamás alcanzado por otros métodos. c) Libertad para que el niño pueda desarrollar la actividad que desee con el único límite colectivo. d) Actividad del alumno, según sus propios intereses. e) Disposición adecuada del ambiente para fortalecer el autodesarrollo.

En el sistema Montessori, por sus principios y fundamentos pedagógicos y filosóficos no se adaptan los niños de padres que utilizan como disciplina hostil-restrictivo, afectuoso-restrictivo, afecto-hostilidad; cuyas variables de conducta de sus hijos son: más dependientes, menos creativos, más conformistas, menos dominante y competitivos. Tampoco, los de aquellos que se imponen con actitudes negativas hacia sus hijos, con un autoritarismo exagerado, indiferencia o frialdad en su trato; ni de aquellos en los que existen contradicciones en los lineamientos educativos; ni para los que utilizan la disciplina inconsistente o errática. Esto se debe a que no pueden tener una buena adaptación, ya que entrarían en conflicto, por no ser compatibles ni congruentes con dichos principios Montessori, de respeto al niño, en un ambiente de amor en el que debe desarrollarse.

Sin embargo, hay buena adaptación de los niños al sistema Montessori, cuando sus padres utilizan patrones de crianza Afectuoso-permisivo, cuyas variables de conducta del hijo son: amoroso, cordial, cooperativo, activo, independiente, líder, extravertido, aunque suelen ser también desobedientes, irrespetuosos, mandones, mismas que cuando pueden presentar algún tipo de problema, puede ser superado, por el respeto que el niño recibe.

El sistema Montessori, inicialmente fue creado para niños con deficiencia mental, tuvo tanto éxito, que después fue aplicado a niños normales. Aunque se propondría recomendarlo para niños con déficits conductuales. Así como, para los superdotados, debido a que en este sistema, cada uno trabaja a su propio ritmo, lo cual le beneficia para superar el problema que presenta en el sistema tradicional de niños normales, donde se debe estar al ritmo de aprendizaje de los otros, lo que desencadena conductas conflicto con los demás y le impiden el óptimo aprovechamiento de sus potencialidades.

El Sistema Militarizado, es compatible en aquellos niños que provienen de familias que utilizan patrones de crianza Control-autonomía, hostil-restrictivo, o afectuoso-restrictivo, afecto-hostil, porque tienen características disciplinarias muy rígidas, con las que pueden tener buena adaptación. También en aquellos, que sus padres se imponen con actitudes negativas hacia sus hijos, con un autoritarismo exagerado, indiferencia o frialdad en su trato. Es incompatible, con los hijos de padres utilizan patrones de crianza Afectuoso-permisivo, democráticos, cuyas variables de conducta del hijo son: amoroso, cordial, cooperativo, activo, independiente, líder, extravertido, aunque suelen ser también desobedientes, irrespetuosos. También, es inconveniente, porque en su mayoría todavía en su mayoría la formación militarizada, es que generalmente, son escuelas para hombres; entonces no aprenden a socializar con la mujer, de manera normal.

En relación a las escuelas mixta, considera Palacios (1995), que es la que debe ser (mixta), ya que el niño se educa, trabaja, y juega en compañía de la niña; e insensiblemente aprende a respetarla, ayudarla y ésta a su vez, también. Sin embargo, los que organizan su escuela por sexos, es decir, los educados de manera separada, no suele ser así, aunque esto, tiende a desaparecer, ya que en las escuelas preescolares y de educación básica, por lo general ya son mixtas.

Ahora bien, la adaptación a la escuela, en parte, estará en función de una buena elección del sistema educativo, para que no desencadene en alteraciones de aprendizaje, dentro del área educativa, como búsqueda de permanencia y éxito,

Se entiende por alteraciones de aprendizaje, a las que presenta el educando cuando obstaculiza el logro de los objetivos de los programas educativos. Chiaradia y Turner (1978), plantean una diferencia, en que trastorno

puede indicar alteración, derrumbe, demolición y se refiere más bien, al estado emocional del docente cuando no se obtiene el resultado esperado. Mientras que dificultades se refiere a las del educador para cumplir con un proyecto del programa establecido, al que el educando debe ajustarse sin alternativas; en una interacción docente-alumno, en una relación autoridad-obediencia, donde sólo los niños con alta capacidad de adaptación resultan exitosos, mientras que los de baja capacidad de adaptación son menos favorecidos, debido a que en su historia académica presenta un bajo rendimiento.

Las alteraciones del aprendizaje, Mussen, Conger y Kagan (1979), consideran que la clase de padres que el niño tenga y de relaciones que sostenga con ellos, son los factores ambientales más importantes que influyen en la determinación de la formación del tipo de persona a la que llegará a ser y, la manera en que habrá de enfrentarse a la vida.

En lo relacionado al Sistema de Educación Especial, interviene un conjunto de disciplinas para atender al niño que presenta diversos problemas tanto de tipo biológico, como psicológico. Pero éstas, generalmente no se deben a problemas de adaptación, sino a su déficit conductual; pero si se le atiende debidamente, puede lograrse mucho con él. Este tipo de educación, debe atenderse tanto de manera individual, como en grupo.

Las variables de conductas que se presentan en este sistema de educación son: conductas de estimulación física o verbal, la hiperactividad, el que tiende a molestar o interrumpir a otros, la agresión física o verbal, el que presenta berrinches, el de conductas de autodestrucción. Todas éstas, se definen a continuación como:

#### **Características o conductas de niños del Sistema de Educación Especial.**

*Con estimulación física o verbal.*- Es la que aparece en el niño como conducta repetitiva, sin estímulo discriminativo o reforzador externo extensible; tales como: cabecear, rascarse, manierismos motores, repetición continua del mismo sonido.

*Hiperactivo.*- Se considera aquél que tiene una conducta con una tasa muy elevada mantenida por un largo tiempo, que resulta aversiva para otros, como: saltos continuos y movimientos excesivos.

La hiperactividad, se define como los movimientos excesivos, ya sea de un lugar a otro o en el mismo lugar, como caminar, saltar, correr, etc. Estas conductas se caracterizan por presentarse sin ningún control de estímulos aparente y por impedirle al sujeto realizar una actividad por más de dos minutos.

*El que tiende a molestar o interrumpir a otros.*- Es el que presenta la conducta en la que se destaque una interferencia en la actividad de otros, que no produzca daño físico evidente, ni constituya un contacto físico prolongado; por ejemplo: dar empujones, escupir, insultar, quitar objetos.

*Con agresión física o verbal.*- Es aquél que presenta conducta física violenta, intensa, que produzca efectos visibles en otro sujeto; por ejemplo, golpear a otros, tirarles objetos, dar patadas, morder, insultar, o lanzar gritos insultantes.

*El que presenta berrinches.*- Es el que tiene un conjunto de respuestas tales como: patadas a objetos, lloriqueos, conducta repetitiva que no responde a instrucciones, gritos, etc.

*Con conductas de autodestrucción.*- Es cuando presenta toda conducta que produzca daño físico al mismo sujeto; por ejemplo, morderse, golpearse, rascarse intensamente hasta sangrar. Con tendencia a manifestar hostilidad ejecutando actos de agresión; así como, a vencer la oposición en contra de la afirmación del yo, pugnando por los intereses propios. También hacer quien domine en una situación social (Wolman 1984).

## 6.2. Conclusiones.

Esta propuesta de tesina "*consideración de variables de conducta del niño, para la elección del sistema educativo y su influencia en la adaptación del niño en su primer ingreso escolar y que pueden derivar en alteraciones de aprendizaje*", es que mediante la combinación de las características de las variables de conducta de los niños, los padres hagan una reflexión de autoevaluación y analicen el tipo de patrones de crianza que utilizan como disciplina para educar a sus hijos, para que elijan en su primer ingreso escolar, un sistema educativo que utilice principios, métodos, técnicas pedagógicas y filosofías compatibles y congruentes con las de los padres, para evitar entrar en conflicto la escuela y la familia, y lograr así, un mejor desarrollo integral del niño.

De la disciplina y patrones de crianza impuesta por los padres, suelen surgir en padres afectuosos y permisivos, niños activos, independientes, cordiales y capaces de valerse socialmente; características que podrían fortalecerse en beneficio del niño, incorporándolo a un sistema activo, como el Montessori, Freinet, Piaget, entre otros. Pero en dichos patrones de crianza también suelen ser mandones y desobedientes; pero en estos sistemas activos, podrían beneficiar en estos sentidos. En padres afectuosos-restrictivos, suelen tener niños dependientes, menos creativos, más conformistas, menos dominantes, competitivos, correctos, y corteses. Las características que le fueran negativas mejorarían y podrían superarse eligiendo un sistema activo; pero no como medio terapéutico, sino educativo.

## CAPÍTULO SIETE

### CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y SUGERENCIAS

#### *I. Conclusiones:*

Para esta propuesta de tesina: *“Consideración de variables de conducta sobre la elección del sistema educativo y su influencia en la adaptación del niño en su primer ingreso escolar y que pueden derivar en alteraciones de aprendizaje”* se estimó como temas básicos: 1) Variables de conducta. 2) Sistemas educativos. 3) La adaptación del niño a la escuela. 4) Alteraciones de aprendizaje.

Las investigaciones y teorías de la psicología del desarrollo infantil son muy amplias y han sido revisadas brevemente en este trabajo, para apoyar una parte de mi propuesta. Así, el estudio sistemático del desarrollo del niño, puede tener aplicaciones prácticas en la educación y en otras áreas, porque proporciona hechos que son útiles para la comprensión y el diagnóstico de su conducta. Puede indicar cuál es el problema y proporcionar las pautas que son importantes para el óptimo desarrollo del niño y para una atención oportuna y adecuada, cuando así se requiera; y que los primeros cinco años son básicos para la formación de la personalidad humana. La psicología del desarrollo se especializa en el estudio del curso de las interacciones entre la conducta y los eventos ambientales que influyen en ella (la conducta), es decir, en el efecto de las interacciones pasadas sobre los presentes. Así como las circunstancias que rodean antes, durante y después del nacimiento determinan su vida futura .

Por consiguiente, la manera como la mujer se cuida durante el embarazo, su actitud; y todo lo que a él rodea, viene a significar el amor, apoyo y protección del futuro del niño. También son básicos para el buen desarrollo del niño, los cuidados y nutrición que la madre le brinde, porque repercuten directamente en el ámbito orgánico y psíquico, y en un mejor desarrollo de la inteligencia, entre otros.

Así, las circunstancias prenatales, perinatales, y postnatales en la vida del niño son determinantes, porque son factores que influyen en su desarrollo. Ya que, si alguna de ellas deja secuelas que desencadenen problemas, sean sencillos o severos, se debe requerir de una educación especial.

Las investigaciones y teorías de la psicología del desarrollo del niño, afirman la importancia que tienen los primeros cinco años de vida para la formación de la personalidad humana. De esta manera, son evidentes los cambios a partir del siglo XVII y con Rousseau, que fincó las bases para que los niños fueran apreciados y valiosos por sí mismos, con actitudes de respeto y de oportunidad para desarrollar sus propias habilidades. Ya que en la época medieval prácticamente no existía la infancia, el niño era considerado únicamente como un ser más pequeño, débil y menos inteligente.

El conocimiento del desarrollo del niño mediante sus principios, permite comprender su valor psicológico, para poder aplicarlos a la educación, en sus procedimientos y elaborar sus métodos y técnicas, etc. sobre los cuatro puntos siguientes: a) en cuanto al significado que tiene la infancia, b) la estructura del pensamiento del niño, c) las leyes del desarrollo, d) el mecanismo de la vida social del niño. Esto, con el fin de poder ajustar las técnicas educativas a seres tan parecidos y a la vez tan diferentes. Sin embargo, para algunos teóricos la infancia sólo es una etapa útil, cuya significación es la de una adaptación progresiva, misma que consiste en tener que encontrar ese equilibrio, mediante una serie de ejercicios o conductas, donde el niño es obligado a acomodar sus órganos sensoriomotores o intelectuales a la realidad exterior, con una continua acomodación.

Para comprender al niño preescolar, se deben entender los procesos de organización del crecimiento y desarrollo; su individualidad como persona reflejada en su carrera evolutiva y en sus características de crecimiento,



ya que si no se conoce el ritmo y las características de este crecimiento, se corre el riesgo de poder favorecerlo e incluso de desvirtuarlo mediante la imposición de exigencias educativas y sociales inadecuadas.

Para el estudio del desarrollo infantil, se requiere identificar y clarificar la diferencia que existe entre maduración, desarrollo y crecimiento, para poder aplicarlas en el niño preescolar y escolar. **Desarrollo** es el cambio progresivo cuantitativo y cualitativo del niño que incluye las variaciones físicas, biológicas y conductuales, relacionadas con el aprendizaje, reforzamiento y efectos de la socialización. **Maduración**, es de tipo biológico y tiene que ver con la mielinización. **Crecimiento**, se refiere al aumento de tejidos y los cambios estructurales con el paso de la edad.

La maduración para el educador es básica, porque muchos aspectos de los planes escolares están determinados por el grado de desarrollo de los alumnos. La maduración del sistema nervioso se limita a abrir posibilidades, excluidas en ciertos niveles de edad; y que supone las condiciones de un ejercicio funcional ligado a las acciones. Asimismo, existe un orden natural de crecimiento, tanto corporal como mental. En los años transcurridos desde el nacimiento hasta su madurez se observa una serie de cambios en todas sus áreas. La preocupación de las autoridades escolares, está en el crecimiento mental y el desarrollo del niño. Para el maestro es de vital importancia tener en cuenta estos aspectos, porque están íntimamente relacionados con el bienestar y aprovechamiento de sus alumnos.

Entonces, de lo anterior se desprende la importancia que tiene para padres y maestros, el conocimiento del proceso y condiciones que influyen sobre el crecimiento y el desarrollo del niño, para que se comprenda como crece y se desarrolla su mente y cuerpo, como progresa social y emocionalmente, y como interviene la escuela en el desarrollo de la moral. Todo esto, con el fin de resolver con inteligencia los problemas infantiles y la planeación en la enseñanza; debe ser conociendo las causas de su conducta. Ya que el niño asiste al colegio como un ser total; por lo que el proceso didáctico debe ocuparse integralmente de su desarrollo, a través de conocerlo y lo que puede llegar a ser.

Por otro lado, el desarrollo del lenguaje, se utiliza como medida de evaluación y está asociado con el coeficiente intelectual del niño que depende de su interacción social o cognitiva, según sea el medio de desarrollo de educación, y de la relación madre-hijo.

También, existen períodos críticos en la vida del niño, ya que un estímulo demasiado precoz lo obliga a realizar un mayor esfuerzo, sin que se consiga el éxito esperado por falta de madurez. Mientras que un estímulo tardío se desaprovecha el momento de mayor disposición, y que a veces, podría ser la causa de que alguna función positiva deje de manifestarse por falta de ejercicio. De tal manera, hay casos en su desarrollo se acelera; pero otros, en que se entorpece cuando los objetos se suministran demasiado temprano o demasiado tarde, se impide su asimilación, porque no concuerda con la maduración de sus estructuras y construcciones espontáneas, lo que impide su desarrollo y se le desvía estérilmente.

Asimismo, la moral en el niño, es parte de su desarrollo, porque integra sus juicios de valor y su conducta, no sólo en la familia, sino también en la escuela y la sociedad, como parte que es él, de cada una de ellas. El desarrollo moral, es el producto de las emociones, juicios morales que lo inhiben o inician al niño en conductas morales. La manera como los aborda cada familia, escuela y sociedad; los cuidados que él reciba de los adultos, la generosidad, el manejo de las relaciones con los hermanos, las técnicas de disciplina impuestas por los padres, todas ellas, son aspectos que repercutirán en su desarrollo de la moral. Su revisión obedece, a que debe ser compatibles con el tipo de sistema educativo que se elija, para evitar conflictos entre el niño, su familia y la escuela.

Por otro lado, el niño es necesario, que reciba un manejo adecuado de la agresión, tanto en el hogar, como en la escuela, porque ello repercutirá en su vida, su ambiente familiar y escolar, que definirá su tipo de respuesta en todo lugar. De ello se desprende la importancia que tiene la elección del sistema educativo al que deba asistir el niño; para que no derive en problemas de aprendizaje y evitar se altere el ambiente escolar y familiar.

Al abordar las diversas teorías del desarrollo infantil se tienen elementos como punto de referencia para evaluar, como responde cada uno de los sistemas educativos a las necesidades del niño en crecimiento, para coadyuvar a su desarrollo integral.

Entonces, de los enfoques de la psicología infantil, cada uno tiene importancia, porque aportan un conocimiento diferente del desarrollo del niño. El conductista, considera el cambio en la conducta, como algo cualitativo y el desarrollo como algo continuo. La teoría constructivista y cognoscitiva de Piaget, proporciona elementos del desarrollo del niño; de cómo va construyendo el conocimiento mediante los procesos de asimilación y acomodación, con los cuales va formando esquemas de conocimiento que parten de actividades simples a otras más complejas con lo que el niño interactúa con su realidad formando su propio mundo a través de acciones y reflexiones entre él y el objeto de conocimiento de manera concreta, afectiva o social que conforma su entorno. Para Piaget, las estructuras son características propias de cada estadio del desarrollo que da origen al nivel siguiente. En cambio en la teoría psicosexual de Freud hace hincapié en la importancia que tiene la etapa infantil en la vida posterior del individuo. Destaca las fuerzas que desempeña la sexualidad en todas las actividades del hombre y abarca, tanto la vida mental normal, como la patológica.

El análisis de la familia fue necesario, por ser el primer factor ambiental que influye en el desarrollo del niño, y el efecto de su dinámica familiar juega un papel de máxima importancia. Los métodos de disciplina que utilizan los padres para educarlo, son determinantes para la formación de la personalidad humana. Porque en parte, de ello se derivan diversas variables de conducta que lo van conformando y que influyen en su adaptación al sistema educativo al que habrá que asistir. Existen varios tipos de familia, de acuerdo a sus características; así como, el que los niños presenten problemas educativos de diversa índole que en ocasiones se derivan de la falta de armonía familiar, de los conflictos en la pareja, el divorcio y el hijo de la madre soltera, entre otros.

La familia y la escuela son interdependientes. La familia delega en la escuela la responsabilidad de desarrollar la capacidad de sus hijos, y le otorga el derecho de calificar su desempeño. Cada niño, contribuye a su experiencia escolar manifestando curiosidad, deseo de explorar y cuestionarse tantas incógnitas para la evolución de su capacidad de entendimiento e integración del mundo que le rodea. Las diferencias individuales de inteligencia, de motivación, de temperamento y de talento, son las causas de distintas respuestas y distintos niveles de éxito en cada actividad escolar. Los niños imponen en cierta medida, sus fantasías y deseos de triunfo a la experiencia escolar. También encuentran en la escuela un lugar donde pueden relacionarse con amigos, donde pueden jugar y practicar ciertos deportes, donde pueden alcanzar un lugar en el grupo de compañeros.

También, los patrones de crianza de los padres, dan como resultado las variables o características de personalidad; por ello, se propone a los padres, que antes de elegir el sistema educativo al que habrán de asistir sus hijos a su primer ingreso escolar, analicen dichas variables, que sean compatibles entre sí, para que redunde en beneficio de los niños y evitar así problemas posteriores.

En relación con "adaptación", está considerada como un ajuste continuo de las relaciones internas a las externas; como una participación activa y creadora del organismo; o bien como un ajuste del organismo a las condiciones del medio ambiente. Para Piaget es una adecuación del organismo a las condiciones internas y externas. La adaptación ubica al hombre en cierto nivel de equilibrio.

El sistema biológico se presenta como un sistema capaz de asegurar la constancia y la permanencia de ciertas propiedades de su medio interior, que aseguran su homeostasis. Para Piaget, toda adaptación consiste en mantener un estado de equilibrio, entendido de manera dinámica. Todo proceso de adaptación del organismo está ordenado por la redegredación de una pérdida de homeostasis, que entraña una movilización de recursos traducidos en múltiple pérdida de homeostasis por redegredar.

Parece que la adaptación cognitiva, propia de la inteligencia encuentra sus raíces en ciertos aspectos su explicación en la adaptación biológica. Por lo que es importante comprender las condiciones de la adaptación del niño para el aprendizaje y la enseñanza. Las adaptaciones, son atributos de los seres vivos. Los

mecanismos de la adaptación fisiológica son internos y externos. Los primeros producen un elemento necesario para los segundos, lo cual se da a nivel intracelular.

De tal manera, se tiene que hablar de condiciones para la adaptación del niño, que son externas e internas y son heterogéneas; están determinadas por las condiciones del medio familiar, social y por las experiencias anteriores o contemporáneas al ingreso escolar del niño.

Las condiciones intrínsecas, son las que hacen más difícil la adaptación escolar, y son las que pueden recaer en alguna anomalía biológica. Las extrínsecas, son las que contribuyen a formar la personalidad del niño y motivar su conducta, es decir, su medio ambiente. Por ello, hay distintos modos de responder a la escuela y son cuatro los aspectos para la adaptación: patrones del logro y fracaso; estado de ánimo del alumno, adaptación al cambio de escuela; reprobación, deserción y bajo rendimiento escolar.

Entonces, podría decirse que la adaptación a la escuela es un ajuste del alumno al medio ambiente escolar, como serían los maestros compañeros, técnicas pedagógicas, en una convivencia social armoniosa y constructiva. Es decir, el niño va encontrar un medio educativo compatible con sus variables de conducta, que lo lleven a un desarrollo integral.

Así como la inadaptación, es todo lo contrario, es cuando el alumno es incompatible con las técnicas de enseñanza, sus maestros, compañeros, es decir, de su estructura escolar; o bien, cuando el niño, se encuentra con dificultades en la escuela anormal, lo que conlleva a buscar sus causas, tanto en el aspecto formal de la escolaridad, como sería: ritmo escolar, exceso de clases, progresión lineal, en función de la edad, etc. Para esto, se tienen implicadas tres partes, el niño, su familia y la escuela.

Ahora bien, la inadaptación escolar se debe buscar, tanto en el aspecto formal de la escolaridad (ritmo escolar, exceso de clases, progresión lineal en función de la edad, sin tener en cuenta las diferencias entre niños y el mismo niño), como en el contenido de la enseñanza (edad, y sobre todo métodos de aprendizaje de la lectura, formación y motivación del profesorado). Por lo cual es necesario, considerar las tres partes implicadas; el niño, su familia y la escuela, para intentar realizar una evaluación de sus interacciones para estudiar una intervención terapéutica. También, distinguir entre las posibilidades de aprender y su deseo de hacerlo. Debiendo hacerse una evaluación de sus capacidades, para investigar si existe un déficit sensorial y psíquico. Para hablar de condiciones de la adaptación se requiere analizar las causas de la inadaptación y son heterogéneas, misma que está determinada por las condiciones del medio familiar, social y por las experiencias del niño, encontrando causas intrínsecas y extrínsecas. Por lo que resulta necesario respetar en todo momento las leyes del conocimiento, tanto en el contenido que se desea transmitir como en la forma en que se realice. De tal manera, hay casos en que el desarrollo del niño se acelera, pero otros, cuyos objetos cuando se suministran demasiado temprano o demasiado tarde, de algún modo se impide su asimilación, porque no concuerda con la maduración de sus estructuras y construcciones espontáneas, entonces se impide su desarrollo y se le desvía estérilmente. De tal manera, encontramos adultos que utilizan determinadas categorías para explicar a un niño algo, y no le entiende. Cuanto más pequeño sea, más difícil será y tendrá consecuencias en la enseñanza futura que se le brinde. Igualmente, como se explicó, tiene que ver con las expectativas del alumno sobre sí mismo.

El proceso de adaptación al ambiente de la escuela es siempre un reto para los niños. Los patrones de desempeño y las actividades que tienen relación con la escuela, indican que grandes grupos de niños no tienen éxito; otros, porque quedan excluidos por diversas razones. Así como aquellos chicos que a lo largo de su estancia escolar ésta representa ataques a su autoestima; o por frecuentes fracasos académicos.

Al analizar la "adaptación", y su aplicación en la educación, Piaget señala que el hecho de que un alumno sea bueno o malo en la escuela, no depende a veces, sino de su capacidad de adaptación, al tipo de enseñanza que en esa escuela se imparta. Esta premisa coincide parcialmente con la propuesta de esta tesis; de acuerdo a su objetivo general, por lo que resulta importante identificar qué variables de conducta deberán tomarse en cuenta, para poder mejorar la adaptación del niño en su primer ingreso a la escuela, conforme a los diferentes enfoques educativos más relevantes en el país. Debido a que muchos niños que en determinadas materias son considerados

como "malos alumnos", pudieron haberlas asimilado y superado con otra técnica de enseñanza y llevados por un camino diferente. Pero también depende de las expectativas del alumno sobre sí mismo, así como las del docente, las cuales retoma el enfoque constructivista; y a su vez, de los estudios de Rosenthal en Harvard.

La revisión bibliográfica de los aspectos generales del aprendizaje y sus alteraciones en la enseñanza, permite identificar en que consiste el aprendizaje, sus factores internos y externos que influyen para que pueda darse en la enseñanza. Se define aprendizaje, y se le denomina modificabilidad cognitiva, como un cambio en la conducta, debido a la experiencia, provocado por los cambios en el ambiente llamados estímulos, es decir, el cambio en la conducta, más o menos permanente, como resultado de una estimulación para lograr una mejor adaptación, o bien como el proceso, mediante el cual aprende el estudiante, que implican modificaciones cognitivas y conductuales.

Las etapas de aprendizaje en la vida del hombre son: en el hogar, se adquieren las destrezas sensorio-motoras para sobrevivir; las destrezas perceptivo-motoras para imitar al adulto y lograr independencia personal. En el preescolar, destrezas perceptivo-motoras para prepararlo para el aprendizaje escolar y su adaptación social. En el escolar, destrezas gnóxico-práxicas para capacitarlo para el trabajo; destrezas psicosociales para su adaptación al ambiente.

El proceso de aprendizaje se estudia desde diferentes aspectos. el anatómico, el fisiológico, el psicológico, el pedagógico, el bioquímico o el social, cuyos aportes son características específicas que se interrelacionan y se complementan y no se contraponen.

Es importante al ingresar el niño a la escuela, evaluar si oye y ve bien, porque su deficiencia puede alterar su aprendizaje. Así como, una valoración psicológica de su capacidad intelectual. La falta de atención cuando va acompañada de extrema movilidad, impulsividad y agresividad, puede ser señal de hiperactividad o falta de motivación interna y de interés para el aprendizaje.

La motivación y la memoria son dispositivos básicos para el aprendizaje. Así, motivación para el aprendizaje, es mover al alumno a aprender, creando las condiciones necesarias para su logro, haciendo que el estudio sea agradable y fuente de satisfacciones para lo que realiza.

La falta o exceso de estimulación repercuten en el rendimiento escolar, ya que una sobrecarga puede causar bloqueo e interferir en el proceso de aprendizaje.

Los problemas motivacionales como el desaliento, depresión, pueden ser consecuencias de desajustes emocionales que puedan tener diferentes causas, y su análisis determinaría si son consecuencias de dificultades escolares, o de otra índole.

La importancia de la salud tanto biológica, como psicológica, está en relación con la adaptación; la motivación y el temperamento. El talento, es parte del desarrollo educativo del niño. El temperamento indica que hay niños difíciles que se distinguen en que reaccionan muy intensamente a todo estímulo; y todas sus respuestas son exageradas, sus comidas y el dormir son irregulares; por lo que deben ser detectados oportunamente, para aplicar métodos educativos especiales. Los niños fáciles, son los que se adaptan rápidamente, tienen hábitos regulares, carácter alegre y se acomodan fácilmente en cualquier lugar. Los niños lentos son cautos y cuidadosos, de ánimo negativo, con tendencia a huir de las situaciones nuevas.

Ahora bien, de acuerdo el propósito de esta tesina, la motivación para el aprendizaje está dada, si el niño encuentra su adaptación escolar, con la elección adecuada del sistema educativo congruente y compatible con sus variables de conducta.

Por otro lado, en relación con las alteraciones de aprendizaje, debe plantearse una diferencia en que trastorno puede indicar alteración, derrumbe, demolición y se refiere más bien, al estado emocional del docente cuando no se obtiene el resultado esperado. Mientras que dificultades se refiere a las del educador para cumplir con

un proyecto del programa establecido al que el educando debe ajustarse sin alternativas posibles. De la interacción docente-alumno, en una relación autoridad-obediencia, sólo los niños con alta capacidad de adaptación resultan exitosos. En cambio, los de baja capacidad de adaptación, son menos favorecidos, ya que en su historia académica presentan un bajo rendimiento académico.

Desde el punto de vista médico los niños con "trastornos" de aprendizaje pueden tener alterada una o varias funciones superiores, por causas psicológicas o neurológicas, por lo que es necesario conocer bien estas funciones y sus anomalías.

El éxito en la reeducación del niño, depende del conocimiento de las funciones superiores que se intenten modificar o corregir.

Para que haya aprendizaje escolar, es necesario que el niño cuente con una integración sensorial (sistema nervioso periférico); integración del sistema nervioso central; integración psicológica (emocional o afectiva); la oportunidad para aprender.

Educación, se define como el proceso que produce cambios en el niño. Asimismo, como la ayuda activa que se le da a su expresión normal de la vida. También como una instrucción guiada adecuadamente, que implica, que profesionales competentes, académica y pedagógicamente se encarguen de la selección, organización, interpretación y ordenación inteligente de los materiales de aprendizaje y de las experiencias. Mientras que "enseñanza" son los modos que adoptan las relaciones entre los elementos personales del proceso educativo y que se manifiestan a través a través de la presentación del maestro de la materia.

Para comprender los problemas en la educación no sólo es necesario conocer como se realiza el desarrollo del niño, sino los fines de la educación, los cuales corresponde a la sociedad fijarlos y lo hace de manera espontánea por las exigencias del lenguaje, costumbres, opiniones, la familia; a través de una acción colectiva para conservar y transformar a cada generación y sociedad, los fija reflexivamente a través de sus Instituciones Educativas Oficiales. La labor de análisis obedece a leyes sociológicas y psicológicas; debido a que los medios para su implantación y consecución, también interviene la psicología, dado que el hombre a educar es producto de una sociedad y no de su naturaleza.

En consecuencia, encontramos una relación entre la psicología y la pedagogía, para resolver el problema de la pedagogía experimental, porque se necesita de la psicología para decidir como mejorar los sistemas de enseñanza. Debido a que la Psicología cuenta con los elementos de información acerca del campo de la percepción visual, la percepción de las palabras con la percepción auditiva, para conocer las relaciones entre la percepción global y las actividades; así como los procesos del pensamiento y la memoria, entre otros. En cualquier método de enseñanza para el establecimiento, aplicación y resolución de problemas, implica una relación entre la pedagogía, la pedagogía experimental y la psicología general y la del aprendizaje, que como investigaciones interdisciplinarias están contenidas en una base científica, tanto explicativa, como descriptiva.

La Pedagogía Moderna de Bloom, plantea, y enfatiza que el proceso educativo integral comprende no sólo la dimensión cognoscitiva, sino también la psicomotora y la afectiva (actitudes y valores).

Las teorías del aprendizaje identifican las condiciones que lo facilitan, algunas de las cuales pueden controlarse por procedimientos didácticos. El planteamiento de la enseñanza debe tener en cuenta ciertos principios del aprendizaje, específicamente, de las condiciones en que ocurre dicho proceso.

Ahora bien, la psicología estudia como se desarrolla el individuo cognitiva y emocionalmente y la pedagogía los métodos de enseñanza para optimizar ese desarrollo.

En cuanto a los sistemas educativos y la Revolución Pedagógica, tiene su historia de varios siglos atrás, porque el hombre en su inquietud de búsqueda por encontrar en la educación la solución a muchos conflictos sociales y familiares ha realizado investigaciones y reformas, por lo que resultaría incorrecto decir "educación

moderna o nueva" dado el significado que tienen estas palabras y su antigüedad. Sin embargo, son los términos que se han utilizado. Pero sigue vigente aun en el siglo actual, con su misma tendencia de búsqueda de cambio. Mismos, que se han ido dando en la educación de acuerdo a la época en la que se vive; y debe estar marcada, no sólo por el momento existencial de la época en desarrollo, sino por las necesidades sociales existentes. Por eso, se tienen tantos fracasos, porque muchos de sus objetivos, no son planteados conforme a las necesidades sociales prevalcientes en sus grupos y con acuerdo de ellos; sino que además, se pretende implantar lo que funciona bien en otras culturas diferentes a la nuestra; o bien, de países con un mayor desarrollo. Lo cual no quiere decir, que se debiera impedir la introducción de esos adelantos científicos y tecnológicos, sino manejarse de manera adecuada. En el aspecto tecnológico por ejemplo, tenemos los intercambios culturales de México con otros países, los estudiantes se van becados al extranjero para aprender otras tecnologías con inversión mexicana. Cuando terminan dicha preparación, estos estudiantes en los que hubo una participación económica por parte de México, deberían tener una responsabilidad moral y retribuir, algo de lo que el pueblo les brindó. Pero, a veces, muchos de ellos no regresan, porque encuentran mejores atractivos y son contratados en el extranjero, porque los sobreponen a sus compromisos con México, con lo que se obtiene la "fuga de cerebros"; en consecuencia nuestro país no obtiene ningún beneficio. En el caso, de aquellos estudiantes que regresan con otras tecnologías más avanzadas, muy pocos de ellos pueden desarrollarse por falta de empleo, porque no concuerdan sus conocimientos con los las técnicas que que se utilizan en el país.

Un sistema educativo sólo tiene valor, cuando está integrado a todo el sistema del país, ya que como dijera Edgar Faure, un sistema escolar separado del sistema social es como un engendro fuera de la matriz. Así, la acción educativa será ineficaz si no se inserta dentro del sistema global general, que comprenda al hombre en todas sus dimensiones personales y comunitarias, tomando en cuenta las fuerzas que rigen el acontecer social. La educación no podrá lograr sus objetivos sin una reestructuración de todos los factores que impidan su progreso. Las reformas educativas realizadas a los programas son con relación a su contenido y a su método, con el fin de buscar una educación más eficaz para que los alumnos salgan mejor preparados. Pero no se ha solucionado el problema educativo, porque es multifactorial.

Una de las habilidades más importantes, entre otras, que el niño "aprende en la escuela primaria, es la capacidad de leer y escribir". Pero, ¿realmente, se adquieren estas capacidades, con calidad? Las observaciones que se tienen, son que sólo un número muy reducido de alumnos las adquieren de manera satisfactoria. Ya que al egresar de la primaria, un número considerable lo hace de forma muy deficiente, al igual que mucho de su aprendizaje; deficiencias que son arrastradas todavía hasta niveles profesionales.

Se han atribuido las fallas, al tipo de método que se ha utilizado, y se ha tratado de instrumentar un sin número de técnicas para su solución; pero el problema ya se dijo, es multifactorial; que puede empezar, desde la salud del niño, o de su hogar, hasta el método o técnica educativa empleada en la escuela, o bien, por factores que influyen en el aprendizaje, y llegan a afectarlo. Cualquier método falla, si el niño no está en condiciones de aprender; o si no está motivado; sea porque los educadores no cuenten con la técnica adecuada para ayudarlo; o también porque ellos (los educadores) carezcan de motivación para hacerlo.

El sistema tradicional, se limita a instruir y adiestrar, a transmitir conocimientos, sin considerar los intereses o inclinaciones del alumno. Es impositivo, ya que el maestro impone las actividades, la organización del trabajo y su papel es activo; mientras que la del niño es pasivo, y sólo es receptor de los planes de enseñanza.

La crítica a la escuela tradicional, se refiere a su autoritarismo. Se basa en la autoridad formal del maestro, donde el niño es obligado a obedecer incondicionalmente de manera dogmática, donde se le acostumbra a pensar, según las normas de la escuela; ejecuta las órdenes que recibe, pero con ello pierde su personalidad. Se ve obligado a reaccionar contra la autoridad y con un clima de inferioridad y subordinación al que se somete y le impulsa a defenderse, sirviéndose de la desobediencia, las trampas y la hipocresía. La disciplina escolar empuja al niño al egoísmo y a buscar ventajas para sí, compitiendo con los demás niños a través de notas, calificaciones, etc. La educación moral que la escuela tradicional intenta dar, fracasa, ya que no sirve hablar al niño de libre albedrío y de inmoralidad, cuando él carece de libertad de acción; decide que respeta a los adultos, cuando estos no le respetan en absoluto; enseñarle a ser generoso, cuando él mismo no se beneficia de esta generosidad. Como consecuencia de

estas desviaciones de la escuela tradicional, según Freinet, produce en el niño desequilibrios, desadaptación, mal humor, repugnancia por la vida y miseria.

El sistema activo, surgió como oposición a los viejos sistemas de enseñanza, su finalidad es la actividad, como práctica escolar. Es un conjunto de formas, técnicas y procedimientos didácticos, para producir transformaciones cualitativas; consiste en estimular la actividad del niño, conduciéndolo a ejercitar con espontaneidad toda su energía, para que trabaje. Implica una educación integral, cubriendo todos los aspectos de la vida escolar en favor de los estímulos puestos en juego. Además, hace que el alumno haga, actúe, reflexione, se exprese, proponga, y vuelva a hacer, actuar, reflexionar, expresarse y proponer nuevos temas. Asimismo, son iniciados en un esfuerzo de aprendizaje por descubrimiento, donde se le permite una acción de su actividad creadora. También pretende la formación antes que la instrucción.

Por otro lado, con relación al tamaño del grupo escolar, es de gran importancia, tanto en el sistema tradicional, como en el activo, ya que es determinante su tamaño para que el niño tenga éxito en la escuela, debido a que cuando son grandes, no hay método que sea eficaz y asegure su logro y éxito. Por lo que se recomienda que sea de máximo, entre 20 y 25 alumnos.

Respecto al análisis de la labor del educador o maestro en los métodos de enseñanza, su función es fundamental y diferente en cada sistema. En el tradicional, es muy criticada en todos los aspectos, derivada de una situación multifactorial.

En México, la realidad social que vive el maestro en la sociedad es que la profesión de educador no ha alcanzado el status social que le corresponde en la escala de valores intelectuales. Al que le falta un reconocimiento y prestigio comparable con el de otros profesionales. La causa general, es que no ha sido considerado por los demás, y lo que es peor, ni por él mismo, como un especialista con técnica y creación científica, sino como un transmisor de conocimientos elementales y comunes. Ha sido muy devaluado, marginado y abandonado a su vocación; carece de un sueldo digno. Si está mal preparado, no sólo es privativo del maestro, sino también de otros profesionales, porque es algo que se viene arrastrando desde las primeras etapas educativas y del nivel de educación familiar y socioeconómico al que pertenece. Aunado a que no tiene tiempo para preparar bien sus clases; debido a que tiene que buscar otros ingresos para poder cubrir las necesidades básicas de subsistencia familiar. En los países desarrollados, su situación es muy diferente, ya que es un profesional que cuenta con otro tipo de status socialmente muy reconocido. Su "autoridad y opinión", son tomadas en cuenta; su salario es bueno, acorde a la responsabilidad que tiene, como un contribuyente de la formación de nuevas generaciones. Sin embargo, no se pretende justificarlo, ni por su salario, ni por otras razones que pidieran existir, para que deje de cumplir con sus responsabilidades adquiridas. Ahora bien, ¿cómo puede un maestro dar una clase en estas condiciones, si tiene en su hogar otras necesidades básicas sin satisfacer? Problemas económicos que no deberían corresponder a su status social, si hubiera ese reconocimiento que merece y que se le ha negado y que le proporcionara un bienestar emocional y económico. Pero, a pesar de estos puntos de vista, todo trabajo debe realizarse conforme a las características del puesto a desempeñar y la responsabilidad admitida a la que se comprometa una persona. Por lo tanto, no debería estudiarse para educador o maestro, si no se analizan los pros y contras; las ventajas y desventajas de su función para evitar que los daños recaigan sobre los niños. Aunque, si esto sucediera, posiblemente nos quedaríamos sin maestros.

Las críticas revisadas a los maestros con relación a que conservan sus viejos métodos de trabajo e instrumentos, se deben a que así lo aprendieron en su formación profesional; y es una falla que debe atribuirse a la pedagogía. También, a que no han recibido una capacitación o actualización, para la sustitución por otras más prácticas más adecuadas o sencillas; o posiblemente no conozcan otras técnicas. Además, a que el maestro debe apearse a los programas educativos vigentes, porque si éste se atreviera a modernizar o cambiar por otros, se vería en serios problemas con las autoridades educativas.

Piaget, señala que las mejores reformas fracasarán, si no se dispone de maestros en calidad y número suficiente, ya que la psicología infantil, puede proporcionar los elementos y conocimientos sobre los mecanismos

del desarrollo del niño. Pero estos hechos jamás llegarán a la escuela, si los maestros no los han incorporado y traducido en realidades.

Sin embargo, el problema básico, es que muchos maestros que conocen el medio para lograr un cambio en su área de trabajo; pero no participan activamente, organizándose; y esperan de manera humilde y pasiva a que otros hablen, se organicen y decidan lo que a ellos les compete y delegan la defensa de sus intereses. Además, los educadores sólo podrán realizar mejores planteamientos en sus programas académicos, una vez que comprendan y entiendan cómo aprende el niño, según su edad, así como la importancia de su función social.

Es necesario aclarar, que un maestro rudo, autoritario, impersonal, que ridiculiza y desprecia a los alumnos e ignora sus sentimientos, no es tan efectivo, como aquel que se muestra cordial, amigable, democrata, y se interesa personalmente por sus alumnos. Así como, que un ambiente de confianza y participación, estimula la responsabilidad e iniciativa del estudiante y se fomenta su actividad en el aprendizaje. *La escuela efectiva promueve la autonomía, la libertad, la espontaneidad, las diferentes características de los estudiantes; acepta las sugerencias, promueve la discusión, desecha el dogmatismo, reduce las tensiones y amenazas; refuerza la intervención de los educandos.*

Por otro lado, al revisar y conocer el panorama por el que atraviesa la educación desde hace varias décadas, a través del análisis y la concepción de Freire, de Gramsci, entre otros, nos permiten establecer nuestros propios juicios; y advertir de que las cosas no han cambiado; al contrario, parecen haber empeorado. Al menos en lo que se refiere a México, porque no responde a las necesidades de crecimiento social e individual, que hagan progresar a nuestro país, ya que el nivel de vida del mexicano parece agravarse y da mucho que desear como progreso de país subdesarrollado, que simplemente por sus recursos naturales, podría estar en mejores condiciones. Por tanto el sistema educativo no cumple con los fines de la educación, de formar individuos capacitados para la invención que logre producir esos cambios que la nación requiere. Sino sólo aborta hombres conformistas, sin un espíritu crítico; y que cuando menos se les hiciera reflexionar sobre nuestra realidad, como sociedad y país. Es decir, humanizando, conscientizando y comprometiéndonos, como parte integrante de un pueblo que es oprimido por un gobierno corrupto, autoritario y abusivo, que se ha mantenido por las características de la educación que se imparte; también, gracias a nuestra falta de participación social e ignorancia. Ya que simplemente, si entendiera (el gobierno) que en la educación particular que pagan algunos padres de familia para sus hijos, es un ahorro del gobierno en esta área. Porque ¿qué haría sin la ayuda de las escuelas particulares y tuviera que dar educación a todos? Dichos ahorros deberían ser recursos destinados para mejorar la educación oficial pública, dada la importancia que tiene para el progreso de una nación, el tener un pueblo educado. Además, dichos pagos de los padres de familia deberían ser deducibles de impuestos, y como incentivos fiscales para el pueblo, que mucha falta nos hacen. Porque los que se tienen son, que el destino del pago de sus impuestos, sólo han servido para que los funcionarios públicos (como las de los Salinas de Gortari, entre otros) amasen grandes fortunas que han ido a parar a Bancos Internacionales, como los de Suiza y Estados Unidos; pero, sobre todo, porque ha sido a costa de un pueblo empobrecido severamente cada sexenio.

La aportación de Freire y Gramsci a la educación nos permite visualizar, como fin de la educación, no sólo debe ser el desarrollo individual del estudiante, sino también el conocimiento del individuo como ser que forma parte de una sociedad y la adopción de una actitud crítica hacia la organización de su entorno social, más no, como un ser receptor de información. Su propuesta de estos pensadores, es que mediante la educación el individuo tiene más elementos para comprender su mundo social y el niño como integrante, poder proponer a futuro mejores formas de organización.

Por otro lado, los sistemas Freinet, Montessori y Piaget, contemplan todos los aspectos que son importantes para el desarrollo integral del niño y de su vida, como serían: el amor, el equilibrio, el respeto, el trabajo en silencio, el aprendizaje por descubrimiento; es penetrar en las aulas y transformar su clima para llenarlo de vida; son principios fundados en las leyes de la vida.

Freinet, Montessori y Piaget, hacen referencia a la importancia de la etapa preescolar para permitirle al niño, encausar sus habilidades y su capacidad para formar parte en el proceso enseñanza-aprendizaje. Pero



enmarcan un proceso continuo, que le consideran un ser activo y que el medio debe ser agradable e interactivo con él; donde el papel docente debe ser de guía en la tarea educativa, para que la educación sea un proceso enriquecedor y facilitador del desarrollo personal y social.

El sistema Freinet, es un sistema activo, cuyos principios filosóficos y pedagógicos son: la vinculación escuela-vida, el tanteo experimental, la educación para el trabajo, la formación cívica y moral de los educandos, vincular al educando con su medio social que le atañen a él y a su entorno, entre otros. Se utiliza el texto libre, que lo convierte el diario vivir del niño, en una página de su vida. Dicho texto, puede tener ventajas múltiples, entre las cuales, detectar oportunamente problemas de diversa índole, en los que se necesite la ayuda del adulto. Su pedagogía, reitera que es necesario un medio educativo rico en las relaciones afectivas y en la participación activa del niño, en un clima de seguridad, de confianza y libertad, que no sólo le proporcione un conocimiento intelectual, sino el desarrollo armónico de su personalidad, para que tome consciencia del mundo que le rodea y más adelante se servirá de él. Sabrá lo que es el trabajo y aprenderá a valorarlo, a la vez, que ampliará su vocabulario, mejorará su lenguaje, y adquirirá seguridad en él y con los demás. La labor del maestro, es de guía, para que tome en cuenta los intereses del niño.

En el Sistema Montessori, sus principios son de libertad, de las fuerzas profundas y secretas de la vida del niño, y de su alma; tiene múltiples ventajas en beneficio del aprendizaje. Sus materiales y mobiliario son adaptados a su edad; y toda su concepción filosófica proporcionó una contribución muy importante a la enseñanza. Está considerado como bueno, a pesar de que para Freinet, era un método inmovilizado en sus normas superpuestamente científicas, porque seguía siendo de 1930. Pero se debe reconocer como desventaja, que no está al alcance de toda la población, por su alto costo. Además, este sistema no es aplicable a todo tipo de población, dadas sus características; porque debe ser compatible y congruente entre el hogar y la escuela. Un niño de una familia en conflicto, cómo podría encajar en un ambiente de amor y armonía. Un niño que provenga de una familia indisciplinada, tampoco sería conveniente, porque no se adaptaría y se produciría un conflicto entre el niño y la escuela.

El Sistema Piaget, parece ser atractivo en cuanto a que respeta los intereses y las etapas del niño. Proporciona elementos en torno al desarrollo del niño. Porque Piaget consideraba que él (el niño) va construyendo su conocimiento, por medio de los procesos de asimilación y acomodación, con los cuales va formando esquemas (de conocimientos) que dan origen a actividades más complejas, con las que opera e incorpora a su realidad, donde aprende a interactuar con su medio ambiente. La labor del maestro, no es impartir, repetir y exponer su clase, sino diseñar actividades que propicien el aprendizaje, mediante la interacción del niño con los objetos del conocimiento, que le permitan interactuar con el objeto, descomponiéndolo encontrando un desequilibrio, para buscar el equilibrio que le proporcionen el aprendizaje. Por lo que cuando el niño se encuentra en el período preoperacional, es decir, la etapa preescolar, es cuando ha obtenido varios logros en su motricidad, en sus relaciones socioafectivas y en el uso de su lenguaje como medio de comunicación con los demás. Piaget, considera que es necesario que el niño se involucre en las actividades cotidianas, para que pueda formar parte del proceso de aprendizaje y construir su propio conocimiento, tomando en cuenta que el aprendizaje se genera cuando se da la interacción entre el sujeto y los objetos del conocimiento.

Todos los especialistas que dirigen estos sistemas, cuentan con la preparación para jerarquizar las etapas preescolares, y ven a cada alumno de manera personalizada; y actúan conforme a las reglas de su especialidad; sin separar la escuela de la vida.

Entre los sistemas educativos activos descritos, se considera que por su contenido educativo y filosófico, podrían ser excelentes, si tienen de base el amor, la libertad e intereses del niño para prepararlo hacia un trabajo productivo que le guste y llene de satisfacciones. La pedagogía de Makarenko es buena porque está dirigida a los intereses sociales; aunque sería conveniente, agregar otra, que contemplara los nacionales, para no crear sólo individuos egoístas que a veces, anteponen su bienestar individual, en perjuicio de su prójimo, y hasta de toda una nación, con actitudes de sometimiento al exterior con una pérdida de la dignidad y consciencia de la realidad de manera objetiva.

En los sistemas militarizados, los niños que provienen de familias que utilizan métodos de disciplina democrática, se sugiere no asistir a ellos, porque no son congruentes con el tipo de disciplinas tan rígidas que manejan, para evitar que entren en conflicto con las utilizadas por sus padres.

Por otro lado, en el sistema militarizado, se utiliza con los alumnos, la frase "Por la gloria de México", lo cual sería benéfico para el país, si se aplicara realmente para fomentar los valores nacionales; pero se tendría que ser muy cuidadoso en este aspecto, ya que podría estarse dando con fines de manipulación. La labor y función de las Fuerzas Armadas en México, ha sido muy cuestionada, desde varios aspectos, entre los que destacan, que algunos militares tienen nexos con el narcotráfico; otro, el caso de la intervención del ejército en el problema estudiantil del 68, así como en el problema de Chiapas, entre otros. Donde puede estar existiendo una confusión entre los valores nacionales, la lealtad al pueblo, su soberanía y otra muy diferente con el de servir al Presidente, sin reflexión alguna.

La manifestación militar del 18 de diciembre de 1998, demuestra que el sistema educativo militar, no cumple con sus objetivos, en cuanto a valores nacionales de lealtad al pueblo, la solidaridad en el aparato militar, debido a que los líderes y otros, que encabezaron dicha manifestación, no contaron con el apoyo de sus compañeros. Fueron juzgados y reprimidos por el Fuero de Guerra, sin que dichos líderes encontraran la solidaridad que necesitaban. Estas repercusiones, señalan la seguridad que tiene el aparato gubernamental, de que la lealtad debe ser hacia el Presidente de la República; y debe tener sus bases o raíces en el tipo de sistema educativo que utilizan, controlando, manipulando y confundiendo los valores nacionales. Pero lo único que se demostró fue que no se debe protestar ante las injusticias gubernamentales, ni manifestar sus inconformidades para la defensa de sus derechos; debido a que deben estar sometidos a la voluntad presidencial, antes que servir al pueblo. Este acto de valor fue encabezado por Bacilio Gómez y es excepcional, ya que no se había visto un hecho de esta naturaleza por militares. Bacilio contestó y expresó al presidente Zedillo: que con esa manifestación no deshonraron al ejército mexicano. Que su uniforme militar y las insignias no son más que un símbolo. Que el individuo dignifica el uniforme con sus actitudes, no a la inversa. Que no se debe confundir disciplina con servilismo, la cobardía y la arbitrariedad propia de un gobierno autoritario. La lealtad a las Fuerzas Armadas, no significa una incondicionalidad a favor de intereses políticos y económicos oscuros, manejados por quien ostenta el poder, desde el Presidente de la República, hasta el Secretario de la Defensa Nacional. Además, que la lealtad y respeto de las Fuerzas Armadas es, en primera instancia al pueblo mexicano que pagó sus estudios, carrera y prestaciones, no al Presidente.

Con relación a la escuela preescolar y primaria de religiosas, se considera que puede tener algunas ventajas; aunque serían más desventajas como lo señala Palacios, ya que la escuela no debe ser fuente de ninguna inclinación religiosa que conlleve a una deformación de la realidad y le formen prejuicios en su formación. Si a un adulto se le puede manipular en el aspecto religioso y producir cambios en sus inclinaciones en este sentido, en los niños con más razón. Por otro lado, es la familia la que debe ser responsable de inculcar las ideas religiosas que considere pertinentes. La escuela debe ser ajena a todo tipo de dogmatismo para conseguir su éxito y bienestar psicosocial y evitar conflictos entre el niño y su familia. Razón por la cual Benito Juárez obtuvo un reconocimiento sin precedentes, por las reformas a la Constitución Política de 1857 por haber promulgado los cambios en la educación, separando la iglesia del Estado, reformando los Artículos 3o. y 130vo. Constitucional, estableciendo que la educación debe ser laica.

Por otro lado, la Educación Especial, es un conjunto de disciplinas, que mediante la aplicación coordinada de métodos, organización, estrategias y nomenclaturas apropiadas, propicia el desenvolvimiento integral y armónico de la personalidad, mediante el desarrollo de capacidades, formación de hábitos, destrezas, habilidades y conocimientos para lograr el óptimo rendimiento de las potencialidades individuales, por limitadas que éstas sean, facilitando la dinámica adaptación a la vida social para niños y adolescentes, deficientes mentales, ciegos con problemas de audición, voz y lenguaje, lisiados del sistema músculo esquelético, inadaptados sociales, menores infractores, con problemas de aprendizaje. Pero, también pueden requerir de atención niños superdotados.

Cuando el personal de la escuela, remite a un niño con problemas de aprendizaje, es muy importante ubicar las causas. Ya que pueden ser desde una deficiente salud por desnutrición o por falta de alimentación.

Porque uno de los problemas por los que el niño no aprende, es porque no está bien alimentado; ya que teniendo hambre no logrará un aprendizaje adecuado. Uno de los problemas más grave por los que atraviesan nuestro país, es en su economía y política, en consecuencia, la economía familiar está afectada; lo que repercute en su alimentación y salud; que podría ser uno de los medios y recursos que contara para mejorar la educación, ayudándolo en su nutrición.

Ya vimos existen períodos críticos o sensibles en la vida del individuo. Si el niño no recibe a tiempo la proteína suficiente en la edad indicada. Después se le da, puede recuperarse y normalizar su desarrollo; pero no puede alcanzar el desarrollo normal de su cerebro. Por ello, muchos niños mexicanos, su desarrollo mental se encuentra por debajo de lo normal. Ahora, con relación al estado de salud y educación de la madre que le proporciona ese alimento, ¿cómo se encuentra?... también está muy deteriorada, mal alimentada durante la gestación del niño, mismo que afecta de manera determinante la salud del niño por nacer. Asimismo, durante la lactancia, que aun con los adelantos científicos y tecnológicos se le sigue reconociendo como la mejor leche que obtiene el niño, cuando es amamantado por la madre. Pero ella, debe estar bien alimentada. ¿Qué se puede hacer con una madre, que no es consciente del daño que puede ocasionarle con todo esto a su hijo?; porque o no tiene, o desconoce, los elementos básicos de educación y nutrición, etc., debido a que su nivel de educación también es deficiente.

Los problemas en el sistema educativo mexicano, y de otros países, son múltiples y obedecen a diversas causas; pero ¿cómo podrían resolverse? Primero, debe plantearse a cuál de ellos nos referimos, ya que existen infinidad. Pero localizando uno de los más generales podría escogerse y tratar de resolverse, cuando se esté en posibilidad de hacerlo.

Esta propuesta de tesina "*consideración de variables de conducta del niño, para la elección del sistema educativo y su influencia en la adaptación del niño en su primer ingreso escolar y que pueden derivar en alteraciones de aprendizaje*", es que mediante la combinación de las características de las variables de conducta de los niños, los padres hagan una reflexión de autoevaluación y analicen el tipo de patrones de crianza que utilizan como disciplina para educar a sus hijos, para que elijan en su primer ingreso escolar, un sistema educativo que utilice principios, métodos, técnicas pedagógicas y filosofías compatibles y congruentes con las de los padres, para evitar entrar en conflicto la escuela y la familia, y lograr así, un mejor desarrollo integral del niño.

De la disciplina y patrones de crianza impuesta por los padres, suelen surgir en padres afectuosos y permisivos, suelen ser niños activos, independientes, cordiales y capaces de valerse socialmente; características que podrían fortalecerse en beneficio del niño, incorporándolo a un sistema activo, como el Montessori, Freinet, Piaget, entre otros. Pero en dichos patrones de crianza también ser ser mandones y desobedientes; pero en estos sistemas activos, podrían beneficiar en estos sentidos. En padres afectuosos-restrictivos, suelen tener niños dependientes, menos creativos, más conformistas, menos dominantes, competitivos, correctos, y corteses. Las características que le fueran negativas mejorarían y podrían superarse eligiendo un sistema activo; pero no como medio terapéutico, sino educativo.

En esta propuesta no pretende intentar hacer una regla, sino una reflexión de autoanálisis por parte de los padres, que envían a sus hijos a estudiar en escuelas particulares, para que revisen el tipo de patrones de crianza que utilizan como disciplina para educar a sus niños; y para que de acuerdo del tipo de características o variables de conducta de sus hijos, elijan el sistema educativo congruente y compatible con los suyos. Pero, sobre todo que existen varios tipos de sistemas educativos, con diferentes métodos y técnicas pedagógicas. Para que las características del sistema que elijan, no entre en conflicto con sus disciplinas impuestas en el hogar. Dicho autoanálisis y elección podría redundar en beneficio de la educación del niño, que mejoraría superando las características que le fueran negativas.

### *Limitaciones*

Una de las limitaciones que tiene esta propuesta, es que no puede ser aplicable y tomada en cuenta por cualquier tipo de población para su beneficio, sino únicamente por aquellos padres que utilizan escuelas particulares para la educación de sus hijos; y que cada vez son menos, dadas las condiciones actuales socioeconómicas del país. Debido a que las escuelas públicas oficiales, sólo tienen el sistema tradicional, y no existe otra opción. Por lo que un padre de familia sin recursos económicos, no está en posibilidad, de tomar en consideración las variables de conducta de su hijo para elegir el sistema educativo adecuado para su niño para buscar su mejor adaptación y éxito, cuando sólo tiene una opción que es la escuela oficial (la más cercana a su domicilio). Ahora bien, en este tipo de escuelas públicas, su personal docente (maestros y directivos) y hasta los mismos padres piensan que dan y reciben una educación con servicio gratuito, pagado por el Gobierno, porque no existe un pago directo del padre con la escuela. Situación que surge de la falta de conocimiento e información de que el Gobierno sólo es un administrador de los recursos económicos del pueblo. Sin embargo, éste (el Gobierno) no es el que paga los servicios sociales, ni es productor de nada; pero mucha gente así lo considera. Asimismo, el que no paga sus impuestos mediante una declaración de pago ante la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, también está pagando impuestos, con el consumo que todos hacemos en cualquier tipo de comercio. Por lo que es errónea la concepción que se tiene en cuanto a impuestos.

Asimismo, resulta difícil, aunque no imposible que con el tiempo, mi propuesta fuera tomada en cuenta por las autoridades educativas oficiales y se profundizara y ampliaran las investigaciones para poder establecer diferentes sistemas educativos con carácter oficial, con el fin de que todos los padres de familia pudieran realizar su elección de manera más amplia y con conocimiento.

Otra limitación, es que los padres de familia agobiados y afectados por las turbulencias económicas y políticas del país, y por el "control" que tiene el gobierno de los medios masivos de comunicación, que manipula y desinforma al pueblo, tiene como consecuencia una sociedad a la que le falta un conocimiento objetivo del panorama real que vive la educación mexicana, que termina desorientada, confundida y contagiada por ese manipuleo y "control", de que todo está muy bien.

El panorama que percibe el pueblo a través de los medios informativos de comunicación, es de mensajes gubernamentales ya amañados, que expresan cifras de miles de millones destinados e invertidos en esta área. Pero lo que no dicen, qué porcentaje representa esas cifras del producto interno bruto. Que las recomendaciones de la UNICEF para que la educación de un país sea buena, son que destine un mínimo del 8% de su Presupuesto Global de Egresos de la Federación. Mientras que reconocido el gobierno, en el sexenio del entonces Presidente Salinas de Gortari, que destinaba sólo el 5.3%. En este gobierno Zedillista el 3.9% del producto interno bruto (es el valor de los bienes y servicios que se producen en el país, menos los pagos por servicios al extranjero).

Por lo anterior, se desprende la limitante mayor es la falta de voluntad política para que las cosas cuando menos mejoren. Si uno de los factores básicos de la educación radica en el maestro y su panorama se presenta es grave y difícil. La misma sociedad lo critica cuando realiza sus manifestaciones para inconformarse. Asimismo, la corrupción de su Sindicato no los ayuda, porque realiza alianzas con el gobierno, sin tomar en cuenta un beneficio real que haga progresar al maestro y a la educación.

En relación con el método Montessori, su material y mobiliario son una limitante económica muy grande, para que pudieran recomendarse en cualquier tipo de sistema; por muy extraordinarios que fueran; dado su alto costo, y la falta de recursos económicos del país. Por lo que no podría ser aplicable en escuelas oficiales.

### *Sugerencias*

Cuando se emprende un trabajo de investigación o de cualquier naturaleza se plantean los objetivos, general y específicos; pero a través de la revisión del marco teórico encontramos otro material que no contemplamos al

inicio; pero que sirve de apoyo para permitirnos hacer sugerencias para el área en estudio; por lo que se plantea instrumentar y ampliar las investigaciones desde nivel preescolar, para que se incluyan dentro de los programas educativos la importancia de la alimentación, los poderes nutritivos de los alimentos, su preparación; y sus efectos, con el fin de mejorar el nivel de conocimientos del aspecto nutricional de niño. La mejor dieta, no es la más cara, sino la más nutritiva, y a veces se puede lograr, sabiendo sus combinaciones y propiedades alimenticias.

Otra sugerencia es que la UNAM, proponga y promueva ante la Secretaría de Educación Pública para que se incluya en los programas educativos el texto libre utilizado por Freinet; dado que no se requiere un costo adicional; y que es aplicable a cualquier tipo de población. Pero no sólo como elemento educativo, sino también para fines terapéuticos, dentro de la escuela. Ya que serviría como un medio preventivo de los trastornos de la personalidad, cuando el adulto advirtiera que el niño estuviera en algún peligro, por problemas de diversa índole y hasta de tipo sexual para que pudiera ayudársele.

También es importante lo que señala Freinet, sobre la orientación del niño en una sociedad "móvil" "donde no hay oficios"; resalta la necesidad urgente de una formación general de la personalidad y lo capacite para diferentes tareas y no para una sola, porque o se mueve uno, o se queda sin trabajo. Freinet, expresó que se debe dar más importancia a los "intereses" que a las "capacidades". Para que los niños desde la enseñanza primaria, tengan la oportunidad de desarrollar sin dificultades un mayor número de intereses; ya que actualmente en la escuela sólo se tiene una formación técnica literaria, tanto para aprender ortografía como el cálculo. Además, para que se desarrollen las habilidades que cada niño tiene, y que por falta de una atención adecuada, se pierden con el tiempo. Lo que se sugiere, que en la educación se investigue más sobre los intereses, con el fin de mejorar la preparación del niño hacia el trabajo y para que esté dirigida a lo que le guste, para lograr amor a su oficio y trabajo. De tal manera, que la escuela se convierta en un complemento o sustitución del hogar que lo motive hacia la alegría de vivir.

En cuanto al sistema educativo militarizado, se sugiere se investigue, cómo influye su técnica educativa en el control mental militar, en cuanto a su sometimiento a la figura presidencial, a costa de la verdadera función que debe tener de cumplir con su pueblo. ¿De qué manera se integran los valores nacionales? Para determinar, si existe confusión o no en su percepción; para una intervención del psicólogo para beneficio nacional. Asimismo, extender y utilizar estas investigaciones en la educación, como recurso para retomar e integrar dichos valores nacionales, en toda la población estudiantil para que cuando llegado el momento llegaren a ser funcionarios y servidores públicos realicen su desempeño con lealtad y honestidad para con la patria, que sea reflejado en cada ciudadano que reciba educación.

Es conveniente reflexionar sobre la adaptación del niño en la escuela, hasta qué punto puede favorecer su éxito académico y reflejarse en un bienestar físico, emocional y social, de igual forma. Su inadaptación podría traer consecuencias adversas. Como a las escuelas no se les puede pedir que se adapten a sus poblaciones estudiantiles, o cambien sus objetivos, metodología, o su filosofía, de acuerdo a las necesidades y expectativas de cada niño, conforme a sus variables de personalidad; resulta necesario sugerir, sobre todo a los padres de familia, que envían a sus hijos a escuelas particulares, que conozcan todos los sistemas educativos que existen en el país, para que elijan oportunamente la escuela de enseñanza primaria a la que habrán de asistir sus niños. Además, que comprendan que la mejor escuela, no es la más cara, ni la más prestigiada, ni aquella, en la que para asistir, tiene que recorrer grandes distancias todos los días. Muchos padres incorporan a sus hijos, sin advertir toda la problemática que ello implica. Por ejemplo, la inversión excesiva del tiempo para su traslado; y su regreso a casa; levantar al niño demasiado temprano, desmañándolo; las congestiones de tráfico, que origina tanto al adulto, como al niño, la enfermedad del estrés por contagio. La mejor escuela para el niño tampoco es aquella extremadamente estricta y disciplinaria, porque debe buscarse lo que complementa la educación familiar y el desarrollo social; más no aquello que falte en el hogar, o que sienta el adulto que es incapaz de dar. No se debe esperar que la escuela haga todo, únicamente lo que a sus funciones corresponda; que sea congruente con el hogar en todos aspectos, donde se respete al niño, y se le brinde amor. El niño debe aprender que merece un lugar digno en la escuela. Los niños no son vegetales, a los que sólo se debe alimentar. El alimento no ser debe considerado, sólo como comida para nutrir el cuerpo, sino la educación debe ser un alimento que nutra y fortalezca al intelecto y al espíritu, para tener mejores ciudadanos que sepan defenderse y se le forme con un carácter bien templado.

El Artículo 3o. Constitucional, establece que la escuela debe ser laica, ¿Cómo se sentiría un niño asistir a un colegio de religiosas, cuando su familia fuera atea, o difiera de la inclinación religiosa que se diera en dicho Colegio? O bien, aquel que proviniera de un hogar democrático y permisivo, ¿Cómo se sentiría en una escuela demasiado estricta? También resulta necesario, tomar en consideración el nivel socioeconómico familiar para realizar la elección. Ya que, a veces los padres escogen un colegio demasiado caro, que no corresponde al suyo y realizan grandes sacrificios. Después se tienen consecuencias graves, porque el niño es señalado por sus compañeros, y empieza su devaluación y subestimación. Porque son escuelas muy elitistas, donde los niños que asisten a ellas, son hijos de padres que les enseñan que "el hombre vale por lo que tiene", y no por lo que es, y si el niño no corresponde a ese nivel y asiste a este tipo de escuela, sin tener conciencia del sacrificio que los padres hacen para sostener sus estudios, entonces sufren las consecuencias. Inclusive puede hasta llegar a avergonzarse de ellos, cuando se de cuenta que su situación económica no corresponde al mismo nivel familiar de sus compañeros.

A continuación se sugieren las variables de conducta, que deben ser tomadas en cuenta, principalmente por los padres para elegir el primer ingreso escolar de sus hijos, para buscar su mejor adaptación y evitar deriven en alteraciones de aprendizaje. Son variables de conducta, derivadas de los patrones de crianza de los padres que deben reflexionar, cuáles posee el niño que sean compatibles con las técnicas y filosóficas educativas; y son las siguientes: activo-pasivo; amoroso, con apegado, desapegado; conformista, curioso, inconforme, introvertido, extravertido, independiente, dependiente, con liderazgo, con originalidad, seguro, el inseguro, con tranquilidad, inquieto, con espíritu de mando, agresivo. Además, para atención en la Educación Especial (pero, que no se derivan de los patrones de crianza de los padres), el niño con estimulación física, o verbal, hiperactivo, el que tiende a molestar a interrumpir a los otros; con agresión física o verbal, el que presenta berrinches fuera de lo normal; con conductas de autodestrucción.

## BIBLIOGRAFIA

- Aguilar, J.A. y Blok, A (1977) *Planeación escolar y formulación de proyectos*. México: Trillas
- Ajuariaguerra, J., Marcelli, D. (1984) *Psicopatología del niño*. Barcelona-México: Massón.
- Álvarez, M. E. (1988) *La Educación Integral. Las Técnicas Freinet en la Educación Inicial y Preescolar*. Tesis para obtener el título de Lic. en Psicología. México: UNAM.
- Anderson R.C., Faust, G.W, (1977). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- Arenal, S. (1984). *Fundamentos Básicos de la Educación Preescolar y Presentación de algunos apuntes sobre la Creación de un Jardín de Niños*. Tesina para obtener el título de Lic. en Educación Básica. M.N. UPN.
- Arroyo, M., Robles, M. (1981) *Programa de Educación Preescolar. Libro 1 Planificación General de Programa*. México: SEP, p.12.
- Azcoaga, J., E. Derman, B. e Iglesias, P.A. (1982). *Alteraciones del Aprendizaje Escolar Diagnóstico, fisiopatología, tratamiento*. Argentina: Paidós.
- Ausubel, D.P. (1978). *Psicología Educativa*: México: Trillas.
- Bijou, S. W y Baer, D. M. (1977) *Psicología del desarrollo infantil*: Volumen 2, México: Trillas.
- Bijou, S. W y Baer, D. M. (1978) *Psicología del desarrollo infantil*: Volumen I, México: Trillas.
- Bima, H. J. y Schiavoni, C. (1984) *El mito de la dislexia*. México: Ediciones Prisma.
- Blanco, C. (Escribió el prólogo de Klikberg en *Pobreza: Un Tema Impostergable*. México: F.C. E. coedición CLARD (Centro Latinoamericano para el Desarrollo) p. XXI.
- Bushell, Jr. D. Y Burgess, R.L. (1969). *Characteristics of the experimental analysis. Behavioral Sociology*. Nueva York: Colombia University Press.
- Bonfil, M.C. (1985) *Licenciatura en Educación Básica*. Paquete del Autor Celestine Freinet. México: UPN. p. 36.
- Carrillo, E. (1978) *Enseñanza Programada*. México: UNAM
- Castillo, C. Flores Ma. C., Rodeo, F. Yubero, Ma. L., Rodríguez, J. y Unturbe, J. (1986). *Biblioteca de Educación Preescolar, Educación Preescolar. Métodos, Técnicas y Organización*. Barcelona: Ceac.
- Clifford, M. M. (1982) "Enciclopedia Práctica de la Pedagogía". Tomo I. Barcelona: Océano.
- Cobos, F. (1980). "Psiquiatría Infantil". Bogotá: Pluma.
- Cofer, Ch. N. (1976). "Motivación y Emoción". Bilbao : La Editorial Vizcaina, S.A.
- Coronado, G. (1978); "Tratado sobre Clínica de la Deficiencia Mental". México: Compañía Editorial Continental.
- Costa, R. (1977) *El juego y El Niño*. México. Escuela Activa, Tercera Época No. 6, p. 25-28.
- Cueli, J. y Reidl, L. (1979) "Teorías de la Personalidad". México: Trillas.
- Chance, P. (1995) "Aprendizaje y conducta". México: Manual Moderno.

- Chiaradia y Turner (1978), "*Los Trastornos de Aprendizaje*". Buenos Aires: Paidós.
- Churchman, C. W. (1978). "*El enfoque del sistema*". México: Diana.
- Chusid, J. (1974) "*Neuroanatomía correctiva y Neuroanatomía funcional*." México: El Manual.
- Darley, J. M., Glucksberg, S. Kinchla, R. A. (1990) "*Psicología*". México: Prentice-Hall Hispanoamericana.
- Delgado, G. (1984) "*La Educación Freinet y el lenguaje escrito: Redacción de Textos de Niños de 2o. Grado de Escuelas Primarias: Tradicional y Freinet*". Tesis para obtener el Título de Lic. en Psicología. México: UNAM.
- De Medeiros (1975); Los trastornos del aprendizaje "*II Congreso Hispanoamericano de dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura*", p. 305, 308.
- De Toro y Gisbert, M. (1970) "*Pequeño Larousse Ilustrado*". México: Editorial Larousse.
- Erikson, E. H. (1978) "*Infancia y Sociedad*". Buenos Aires. Paidós.
- Estes, R. (1993). Colaboración en Kliksberg "*Pobreza: Un Tema Impostergable*" México:F.C.E. p. 25
- Fenichel, O. (1966) "*Teoría psicoanalítica de las neurosis*". Buenos Aires: Paidós.
- Ferguson, L. R. (1979). "*El desarrollo de la personalidad*". México. Trillas.
- Fernández, F.B.; Llopis, A.M.P.; Pablo, C. de R. (1981) "*La Dislexia*". Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial.
- Forgus, R. H. (1975) "*Percepción*". México: Trillas.
- Freinet, C. (1978). "*Técnicas Freinet de la Escuela Moderna*". México: Siglo XXI.
- Freud, A. (1977) "*El yo y los mecanismos de defensa*". Buenos Aires. Paidós.
- Freud, S. (1973) Obras Completas tomos: I, II.
- Gage, N. L. (1964) Theories of teaching. "*Theories of learning and instruction*", 63o. Anuario, Nat Soc, Stud, Educ, parte I. Chicago: University Chicago Press, p. 268-285.
- Gagné, R.M. y Briggs, L. (1978) "*La Planificación de la enseñanza*". México: Trillas.
- García, G. N (1976) "*Diccionario Enciclopédico Novaro*". México: Organización Editorial Novaro.
- Galindo, E.; Bernal, T.; Hinojosa, G.; Galguera, M: I.; Taracena, E.; Padilla, F. (1983). "*Modificación de Conducta en la educación especial*". México: Trillas.
- Gauqueline, F. (1976) "*Aprender a aprender*". España: Mensajero.
- Geldard, A. F. (1975) "*Fundamentos de Psicología*". México: Trillas.
- Gesell, A. y otros. (1984) "*Psicología evolutiva de 1 a 16 años*". España: Paidós.
- Gesell, A. Amatruda, C. (1979) "*Diagnóstico del desarrollo normal y anormal del niño*". Buenos Aires: Paidós.
- Gispert, C. (1983) *Enciclopedia de la Psicología. Tomo I. "El desarrollo del niño"*. España: Océano.



- Gómez, B. (1998) "*El Reforma*". Periódico del 18 de diciembre de 1998. México.
- González, J. (1988) "*La Pedagogía de Celestín Freinet*"; contexto, base teóricas, influencias. Madrid: CIDE.
- Guillén, C. (1966) "*Los Jardines de Infantes*". Buenos Aires: Kapeluz, p.15, 201.
- Guzmán, J. T. (1995) "*Alternativas para la educación en México*". México: Germika.
- Hainstock, E. G. (1977) "*Enseñanza Montessori en el hogar*". Obra sobre su método escrita por. México: Diana, p.16, 19, 17, 20, 29; 20-22.
- Hilgard, E. R. y Bower, G. H. (1975) "*Teorías del aprendizaje*". México: Trillas.
- Isaías, M.L.; Salles, M.; Estrada, L.I; Dallal, E. C.; Katz, G.G. (1976), "*Desarrollo Infantil Normal*" México: Asociación Mexicana de Psiquiatría Infantil.
- Jiménez, J.M. (1983) "*La prevención de dificultades en el aprendizaje de la lecto-escritura*". Madrid: Ciencias de la Educación Preescolar y Especial, p.27.
- Kaminsky, G. (1981) "*Socialización I*". México: Trillas.
- Kelly, W. A. (1982) "*Psicología de la Educación*". España: Morata.
- Klein, M. (1979). "*Introducción a la Obra de Melanie Klein*". Buenos Aires: Paidós.
- Kliksber, (1993) "*Pobreza: Un Tema Impostergable*". México: FCE. Coedición CLARD (Centro Latinoamericano para el desarrollo), p. XXI.
- "*La Jornada*". Periódico del 18 de diciembre de 1998. México.
- Lobrot, M. (1974) "*Pedagogía institucional*". Buenos Aires: Humanistas.
- Lorenzana, H. B. 1975 Citado en Bravo Ahuja, 1975, "*II Congreso Hispanoamericano de dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura*". México. p.126. ?
- Makarenko, A. S. (1967) "*Poema Pedagógico*". Barcelona: Planeta. ?
- Movimiento Mexicano para la Escuela Moderna y Contemporánea (1996). *La Pedagogía Freinet: principios, propuestas y testimonios*. México: MMEM.
- Meyer, W. J. (1968) "*La Psicología Evolutiva y el Proceso de la Educación*". Buenos Aires: Troquel.
- Montessori, M. (1982). "*El secreto de la infancia*". México: Diana.
- Mussen, P. H., Conger, J. J. y Kagan, J. (1979). "*Desarrollo de la Personalidad en el niño*". México: Trillas.
- Nava, R. A. (1967) "*La Conducta: medios, procesos y finalidades de la acción*". México: UNAM.
- Nava Rivera, A. (1976) "*Psicobiología*". Tomo I y II. México: UNAM.
- Neill, A.S. (1976). "*Summerhill*". México: Fondo de Cultura Económica.
- Nervi, J. R. (1985) "*Didáctica Normativa y práctica Docente*". México: Kapeluz Mexicana, S.A.
- Newman, B. M. y Newman P.R. (1991) "*El Desarrollo del niño*". México: Limusa.

- Nieto, H. M. (1987). *“¿ Por qué hay niños que no aprenden?”* México: Ediciones Científicas. La Prensa Médica Mexicana, S. A.
- Oria, V.R. (1989) *“Política Educativa Nacional”*. México: Imagen Editores.
- Oviedo, M. T. (1987) *“La Pedagogía Freinet y el Desarrollo Integral en los Educandos”*. Escuela Manuel Bartolomé Cossío. Tesis para obtener el título de Lic. en Pedagogía. México: UIC, p.82, 91,-94; 94-96; 97-102; 102-108; 110-111.
- Palacios, J. (1995) *“La cuestión escolar”*. México: Fontamara, p.39, 40.
- Papalia, D. E. y Wendkos, S. (1979) *“Psicología del Desarrollo”*. Ed. Mc. Graw-Hill.
- Peña-Torres, (1987); Citado en *“¿Por qué hay niños que no aprenden?”* Capítulo 3. (En colaboración con Nieto, M.H.). México: Ediciones Científicas. La Prensa Médica Mexicana, S.A.
- Perلمان, D. y Cozby, P. Ch. (1985) *“Psicología social”*. México: Nueva Editorial Interamericana.
- Piaget, J. (1973) *“Psicología y Pedagogía”*. Barcelona: Ariel
- Piaget, J. (1976). *“El lenguaje y el Pensamiento en el Niño”*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Piaget, J. (1976) *“Autobiografía: “El nacimiento de la inteligencia”*. Argentina: Ediciones Caldén.
- Piaget, J., Osterriet, P.A., Nuttin, J., Bresson, F., Marx, Ch. C., Meyer, F. (1977) *“Los procesos de adaptación”*. Capítulo I. Buenos Aires: Nueva Visión. Psicología Contemporánea.
- Piaget, J. (1980) *“Problemas de la Psicología Genética”*. España: Ariel.
- Polk, P. L. (1977) *“Un enfoque moderno al método Montessori”*. Su Obra, sus principios. México: Diana, p.16, 20, 23, 30, 33, 37, 58, 59, 79, 104, 174.
- Pulaski, M. S. (1975). *“Para Comprender a Piaget”*. Barcelona: Península.
- Ramírez, S. (1979) *“Infancia es destino”*. México: Siglo XXI.
- Reca, T. (1979) *“La inadaptación escolar”*. Argentina: El Ateneo.
- Renshaw, D. C. (1977) *“El niño hiperactivo”*. México: La Prensa Médica Mexicana, p.15
- Salvat, (1973) *“Biblioteca Salvat de Grandes Temas”*. La Nueva Pedagogía. Barcelona: Salvat.
- Sánchez, S. C. (1983) *“Enciclopedia Técnica de la Educación VI”*. Madrid: Santillana, p.12
- Sandoval, D. M. (1985). *“El Mexicano: Psicodinámica de sus Relaciones Familiares”*. México: Editorial Villicaña.
- Secretaría de Educación Pública, Subsecretaría de Educación Elemental y Asociación Mexicana de Psiquiatría Infantil (1985) *El Niño al Inicio de su Etapa Escolar*. México: SEE Y AMPI.
- Sprott, W. J. H. (1980) *“Grupos humanos”*. Buenos Aires: Paidós.
- Standing, E. M. (1995) *“La revolución Montessori en la educación”*. México: Siglo XXI.
- Strahm, H. y Oswald. (1990) *“Por esto somos tan pobres”*. México: UNAM.
- Suárez, R. D. (1992) *“La educación”*. México: Trillas.

Trejo, G., Jones, C., Álvarez, N., Vergara, N., Hernández, C., Palacios, A., Jaime, E., Rubio, L., Belmont, A., Blum, R., Barrón, L.F., Kostopoulos, J. (1991) *Educación para una economía competitiva*. CIDAC (Centro de Investigaciones para el Desarrollo, A.C. México: Diana.

Whittaker, O. J. (1980) *La psicología en el mundo de hoy*. México: Trillas.

Wolman, B. B. (1984) *Diccionario de Ciencias de la Conducta*. México. Trillas, pp.76, 150, 161.

Yorburg, B. (1985) *El Futuro de la Familia*. México: Edamex.