

31961 6



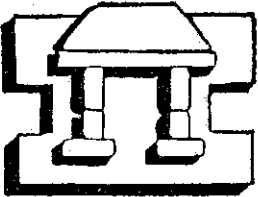
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

LAS RELACIONES EN EL DESARROLLO AFECTIVO A NIVEL SOCIAL: INDIVIDUACION Y GRUPO

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN MODIFICACION DE
CONDUCTA
PRESENTA:
MARGARITA MARTINEZ RIVERA

ASESORES: MTRA. LAURA EVELIA TORRES VELAZQUEZ
MTRA. MA. ANTONIETA DORANTES GOMEZ
MTRO. MIGUEL MONROY FARIAS



IZTACALA

TLALNEPANTLA, EDO DE MEXICO

JUNIO 2002

TESIS CON FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.



LAS RELACIONES EN EL DESARROLLO AFECTIVO
A NIVEL SOCIAL: INDIVIDUACIÓN Y GRUPO

Si no creyera en la locura de la garganta del
sinsonte,
si no creyera en la balanza, en la razón del
equilibrio,
si no creyera en lo más duro, si no creyera
en el deseo,
si no creyera en lo que creo, si no creyera
en algo puro,
si no creyera en cada herida , si no creyera
en la que ronde,
si no creyera en lo que esconde hacerse
hermano de la vida.

Qué cosa fuera.

Si no creyera en quien me escucha,
si no creyera en lo que duele,
si no creyera en lo que quede,
si no creyera en lo que lucha.

Qué cosa fuera.

¿Qué cosa fuera la maza sin cantera?
Un amasijo hecho de cuerdas y tendones,
un revoltijo de carne con madera,
Un instrumento sin mejores resplandores
que lucecitas montadas para escena.

Que cosa fuera corazón, qué cosa fuera;
¿qué cosa fuera la maza sin cantera?

La maza
Silvio Rodríguez
(Canciones urgentes)

A mi papá, a mi mamá y a Mary

Los quiero mucho y los extraño

Kin, Hunahpú, Xbalanqué y Ecohquí

Que son mi orgullo y el sentir de mi vida

A Jorge

Tu amor transforma mi vida

A Minea y Sacbé, a sus padres

Esperando que crezcan en un clima
de constante superación afectiva

A mis asesores:

A Laura y a Toñita

Con un voto de respeto para estas mujeres
que tienen una gran capacidad intelectual
que no impide que sean sencillas
y que demuestran una gran plenitud emocional.

Gracias

A Miguel

Gracias por tu invaluable colaboración,
por tu caballerosidad y disponibilidad,
con un voto de respeto para tu inteligencia.

Este trabajo implicó un gran esfuerzo, en el que no estuve sola, por lo cual necesito nombrar a las personas que fueron un gran apoyo en este proceso:

Primero a la doctora Suárez, por mostrarme el camino hacia la obra de Wallon; a los niños entrevistados que me dieron su tiempo y sus pensamientos; a Mary y Benjamín, que me ayudaron a transcribir todas las entrevistas. Un reconocimiento especial a la licenciada Laura Galindo, mi amiga, quien, gracias a su inteligencia y enseñanza, me ayudó a comprender el método dialéctico.

En general, a todas mis amigas que me alentaron y apoyaron siempre. A mis primas y tía, que me apoyan con su cariño. A Carmelita, que sé que siempre cuento con ella. A mis suegros, que siguen formando parte de mi vida. A mi amigo Jorge, por estar presente.

Y por último, gracias a Jorge y a Xbalanqué por darle alma a mi trabajo en cuanto a la estructura. Al igual que agradezco la oportunidad a mi Universidad.

Índice

INTRODUCCIÓN	11
WALLON Y LA PSICOLOGÍA EVOLUTIVA	12
FACTORES FUNDAMENTALES DE LA EVOLUCIÓN PSICOLÓGICA DEL NIÑO <i>(emoción, el otro, medios y movimiento)</i>	16
CONSTRUCTO ENTRE LO BIOLÓGICO Y LO PSÍQUICO	19
DIMENSIÓN SOCIAL	20
LA RELACIÓN	21
Relaciones sincréticas <i>(partenaire)</i>	22
SOBRE LA INVESTIGACIÓN	26
Etapa o nivel de desarrollo <i>(desarrollo mental, fisiológico, destreza corporal, desenvolvi- miento motor, el juego como relaciones para la socialización)</i>	26
EL MÉTODO EN WALLON	33
DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO DE LA INVESTIGACIÓN	34

PARTE I	
CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN	36
ESCENARIO EXPERIMENTAL	36
DETECCIÓN DE LA MUESTRA	37
¿Cuántos y quiénes participaron?	38
Datos de los niños y su codificación	39
¿QUÉ INSTRUMENTO SE USÓ?	
<i>(entrevistas)</i>	40
Precisiones sobre las técnicas	
<i>(descripción de episodios)</i>	41
¿Cómo se aplicó el instrumento?	43
Manejo del instrumento	45
VISIÓN GENERAL	45
PARTE II	
METODOLOGÍA	47
SOBRE LA DIALÉCTICA	48
Sus propiedades	49
¿Cómo se inicia un procedimiento dialéctico?	50
¿Cómo llegar a la conclusión?	51
La generalización en la dialéctica	52
CÓMO SE RECOPIRARON LOS DATOS	53
Planificación de actividades	53
Descripción del procedimiento de la investigación	54
Hipótesis para análisis	56

PARTE III	
DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	58
ETAPA DE INDIVIDUACIÓN Y GRUPO	59
Respecto al movimiento	62
LA VINCULACIÓN	68
Amistad infantil	75
Definición del concepto de amigo	80
PROCESO DE SOCIALIZACIÓN	83
Aspectos afectivos de la socialización	85
COMPLEMENTARIEDAD O PARTENAIRE, EL SOCIUS.	88
CONCLUSIONES	94
SOBRE LA ETAPA	95
EN LA VINCULACIÓN	96
ACERCA DE LA SOCIALIZACIÓN COMO PROCESO	98
RESPECTO AL SOCIUS O COMPLEMENTARIEDAD	99
PERSPECTIVA GENERAL	100
BIBLIOGRAFÍA	104

LAS RELACIONES EN EL DESARROLLO AFECTIVO A NIVEL SOCIAL: INDIVIDUACIÓN Y GRUPO

La teoría de Wallon enmarca al individuo en interacción con su medio y aborda la identidad del hombre en diferentes aspectos, entre los que considera lo biológico y lo social como complementarios en el proceso de su formación y desarrollo para conformar su vida psíquica bajo la horma de sus relaciones recíprocas y reafirmando el papel del otro en su desarrollo individual y dinámico.

El método usado por Wallon es el materialismo dialéctico, por ser dinámico con respecto al movimiento y el cambio que conllevan contradicciones internas y conflictos que influyen en los procesos del desarrollo. Este mismo método se retoma en este trabajo.

El objetivo es: describir cómo se relaciona el niño con los demás, identificando los lazos de afecto descritos por él en relación con el otro, en el nivel de individuación y grupo.

Para cubrir el objetivo, se aplicó el método dialéctico, para lo cual se usó como técnica de observación la entrevista, que fue vinculada de tres formas, en el primer punto fue un interrogatorio semiestructurado y en el segundo y tercer punto se usó un dibujo y un juego, respectivamente, para hacer que el niño entablara una conversación con la mayor libertad posible para después, en las transcripciones de la entrevista, seleccionar los diálogos que mostraran sus representaciones hacia sus relaciones afectivas para ejemplificar los supuestos de la teoría de la escuela walloniana.

Se entrevistó a cuatro niños y cuatro niñas, con un rango entre ocho y once años de edad, nivel o etapa en que el niño está en edad escolar y su mundo de socialización se vuelve más grande, debido a la interacción con más niños. Esto propicia en el niño características especiales determinadas por la preponderancia de actividades intelectuales sobre las conductas afectivas, para la superación del sincretismo.

En la exposición de las respuestas de los niños se observan diversas formas de *manifestar sus relaciones con un amigo, al igual que manifiestan su relación con el entorno, remarcando la forma en que se vincula, con base en lo que piensa y siente, comulgando con sus intereses, gustos y opiniones.*

La investigación da la oportunidad de conocer al niño, lo cual brinda la expectativa de tener una visión retrospectiva de nuestro propio desarrollo.

Introducción



El estudio del desarrollo del niño es importante al igual que complejo, ya que se presenta bajo dos aspectos esenciales, el de mostrar la realidad del niño y a su vez dar una explicación sobre ésta dentro de la causalidad infantil (Zazzo, 1989); lo que provoca optar por un mecanismo o sistema de estudio para guiar y comprender el proceso de la psicología del desarrollo.

Aunado a esto, los campos y métodos de la psicología son de una diversidad muy grande, incluso si se les limitara a los problemas de la infancia, por lo cual se ve la necesidad de delimitar el estudio en una perspectiva: la de la psicología genética representada por uno de sus fundadores, Henri Wallon, cuya

teoría genética señala la importancia de fundamentar una teoría global del individuo en la que el aspecto más general presenta la relación social como una integración del hombre con las fuerzas de la naturaleza y la práctica de la cultura como un movimiento integrador y totalizador de las conquistas de la historia (Gratiot-Alphandèry y Zazzo, 1984; Aronson, 1984).

Así, Wallon describe las distintas etapas o niveles evolutivos desde el punto de vista del desarrollo emocional y la socialización (Zapata y Aquino, 1980).

WALLON Y LA PSICOLOGÍA EVOLUTIVA

La psicología genética es un método que estudia los hechos psíquicos, en la que Wallon, para estudiar al niño, le da un aspecto particular y distintivo usando el método genético y dialéctico, que son dos formas o perspectivas para abordar los elementos del desarrollo.

El autor señala que es una síntesis de las evoluciones motoras, afectivas, sociales y cognoscitivas, en el pasado y en el presente, al igual que la dialéctica, que es el enfoque de una actitud metodológica al permitir manejar e interpretar los datos de la realidad, datos que pueden proceder de diferentes fuentes y oponerse con distintas técnicas, como la observación, entrevista y cuestionarios, entre otras.

Así, Wallon (1965) describe que la psicología genética estudia el psiquismo en su formación y sus transformaciones y parte de lo menos complejo, o sea de lo primero de su serie cronológica de las transformaciones, buscando en esa sucesión el significado funcional de las formas más diferenciadas o más complicadas, partiendo de lo más primitivo para acceder a lo evolucionado, para conocer la forma en que algo se origina y evoluciona, para entender la formación y el desarrollo específico a través de sus relaciones de causalidad, dependencia y correspondencia, para tener una comprensión del niño que nos

muestra la génesis del hombre, ya que el conocimiento del niño gesta el conocimiento del adulto.

Wallon aporta una visión integradora del ser humano; no sólo aborda un factor en evolución, sino que ve al niño como un sistema en evolución; en donde la emoción es creadora y estructuradora para el niño (Aronson, 1984; Zazzo, 1989; Zapata, 1991).

Enfatiza una psicología holística que puede caracterizarse por ser:

- Dinámica, al no admitir elementos psíquicos atomizados, como las sensaciones e imágenes, que están amalgamados de forma sincrética, y considera a las interacciones que son modificadas en forma continua e incesante.
- Funcional, puesto que tiene más en cuenta las estructuras y niveles funcionales que la anatomía de las estructuras que le subyacen. Señala lo que se retoma de la experiencia, muestra su dirección; responde explicando por qué se presentan esos patrones.
- Histórica, al no separar al individuo del pasado, de la dinámica evolutiva de la especie (filogenia) y de la sociedad a la que pertenece. Todo lo cual lleva a saber su formación en una etapa inicial.
- Dialéctica, porque considera premisa ineludible la transformación ontológica de lo cuantitativo en cualitativo y viceversa, reversibilidad en la que asienta la unidad de la materia y de la mente, y se expresa como síntesis evolutiva en la dinámica de la praxis y de la génesis, convertida en pensamiento. Así se incorpora al cambio al implantar mecanismos para obtener respuestas (Merani, 1982; Vila, 1986b).

Esta teoría muestra un dominio mental que procura explicar al individuo por el conjunto de su pasado, teniendo en cuenta por igual factores físicos, biológicos y sociales que actúan sobre esas transformaciones. Wallon aborda la

realidad con toda la complejidad de sus contradicciones, rupturas e irracionalidades. Supera lo aparente o lo que está en primera instancia, para llegar a la esencia de los fenómenos, para integrar lo social a lo orgánico, caracterizar la ambivalencia de la evolución infantil y marcar los diferentes estadios con la discontinuidad y unidad (Zapata, 1991).

El comportamiento del niño en cada una de las edades de su desarrollo es un sistema en el que concurren todas las actividades que tiene disponibles, ya que reciben su papel y su significado del conjunto; así, dice que en el niño la percepción es un todo en el que cada parte resulta del conjunto y éste depende de todas las partes en forma simultánea (Wallon, 1976a).

De este modo, la evolución del niño se realiza en varios planos a la vez, los cuales son complementarios, lo que da lugar a un sistema en evolución, objeto de la psicología evolutiva. Así, el desarrollo psicológico de los individuos se da a través de la formación recorrida por etapas sucesivas de indiferenciación-separación, por lo que es necesario entender la génesis y el proceso que permite conformar al sujeto. El proceso es complejo y se inicia en el niño por medio de las prácticas cotidianas dentro de un proceso histórico en las diferentes facetas por las que atraviesa la psicología. Por lo que al tener al niño frente al medio y en especial al estar con otras personas, ellas conducen al niño por un camino de indiferenciación, así el yo busca un lugar que se apoya primero en la *vida afectiva*, producida por la relación sincrética del individuo con los otros, la cual se manifiesta en el desarrollo de una personalidad con un yo no autónomo. Esta relación sincrética, que es la ausencia de partes diferenciadas, en la que el niño se siente fusionado con esos otros, será la búsqueda de un lugar del yo del niño para enfrentar una separación del yo interno, para que se apropie de sí mismo y se exprese como individuo (Alonso, 1990; Wallon, 1991).

El niño imita con falta de madurez, y el crecimiento de los órganos le permite un ajuste cada vez más específico a sus funciones, en el que el con-

texto social, el medio familiar y sus relaciones le proporcionan equilibrio afectivo, en el que desarrolla la inteligencia y el lenguaje, en la que los procesos de socialización son instrumento y técnica para su vida social (Zapata, 1991).

Wallon divide en distintas etapas la evolución del niño; cada una corresponde a un estado concreto del sistema evolutivo, que es el conjunto de factores que lo integran. En cada etapa del desarrollo se dan actividades mutuamente dependientes. Lo importante radica en identificar las actividades preponderantes, ya que éstas provocan un cambio y enriquecimiento específico en las relaciones del niño con el ambiente. Cada etapa tiene coherencia y significado propio, ya que las situaciones ante las cuales reacciona el niño son aquellas que responden a sus recursos. A cada edad corresponde un tipo de comportamiento y todo comportamiento se ordena alrededor de ciertas actividades fundamentales (Wallon, 1979; Vila, 1986b). También remarca que en cada etapa determinados órganos aseguran la actividad presente, al igual que se edifican otros que se manifiestan en el transcurso de la vida.

Todo estadio se define por la actividad preponderante, sin excluir las otras actividades, al operar la principal no sólo en su forma actual, sino al mostrar vestigios de formas de actividad ya superadas, al igual que de preludios de otras que harán su aparición más tarde. Lo que describe que hay diferentes formas de actividad en cada edad, y también hay una más aventajada de las demás, la cual elicitaba un cambio específico que enriquece las relaciones del niño en el ambiente, siendo ésta una característica preponderante del estadio correspondiente. Con base en esto, Wallon describe el desarrollo en correspondencia con la disposición biológica, con su situación social, con la dialéctica del conflicto, el equilibrio, las alternancias y preponderancias del comportamiento; que se manifiestan en características diversas, según la edad y nivel o etapa del hombre (Monroy, 1990).

FACTORES FUNDAMENTALES DE LA EVOLUCIÓN PSICOLÓGICA DEL NIÑO

(emoción, el otro, medios y movimiento)

El desarrollo de la personalidad siempre se da en un medio social específico y particular, que al ir cambiando exige transformaciones en la persona para poder responder a las nuevas condiciones; así, la sociabilidad del individuo tiene raíces en las necesidades orgánicas para cuya satisfacción requiere del otro, con lo que se inicia una dependencia total del otro, ya que desde que se nace (simbiosis fisiológica) pasa por diferentes fases que lo hacen cada vez más dependiente de lo que le rodea, y así se conforman las reacciones afectivas del niño con lo que lo rodea (simbiosis afectiva), hasta que se fusionen las emociones con quienes le rodean, y de esta manera el niño pasa de vincularse afectivamente a establecer relaciones con otros (Tran-Thong, 1971).

La *emoción* es la piedra de toque que responde a la acción entre lo biológico y lo psicológico, desde la óptica ontogenética; es la mutación de reacciones fisiológicas en medios de expresión (Palacios, 1987). Es el origen del ser psíquico del bebé ligado a las condiciones de existencia del individuo desde el nacimiento, producto de una simbiosis afectiva entre el niño y su entorno.

Las emociones, según Wallon (1979), proceden de un nivel bajo (núcleos subcorticales) y de un estado del primer semestre de vida; esto no implica que se limite a una parte fisiológica ni a un periodo de vida, ya que se aplica a todas las edades e influye en todo el aparato psíquico-orgánico, así como en el grado de desarrollo o de complejidad que se alcanza según la edad y las interacciones de los individuos. Las emociones son en esencia funciones de expresión, función plástica de origen postural en la que el tono es la parte fundamental, puesto que recibe las estimulaciones de todas las superficies de excitación. Así, tenemos que las emociones se relacionan con las representaciones que pueden servir para definir sus motivos o su objeto.

De esta base estará hecha la representación, por medio de la emoción, y a través de ella es como el niño se convierte de ser biológico (lleno de automatismos primarios) en ser social (como miembro de la especie humana). De tal suerte, el niño pequeño pasa de ser una cría desvalida, dotada de pocos automatismos primarios, para convertirse en un miembro de la especie humana. Por tanto, la función de la emoción es esencialmente socializante, dado que el papel del otro en la conciencia del yo es la formación de la vinculación que da al hombre un papel totalmente social.

El *otro* es un compañero indisociable del yo, no a causa de contingencias exteriores sino a causa de una necesidad íntima -lo es genéticamente, convirtiéndose en una apertura hacia el otro, la dimensión social, que es en consecuencia la transformación de lo biológico en lo psíquico (Zazzo, 1977).

Para Wallon, el concepto *medios* requiere de una definición completa que lo señale como un conjunto de circunstancias físicas, humanas o ideológicas donde se desarrolla la existencia individual. En consecuencia, esta concepción puede presentar gran variedad de formas y niveles. Ello no significa que todos los individuos tengan un acceso inmediato a todas estas formas o tipos de medios. Para este autor no existe un medio para un niño determinado, sino un conjunto de circunstancias que hace que los niveles del medio actúen simultáneos en él para responder a intercambios que se sitúan en planos diferentes para una misma edad (Palacios, 1987). Para Wallon, el medio vital y primordial del niño es el medio social. Fuera de éste, el desarrollo normal del individuo es imposible (Wallon, 1991). Así se denota que el medio es el complemento indispensable del ser vivo que responde a sus necesidades y aptitudes sensoriomotoras y psicomotoras (Wallon, 1976b).

El *movimiento* en el desarrollo psicológico del niño es crucial, ya que participa en el surgimiento de la emoción, de la representación, del lenguaje, en la constitución del temperamento, en el que su papel es la acción del niño sobre el medio, y en su desarrollo motor (Wallon, 1987). El movimiento con-

lleva un desarrollo normal de la habilidad y de la motricidad que se fundamentará en soportes sucesivos, como el equilibrio estático y dinámico de la coordinación, y con ello la coordinación ojo-mano y ojo-pie que determina el ejercicio y la duración del movimiento y la habilidad deseados, fundamentada y apoyada en la destreza básica del carácter global que es el equilibrio y coordinación (García et. al, 1992).

Es una de las causas de los progresos por los que el niño realiza su evolución. Wallon sostiene: "Nuestros movimientos no existen por ellos mismos, sino en vista de ciertas acciones que constituyen su razón de ser y su origen" (Hebe, 1988, p. 130). El niño está en constante movimiento, pues observa y manipula objetos de su entorno para lograr objetivos diferentes de expresión y creatividad, ya que el movimiento es una forma importante de comunicación en especial al expresar lo que se siente a través del cuerpo (Lee y Ahumada de Díaz, 1988). El movimiento posee en potencia, por su naturaleza, las diferentes direcciones que podrá tomar la actividad psíquica. Por tanto, el curso de la evolución, el tono y la motilidad no están aislados. Su construcción se realiza por conexiones entre el tono y la motricidad, conectando en primer lugar con lo emocional, para encontrar su dimensión al ubicarse en el plano de las relaciones con el *otro*; desde sus orígenes, la presencia del *otro* contribuye a formar el mundo motor que le servirá de matriz.

De esta manera, la *emoción*, el *otro*, el *medio y grupo*, y el *movimiento*, son elementos integradores que empujan al niño a una constante interacción mutua, en permanente interinfluencia; a su vez la emoción y el movimiento son la base neurofisiológica que se hace posible a través de la imitación y la representación, al igual que son necesarios los medios, los grupos y el otro para denominar y dar forma al desarrollo y ver cómo el papel de este último está en la conciencia del yo. La interacción no quita que uno u otro sea preponderante o predominante en cada estadio del desarrollo, por lo que las actividades de cada edad predominan sobre las demás actividades y provocan un cambio y enri-

quecimiento específico en las relaciones del niño con el ambiente; dichas actividades serán características del estadio correspondiente.

CONSTRUCTO ENTRE LO BIOLÓGICO Y LO PSÍQUICO

La atracción, ligazón, lazo o *vinculación*, es un hecho importante; no sólo consiste en la unión entre personas, o en la atracción que las une; su importancia radica en el origen de esta vinculación como una necesidad primaria, ya que para realizarse dispone de mecanismos innatos, y en consecuencia ocurre durante la primera infancia, pasando por cada etapa con características propias, según el manejo socializante (Craig, 1994).

La necesidad de vinculación se une con la función vital de la alimentación, formando los orígenes de la efectividad; al no ser un resultado de un aprendizaje o una apoyatura, sino una respuesta a una necesidad primaria, este proceso no es exclusivo de nuestra especie (Alonso, 1990; López, 1999).

Bowlby (en Zazzo, 1977) señala que la vinculación se inicia con cinco patrones de comportamiento: succión, abrazo, grito, sonrisa y la acción de seguir o imitación (conductas fisiológicas), que contribuyen a crear este proceso. El recién nacido sustituye la búsqueda de alimento con la necesidad de contacto (ya sea con la madre o con su cuidadora), lo que le asegura bienestar y un sentimiento de seguridad que no puede remplazar, lo cual constituye una emoción o, como lo describe Bowlby, el origen de la psicología del niño, que articula lo biológico en lo social y es reafirmada por la asociación o lazo como un término social. Así, junto con Marx (en Bujarin, 1981), señalan que el hombre tiene la necesidad de una relación en el mundo: *la necesidad del otro*. Y la relación más natural es la relación de un ser humano con otro ser humano. Por lo que la capacidad de formar relaciones íntimas y emocionales con un sinnúmero de personas caracteriza la capacidad medular de apego que se forma en la

infancia y que seguirá con esa peculiaridad en la vida adulta. Bowlby describe el término de apego como los lazos afectivos fuertes que sentimos por las personas que tienen una significación especial en nuestra vida (1969; en Shaffer, 2000, p. 402).

El vínculo es una conexión entre una persona y otra, que se caracteriza por cualidades únicas, las cuales son capacidades medulares de apego, lo que es una forma especial y perdurable de relación emocional con una persona específica envuelta de agrado y placer, lo que requiere una capacidad de relacionarse que se forma a través del otro (López, 1999; Perry, 1999).

DIMENSIÓN SOCIAL

El embrión de la sociedad es el *socius*, pero debe tenerse cuidado con la palabra social, ya que se emplea indistintamente para señalar la existencia de un grupo. El *socius* implica una relación o un lazo con una realidad biológica, en la que la vinculación y el proceso de socialización son distintos, ya que las reacciones de vinculación abren el camino a las conductas sociales.

Al vincularse se da una apertura hacia el otro en una dimensión social y biológica (por ser una necesidad) que el hombre puede transformar hacia lo psíquico, lo cual no se reduce a la existencia social y biológica, ya que lo intrapsíquico obedece a reglas propias que son distintas de las que rigen los intercambios interindividuales. Por lo cual los mecanismos en las modalidades de la vinculación son muy numerosos y se conocen muy poco, ya que existen muchas variables a considerar en el desarrollo de la primera infancia.

LA RELACIÓN

Para Wallon, lo *social* no es lo que la persona recibe del exterior, es el *fantasma del otro*, es el *alter*, un fantasma surgido de la necesidad vital de complementariedad.

Como ha señalado Wallon, la evolución psíquica se realiza mediante la interacción de lo biológico y lo social, siendo esto último lo más determinante, pues lo social es una necesidad genética del otro en relación con el yo; es el *socius* (compañero) que establece la relación entre el yo y los otros; así, el "otro" se vuelve un perpetuo acompañante del yo en la vida psíquica (Wallon, 1977).

Al concebir a la persona, el *yo* biológico y social, con el *otro* (*alter*, *socius*), se forma la **complementariedad o partenaire** (Wallon, 1979a); el hombre expresa desde niño vínculos complementarios en los que dirige su simpatía a un tipo de personas y se aleja de otras; así, al acercarse al *otro* se obnubila el yo ante el otro para tener una relación complementaria con alternancia de la influencia del otro y la voluntad del yo, que puede ser absorbida por el otro, relación en la que se encuentra el *alter* o *alli*, que se lleva en sí para regular las relaciones, el compañero del yo en la vida psíquica.

En general, el *otro*, el compañero o *partenaire*, como lo denomina Wallon (1979), es una relación donde cada uno parece perder su autonomía y recibir un papel de la estructura o situación en la que participa, es un vínculo necesario para pasar a la objetivación que está cimentada en la diferenciación; cuando el niño admite a un compañero sin absorber características del otro expresa una evolución hacia la individuación del yo y del otro, basada en la conciencia de sí mismo al igual que en la de los demás.

En consecuencia, se tiene que, a través de gestos aparentes, la primera condición para que se establezcan relaciones entre niños pequeños es que haya un mínimo de acuerdo entre sus maneras de reaccionar, aunque son compo-

mentales difíciles de individualizar ya que forman actividades complementarias por tener concordancia de intereses de expresión de gestos y tonos (Wallon, 1979). Aunado a esto el niño va a conformar una forma de reaccionar frente al otro que son las expresiones vinculantes.

Cuando la emoción permanece dueña del terreno se establece de otra manera el contacto entre sus manifestaciones y las diversas situaciones que responderán exteriormente. Y al dominar las expresiones orgánicas y subjetivas (sensibilidad interoceptiva) se borra la delimitación entre el yo y el no-yo, y tenemos que la sensibilidad se hace confusa, global, indivisible, en la que las influencias externas se combinan con su contenido y se vuelven individualmente indiscernibles y resultan unidas a la totalidad de aquello que la ocupa actualmente, que es el sincretismo, función donde la ausencia de las partes diferenciadas es una lucha, o un paso necesario para lograr la individuación. Por lo que una contribución importante para el crecimiento de los vínculos emocionales son las interacciones entre dos personas que por lo general son armoniosas y en las que los participantes adecuan su comportamiento en respuesta a las acciones de su pareja, a las que Shaffer (2000) llama rutinas sincronizadas.

Relaciones sincréticas

(partenaire)

En esta relación existen diferentes tipos que muestran las interacciones que se retroalimentan cuando cada uno completa las necesidades del otro formando una complementariedad, a lo que Wallon denomina *partenaire*, que es el compañero que todos llevamos dentro. Este es el resultado de una relación donde cada uno parece perder su autonomía y recibir su papel de la estructura o situación que le integra. Existen muchas complementariedades para entender los constructos de la personalidad; por tanto,

el comportamiento complementario se da cuando la persona depende del otro y forma una relación sincrética, de las cuales se mencionarán algunas:

- *Enajenación-Detentación.* Que engloba un acto de entregar (tiempo, bienes, cuerpo y voluntad, culpas, sentimientos) al dominio del otro, pero detiene; es el que controla el ser y la vida de ambos.

El enajenado se pone en manos del otro sin responsabilizarse de lo suyo. El detentante maneja la situación, asume la responsabilidad de su pareja, como un medio eficaz de control; decide intereses y preferencias, cree que debe dirigir la situación y cae en despotismo o paternalismo (Suárez, 1995). El enajenado es un compañero sincrético que carece de iniciativa, inseguro, indeciso, tímido. Así se forma la complementariedad en la que el enajenado necesita al detentante, se albergan sentimientos contradictorios y desfavorables; el primero siempre pide perdón y el otro se lo da, su indulgencia es una expresión de superioridad, incluso sus faltas hacen sentir culpable al que no las cometió.

En esta complementariedad existe un punto medio, la *objetivación*, síntesis entre el dominio y el sacrificio. Manifiesta un dominio, pero una actitud tolerante; domina sus impulsos y tolera los de su pareja sin asumir la responsabilidad que no le corresponde. Da la diferencia de sí mismo con los otros, es el resultado de la conciencia de sí mismo con respecto a los demás; se *marca la diferenciación*.

- *Compasivo-Sufrido.* Comprende actos de complacer y retroalimentar la ansiedad ante actos de consuelo del individuo.

Existen sentimientos de autodevaluación en una persona sufrida, tiene un argumento para sufrir; en la complementariedad cada cual tiene lo que quiere, el que se lamenta y sufre encuentra al que goza dando alivio, escuchando, dando consejos, trata de aliviar los problemas que dañan a la persona. El sufrido es melancólico, desencadena tristeza, manifiesta

carencia de afecto, de ternura, entre otros (Merani, 1980).

Al compasivo le conmueven los acontecimientos adversos que ocurren en su entorno, puede sacrificar su propia felicidad por solucionar los problemas que afectan a su compañero.

Su punto de individuación es la *madurez*, pone límites en la relación, conserva la congruencia entre el pensar, decir y hacer. Separa y se desprende emocionalmente, lo que se logra con la maduración en el ámbito afectivo, dando como elemento la comprensión, nunca la indiferencia.

- *Déspota-Sumiso*. El primero no podría ser tal sin la docilidad del otro; no lo quiere eliminar, lo mantiene y crece al disminuirlo, no lo puede eliminar porque necesita sus halagos, reconocimientos y admiración. Tiene un sentimiento de superioridad que busca ejercicio en su forma pura (Wallon, 1979). A lo que el segundo siempre se disminuye y manifiesta que no vale nada.

El sumiso es el vencido, siempre estará al borde del precipicio y el único que puede salvarlo y levantarlo es el partenaire que elogia y sobreestima; mientras que el déspota requiere del otro para sobresalir, crece ante la disminución del otro. Éste soporta todo; esta necesidad de dominación no es sutil, es primitiva; se funde en una falta de autonomía frente al otro. En la confusión inicial de sí y del otro en una misma situación sentimental esto no implica malos tratos u hostilidad (Wallon, 1979).

Ante esta relación sincrética, la individuación se logra sólo con el *equilibrio*, el ser más social puede romper este círculo.

- *Crédulo-Mentiroso*. El crédulo es ingenuo, pero no habría mentirosos si el otro no cree; tiene mucho que ver con el conocimiento. El primero tiene una gran expectativa, espera mucho de los otros, así que el mentiroso crea las expectativas de la falsedad.

En el mentiroso, no son falsedades ni mentiras lo que dice, sino cuentos; hace creer al otro que tiene una imaginación que no tiene, da una

apariencia de lo que no es, es ignorante.

En esta relación el crédulo tendrá un resentimiento y el mentiroso el rechazo, en el que la individuación será la *tolerancia*.

Cualquier complementariedad puede cambiar dentro de la díada, y construirse otra diferente con una segunda pareja; también pueden invertirse los papeles en otra relación, ya que en el sincretismo que existe en el pensamiento por la construcción de la interacción en la relación no se ha desarrollado un proceso de diferenciación.

Estas formas de relaciones se desarrollan a lo largo de la vida, pero es en la etapa de individuación y grupo donde se inician, y aun en el adulto se presentan en alternancia, predominando un alter, de los allis que llevamos dentro, que influirá en la personalidad en una lucha por la individualidad.

Lo anterior implica, dentro de la escuela de Wallon, entender el significado de las conductas del niño que actúa en grupo, ya que sólo adquieren sentido a partir del momento en que se comprende la organización global de las acciones sucesivas, dentro de una dinámica de evidencias (Stambak, Barrière, et al, 1984).

Wallon estudia a la persona como unidad y totalidad; en la génesis con su devenir, señala una preocupación por el hombre, un ente con sus rasgos particulares, dentro de la significación de su conducta en sus relaciones con los otros. Dado que el autor concede gran importancia a las transformaciones del individuo biológico por las circunstancias sociales, y el ambiente, las cuales dan simetría al conjunto de reacciones psíquicas que controlan y guían una actitud característica del comportamiento, lo que nos dirige al objetivo de esta investigación: ***describir cómo se relaciona el niño con los demás, identificando los lazos de afecto descritos por él en relación con el otro, en el nivel de individuación y grupo.*** Al mostrar que la emoción desempeña un papel importante en la vida del niño, ya que sus emociones habituales serán la fuerza impulsora de su vida.

SOBRE LA INVESTIGACIÓN

Los procesos de formación o de génesis pueden extenderse a más de un estadio para hablar de ciertos grados de equilibrio final, que constituyen la estructura de conjunto (Zapata y Aquino, 1980). A lo que Wallon (1979) señala que no hay etapa que no tenga su coherencia y significado propio, ya que su carácter se forma por las situaciones ante las que reacciona el niño, las cuales responden a sus recursos, en una manifestación en relación con el desarrollo funcional; así, se entiende que a cada edad corresponde un tipo de comportamiento, el cual a su vez es ordenado alrededor de ciertas actividades fundamentales cuyas leyes son más evidentes cuando están aisladas y son preponderantes.

Wallon divide el desarrollo infantil en etapas para facilitar su descripción. En la presente investigación se abordará la etapa de **individuación y grupo**, que tiene un rango de edad de seis a once años y se caracteriza por la preponderancia de las actividades intelectuales sobre las conductas afectivas. Hay una superación del sincretismo, aunque conlleva un avance y retroceso continuos, retomando casi todos los momentos evolutivos precedentes (Palacios y Ramírez, 1980), por lo cual es necesario considerar lo siguiente.

Etapa o nivel de desarrollo

(desarrollo mental, fisiológico, destreza corporal, desenvolvimiento motor, el juego como relaciones para la socialización)

El estudio del niño nos señala dos métodos diferentes para comprenderlo: 1) el basado en las características objetivas de comportamiento que pueden ser vistas y medidas (por ejemplo, talla, peso, vocabulario, con relación a otros niños de su misma edad) y 2) el que enfoca el conocimiento desde un punto de vista interpretativo o interno (percepciones y sentimientos diferen-

tes). Debido a estas dimensiones, la conducta no sólo debe ser observada, anotada o registrada sino también interpretada, aunque se corra el riesgo de interpretar mal la psicología infantil. Por lo cual no debe limitarse a enumerar y describir conductas generales sino que también debe describirlas e interpretarlas en las coordenadas de la infancia (Secadas y Barbará, 1984).

Para Wallon, los términos etapa, nivel o estadio son menos sistemáticos, ya que ligan al medio humano con el físico y se apoyan en las posibles características de cada edad, en la que las etapas sucesivas de la personalidad facilitadas por integraciones, alternancias y crisis de los diferentes niveles, son consecuentes de la anterior y preliminares de la siguiente, conformando un nivel para su estudio en el que se pueden señalar particularidades manifiestas en un periodo de desarrollo determinado (Monroy, 1990).

Con base en lo anterior retomaremos para este trabajo el nivel de individuación y grupo, el cual es significativo en el niño ya que desde su nacimiento hasta que empieza la escolarización (seis años), alcanza la conciencia de sí mismo, del mundo que le rodea y a la vez adquiere el dominio de una serie de áreas que configuran su madurez global, tanto intelectual como afectiva. El niño aprende con sus vivencias, las cuales contribuyen a su comportamiento y a sus respuestas en cada momento; la evolución motriz es un proceso global que interacciona en forma constante con el proceso afectivo en una evolución integradora (Comellas, 1984).

La hipótesis supone que la evolución psicológica se produce de acuerdo con un determinado orden; ciertas habilidades aparecen antes que otras y con frecuencia las más simples son necesarias para el desarrollo de las más complejas. El lapso entre los cinco años, seis meses, y los seis años de edad es un momento de cambio crítico, tendiente a la diferenciación progresiva del comportamiento; está listo para integrarse al mundo y entrar en la fase cultural. Su personalidad es el resultado de un crecimiento lento y gradual, debido a la madurez del sistema nervioso y la secuencia natural de los diversos niveles de

desarrollo, ya que están asociados con la maduración nerviosa. Así, conforman estadios o niveles dinámicos por estar vinculados a la actividad mental, o sea desde el acto motor hasta la representación mental (Vayer, 1977).

En esta etapa las relaciones del niño con el mundo exterior producen cambios en distintos campos del comportamiento. Hay un desplazamiento progresivo de la afectividad de su ámbito familiar hacia zonas de comunicación más amplias y externas al hogar.

Desarrolla su capacidad de adaptarse al medio con mayor soltura e inicia las actividades de grupo. También desenvuelve actitudes personales de crítica, a partir de la interiorización del objeto y la aparición de la conciencia, lo cual le señala que está listo para integrarse al mundo y entrar en la fase cultural. Su personalidad es el resultado de un crecimiento lento y gradual debido a la madurez del sistema nervioso y a la secuencia natural de los diversos niveles de desarrollo (Vayer, 1977).

La atención se va descentrando de sí hacia el mundo exterior, posibilitándole no sólo la adquisición de relaciones sociales nuevas, sino también espaciotemporales más objetivas y realistas. La fragilidad de etapas anteriores se ve influida por la toma de conciencia de sí mismo y por la posibilidad de individualizarse plenamente (Zapata y Aquino, 1980).

Desarrollo mental. La evolución del niño hasta esta edad hace que los intereses infantiles tornen la atención hacia el mundo exterior. El deseo de manejar cosas concretas para llegar a comprenderlas y el afán de conocimiento son típicos de esta edad. Sienten curiosidad y preguntan sobre cosas inmediatas. En esta edad empiezan a acusarse grandes diferencias individuales, en las que las producciones de los niños difieren considerablemente entre sí con independencia de las modalidades comunes, características de la edad o del nivel de desarrollo intelectual (Osterrieth y Olerón, 1985; Olerón, 1987).

En este momento el pensamiento animista pasa a un pensamiento realista, ya que observa la sustitución de un pensamiento dominado por la fantasía, la imaginación y los cuentos, por un carácter más realista que se define a través de la manipulación física y la realización de actos expresivos, principalmente gráficos (Wallon, 1965). Los niños de seis a siete años eligen representaciones orientadas a lo real (a diferencia de los niños más pequeños que tienen elecciones irreales), sobre todo en los varones.

El pensamiento del niño de seis años se caracteriza por la ausencia de discriminaciones (Wallon, 1965). El avance mental en esta edad se resume como resultado de tres procesos convergentes:

- a) Integración de impresiones sensoriales.
- b) Configuración del comportamiento propio en consonancia con la información reunida y con la experiencia real.
- c) Retoque o corrección de la experiencia en contacto con la ejecución.

El desarrollo mental se presenta como un saber concreto que se exterioriza a través de construcciones, dibujos, grafitos, así como mediante una modalidad monoserial de asociación (clasificación, colecciones) y el empleo de un lenguaje perceptual como nexo integrador (Secadas y Barbará, 1984).

Todas las etapas o niveles conllevan conductas afectivas con avances y retrocesos continuos, que conforman los momentos evolutivos precedentes, en los cuales se caracteriza la aparición y el desarrollo del pensamiento categorial, que es tratado como una continuación y superación del periodo del sincretismo. Asimismo se caracteriza por el hecho de que en el niño la imagen de las cosas estaba dominada a la vez por tendencias espontáneas y adquiridas y por las circunstancias del momento, es una imagen global y personal.

El avance del sincretismo a lo categorial, es pasar del cambio de la experiencia variable y discontinua a la inteligencia; así, la mezcla de confu-

siones y disociaciones propias pasa a la representación concreta de las cosas por el mundo de las relaciones objetivas.

Lo anterior supone un proceso doble: identificar los objetos por medio de representaciones adecuadas o explicar su existencia a través de relaciones de espacio, tiempo y causalidad. Esta evolución alcanza un momento óptimo hacia los doce años, punto en el que se manifiesta un razonamiento de manera abstracta. Su lenguaje le permite una expresión oral o escrita del pensamiento, en forma de comunicación, lo que conlleva a tener la capacidad para interpretar las impresiones sensoriales recibidas a través de los órganos de los sentidos; de este modo, muestra un intercambio de las oportunidades socioambientales en el que aprende cómo comunicarse por la influencia del medio (Nieto, 1995).

Desarrollo fisiológico y destreza corporal. En esta edad la actividad física, junto con el desenvolvimiento motor general, se divide en cuatro apartados: rasgos corporales, organización perceptiva, coordinación motora y repercusiones en el comportamiento del niño. En cuanto al crecimiento físico y fisiológico, se observan cambios evolutivos de importancia en el sistema neuromotor, siendo a los 6 años el comienzo de la latencia del crecimiento (quietud del desarrollo físico durante el periodo que precede a la pubertad) en la que crece a un ritmo más lento pero estable (Secadas y Barbará, 1984; Olerón, 1987).

Destaca un dominio de la masa muscular en los varones, en tanto que las niñas tienen una mayor proporción de grasa en el cuerpo. Los varones son ligeramente más altos y de mayor peso que las muchachas, prolongándose estas diferencias hasta los diez años aproximadamente. En gran medida la aceptación por parte del grupo va a estar determinada por las capacidades físicas que demuestre el aspirante (Secadas y Roman, 1984; Fischer, 1990).

De esta manera, el crecimiento de los tejidos nerviosos representa ya a los 9 o 10 años la novena parte de su tamaño final, aumentando de forma sen-

sible en los años siguientes. Por tanto, este proceso evolutivo, junto con el interés escolar, nos muestra una interacción entre factores biológicos y componentes psicológicos. Wallon dice que "un elemento de paso indispensable para la construcción de la personalidad del niño lo constituye la representación más o menos global, más o menos específica y diferenciada, que tiene de su propio cuerpo" (Zapata y Aquino, 1980, p. 18).

Desarrollo motor general. La motricidad irá evolucionando desde la primera etapa visceral caracterizada por el dominio de la posición supina o sentada que se extiende durante los dos primeros años de vida, en la que los movimientos presentes son poco diferenciados y de los 3 a los 6 años predomina la musculatura del tronco y posteriormente irá afianzando movimientos cada vez más refinados y sutiles de las extremidades corporales inferiores y superiores, consiguiéndose un equilibrio corporal cada vez más ágil (Wallon, 1979).

Los desplazamientos motores se exteriorizan mediante preferencias por determinados juegos, aparecen secuencias lúdicas en orden genético de maduración que se irán transformando de modo progresivo (Zapata, 1991), lo que da lugar al desarrollo psicomotriz, el cual beneficia al hombre para que se pueda ubicar y actuar en un mundo de constantes transformaciones, en virtud de que le da acceso a las actitudes y al movimiento corporal de una forma total, ya que el acto motor es un proceso dialéctico con la conducta y la personalidad (Le Boulch, 1986).

Aunque existe una interrelación entre factores orgánicos y ambientales, sólo los primeros siguen un orden riguroso de las fases, el crecimiento de los órganos es lo fundamental. El medio se le va imponiendo, pero la forma en que el niño asimila estos mecanismos dependerá de sus propios modos orgánicos (Wallon, 1965).

A partir de esta etapa el sincretismo de la persona y de la inteligencia es sustituido por una diferenciación de los comportamientos sociales y de los

actos intelectuales, el pensamiento se hace categorial. En esta etapa predomina la necesidad del pensamiento categorial, dado el gusto por la competencia en la exhibición de habilidades, conocimientos y destrezas, y de equilibrio entre las formas de conducirse y la información acumulada en contacto abierto con el medio (Zapata y Aquino, 1980; Secadas y Román, 1984).

El juego como relaciones para la socialización. La reacción social en el juego se hace más natural, se dan opciones de unificación, agradecimiento, conductas de ayuda. El juego es una diversión que ofrece momentos de aprendizaje, que desarrolla lo físico, lo cognoscitivo, lo social y lo emocional. El niño evoluciona gracias a la percepción de la cual surge el gesto que es producido por el gesto de otros, lo que le permite desarrollar nuevos esquemas de acción (Wallon, 1994).

Así, las escenas psicomotrices enmarcan un escenario lúdico dentro del placer tónico-postural-motor. Por lo que el dominio corporal ubica al niño en una nueva posición simbólica respecto al otro. El niño demuestra a los otros qué es lo que puede hacer por sí solo, como correr o saltar, y encuentra en su dinámica corporal el campo del otro, una imagen corporal que le da placer por el movimiento y lo vinculará con la representación corporal y postural (Levin, 1997).

Su vinculación estará representada por conductas voluntarias y benéficas para los demás, las cuales se desarrollan en el individuo de forma progresiva, en interacción con otras áreas cognoscitivas y de personalidad que facilitan su desarrollo en lo que suele llamarse conducta prosocial, por presentar empatía, agrado o vincularse positivamente en las relaciones en términos afectivos, ya que al ayudar a otra persona se puede inferir una capacidad de responder emocionalmente a las necesidades de los otros, lo que le ayudará en el futuro a tener una personalidad integral, debido a que tendrá niveles mayores de conducta en su autoconcepto y autoestima, lo que facilitará su individuación. A diferencia de presentar conductas antisociales como agresividad, impulsividad (Calvo et al. 2001).

En general, todos los niños disfrutan las interacciones sociales del grupo de iguales, pero cuando no es así, en lugar de representar un momento agradable pierden una importante función socializadora, lo cual trae consecuencias negativas que originan un bajo rendimiento académico, ausentismo escolar y puede hacer que se presenten conducta disruptivas (Villanueva y García, 2001).

EL MÉTODO EN WALLON

Wallon (1965) se adhiere al método del materialismo dialéctico. Como concepción filosófica, el materialismo considera la naturaleza, ya sea física o mental, como una realidad objetiva que existe fuera e independientemente de la conciencia. La aproximación dialéctica considera que la naturaleza no es una acumulación accidental de objetos, por lo que ningún fenómeno puede ser entendido si se le considera en forma aislada. Los fenómenos deben ser considerados no sólo desde sus relaciones y de sus condicionamientos recíprocos, sino también desde su movimiento y cambio (Bujarin, 1981; Palacios, 1987).

Siguiendo este método, la herramienta usada en esta investigación es la entrevista a niños sobre el tema de la amistad. Los datos obtenidos serán analizados de acuerdo al método genético y al materialismo dialéctico, para desarrollar el problema de los orígenes, en la génesis de las estructuras psíquicas que gobiernan el comportamiento. Ya que el estudio de la psique humana se convierte para Wallon en un problema dialéctico, siendo ésta la que da a la psicología un equilibrio y significado, sustrayéndola de un irracionalismo sin horizonte (Vila, 1986a).

En este trabajo se señala la importancia de la dialéctica, que hace a la psicología una ciencia humana y una ciencia natural, aunque algunos la consideran un método anacrónico, pero pocos la usan o, peor aún, muchos la desco-

nocen; tampoco se omite la complejidad de ésta para personas que se han centrado únicamente en el análisis cuantitativo. Lo que se trata de mostrar son las ventajas para la descripción integral del comportamiento humano, teniendo a la dialéctica como un método para darnos una concepción unitaria y explicativa de los elementos que conforman el quehacer humano (Merani, 1982).

Los aspectos recolectados en esta investigación muestran la socialización del niño observando el *yo* del niño, así como su satélite *-el otro-*, para manifestarse en la noción del *socius* o *alter*, que Wallon liga directamente con su concepción del ser humano como un ser genéticamente social, que muestra la unión de lo biológico y lo social.

DESCRIPCIÓN DEL CONTENIDO DE LA INVESTIGACIÓN

En general, las aportaciones de Wallon son múltiples; sin embargo, en el estudio se abordaron solamente las relaciones afectivas entre coetáneos en el nivel señalado, tomando como base las emociones, que constituyen un sistema de reacciones organizadas dentro de su gran elemento que es la vinculación, dentro de un marco que no omite las funciones afectivas, sociales, cognoscitivas o psicomotoras, factores de alternancia en los niveles de desarrollo de la vida.

El trabajo se presenta en cuatro partes. La primera muestra el **contexto de la investigación**, que incluye información sobre la muestra, características, forma de conexión, el escenario y el instrumento que se usó.

La segunda parte comprende la **metodología del trabajo**; primero se da una descripción de los puntos usados de la dialéctica, como método usado por Wallon; se continúa con la descripción de la técnica usada: la entrevista, y los factores empleados en este elemento como fueron los diálogos obtenidos por preguntas sobre conceptos acerca del amigo; otro punto fue la elaboración de una historia sobre un dibujo del niño con su amigo, y por último un juego, para obtener conceptos que ilustraran la abstracción del niño.

Se señala en general el procedimiento y se muestran los ejes rectores que son la base de la conclusión.

En la tercera parte se presenta el **desarrollo de la investigación**, donde se muestran las características de la etapa de individuación y grupo; se habla de la socialización, el vínculo y la complementariedad; la parte teórica se ejemplifica con la práctica, en un manejo de lo abstracto a lo concreto (dialéctica), formando la reflexión del ejemplo con base en las respuestas a las entrevistas, y de éste a la reflexión.

Por último, en la **conclusión** se determinan los puntos centrales obtenidos para exponer la teoría de Wallon con base en los ejes señalados, y así destacar puntos que propongan conocimientos sobre el desarrollo infantil e identificar elementos de influencia a partir de la infancia que repercuten en la vida adulta, para encontrar, o establecer, aspectos que ayudan a determinar una individuación, y romper, o reconocer, un sincretismo que afecte nuestra vida diaria, al igual que ver en los niños elementos que ayuden a su desarrollo. Se muestran así los principios básicos de la propuesta walloniana, la cual considera para la psicología la conciencia y afectividad a la vez, a través de la unidad de sujeto y objeto, y encuentra la superación en cambios que significan saltos cualitativos y cambios evolutivos.

Parte I

CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN



La población con la que se trabajó constó de cuatro niñas y cuatro niños, los cuales provienen de una escuela pública, localizada en un estrato social medio; todos los niños forman parte de familias integradas, el lugar que ocupan dentro de ésta es variado, factor que no es relevante para el fin de nuestro objetivo.

ESCENARIO EXPERIMENTAL

Una vez que se acudió a la casa de cada niño, se realizó una entrevista individual en la sala de su casa o en su recámara, en donde estarían el niño y el

entrevistador a solas; se le informó al niño que la conversación iba a ser grabada, y se le preguntó si no tenía ningún inconveniente; también se le dijo que sus opiniones no iban a ser comentados con gente que él conociera, que sería usada la información de forma anónima y con fines de un trabajo profesional que nos brindaría la oportunidad de conocer más a los niños, lo cual serviría en el desarrollo del trabajo psicológico.

Cada entrevista se realizó en tres partes, en diferentes días. Todos los niños presentaron inicialmente preocupación por lo que se les iba a preguntar, no obstante que se les explicó que sólo se quería platicar con ellos, como se señaló anteriormente.

DETECCIÓN DE LA MUESTRA

En un principio se pensó obtener la muestra en escuelas primarias, para lo cual se acudió a varias de ellas. Una vez en las escuelas, se solicitó una cita con el director; este trámite fue muy lento puesto que estaban en curso, en reunión o preparando algún evento. Una vez que se realizó la entrevista, se le pidió ayuda para obtener la información para la investigación, presentándose otro tipo de obstáculos, sobre todo al no entender que la aplicación de entrevistas a algunos niños de determinados grupos sólo es un medio para obtener información y que desgraciadamente no se podía dar algo a cambio, como un curso para los padres o maestros, puesto que el tiempo disponible para esta investigación era limitado, además de que se requeriría una cantidad adecuada de psicólogos para la población de esa zona.

Debido a todos los trámites burocráticos se optó por hablar con una madre afuera de la escuela y ésta enlazó a otras más. Así, la investigación pasó de estar en un plano institucional a darse en un nivel comunitario, sin alejarla de un nivel de campo que marque un entorno natural al propiciar impresiones reales para desarrollar el modelo conceptual (Cook, 1986).

A las madres se les comentó sobre la investigación, señalándoles que se necesitaba obtener datos sobre cómo jugaban los niños y qué pensaban al tener un amigo; que se necesitaban niños entre seis y once años, de preferencia entre 9 y 11, con un equivalente a niños que cursaran el cuarto, quinto o sexto grados de primaria.

Dado que la investigación se centra en un rango de etapa específica para poder obtener datos generalizables; la etapa que corresponde a la investigación es el nivel de individuación y grupo, que según Wallon comprende entre los 6 y 11 años de edad; en esta edad los motivos psicológicos y sociales son preponderantes sobre los biológicos, conformando de modo definitivo la indisolubilidad entre los factores físicos y los culturales en la formación global de la personalidad (Merani, 1982), a lo que Wallon añade que es durante esta edad escolar que el interés habrá de pasar del yo a las cosas, modificando la conducta con objeto de adaptarla a las situaciones ambientales que empiezan a perfilarse. En general, el inicio de esta etapa se considera un momento crucial de transición, puesto que el niño empieza a introducirse en dominios hasta entonces extraños a su experiencia.

A madres e hijos se les señaló que las entrevistas se realizarían en tres ocasiones, aproximadamente de 30 minutos cada una, en diferentes días; el investigador acudiría a su casa en un horario previamente acordado, el cual no interfiriera con la familia del niño, o con los quehaceres del mismo.

Una vez explicado lo anterior, se pasó a concertar citas; muchas señoras se interesaron, otras no, pero se obtuvo la participación de aproximadamente doce personas (todas ellas señoras), con las cuales se programaron las visitas.

¿Cuántos y quiénes participaron?

En general, se contaba con una lista de aproximadamente 18 niños entre los dos sexos para ser entrevistados, pero al finalizar sólo se obtuvo un total de

ocho entrevistas completas que constaban de tres series, para nuestra información, la cual se empieza a recabar desde antes de hablar formalmente con los niños, al obtener pequeñas informaciones sobre alternativas de investigación, como serían los enlaces, la forma de plantear los puntos de nuestra entrevista y una formulación precisa de los ejes centrales de manejo para la investigación, entre otras cosas.

Se omitieron las entrevistas de las que no se obtuvo la serie completa, dando un factor de exclusión; otras entrevistas se omitieron debido a que el niño sólo contestaba *sí* o *no*, o se quedaba callado, factor que no trató de cambiarse dado que se considera que los niños no son personas que deban manejarse al antojo de un adulto, que influye en muchos aspectos de su experiencia, y personalidad, que deben respetarse y no obligarlos a formar parte de una investigación.

Datos de los niños y su codificación

El total de niños entrevistados fue de cuatro niñas, una de ocho, dos de diez, y una de once años; y cuatro niños, dos de once años y dos de diez.

Para la descripción de los diálogos de los niños se les asignó un código en el que se sustituyó su nombre por una inicial y se le agregó a para las niñas, y o para los niños, para marcar la diferencia de género de los individuos (ver cuadro).

Cuadro de información y código de los niños

Niño	Sexo	Código	Edad
1	Fem. (a)	C.a.	11:00 años
2	Fem. (a)	L.a.	10:03 años
3	Fem. (a)	F.a.	10:04 años
4	Fem. (a)	R.a.	8:07 años
5	Mas. (o)	B.o.	11:02 años
6	Mas. (o)	D.o.	10:04 años
7	Mas. (o)	A.o.	10:02 años
8	Mas. (o)	E.o.	11:01 años

¿QUÉ INSTRUMENTO SE USÓ?

(entrevista)

La práctica científica en la psicología genética consta de la propuesta de hipótesis aunada a su verificación por medio del interrogatorio, o *entrevista*, la cual contiene preguntas sencillas con diferente duración, con una interacción constante entre preguntas y respuestas (Castorina, Fernández y otros, 1995). En esta práctica se dirige el diálogo del niño con el interrogatorio del entrevistador, que a la vez es dirigido por las respuestas del niño. Es en este momento en donde la dialéctica ayuda a interpretar la respuesta y la pregunta para dar lugar a nuevas preguntas, para llegar a las informaciones que confirmen la hipótesis o pueda plantearse una nueva hipótesis.

De esta manera, tenemos que el interrogatorio al niño proporciona información acerca de cómo considera un problema, sus percepciones, sus sentimientos con respecto a sí mismo, al igual que presenta sus impresiones respecto a su situación y necesidades.

Precisiones sobre las técnicas

(descripción de episodios)

Hay distintas formas de hacer ciencia, que llevan a la explicación comprensiva y la comprensión explicativa de los fenómenos que son objeto de estudio. También pueden funcionar en forma conjunta y complementaria (Cook y Reichardt, 1986), en donde lo importante es lograr una amplia base de datos para explicar y comprender los fenómenos estudiados; así, la flexibilidad y la adaptabilidad de los métodos viene a ser la solución más adecuada. En este trabajo se usó la entrevista no estructurada, una técnica de conocimiento de un asunto determinado muy útil para tener información variada, recogida con diversos procedimientos.

La entrevista se empleó en una primera serie y en dos series subsiguientes se combinó con otras técnicas en las que el diálogo del niño conlleve un lenguaje cotidiano que informe de los conceptos que utiliza con mayor frecuencia en el contexto escolar. Ya que éste se adapta a las necesidades individuales, y a los diferentes marcos sociales, como lo es, entre otros, el escolar, ahí se identifica un lenguaje y conceptos relacionados, que son frecuentes, proporcionando una forma de comunicación funcional entre los niños (Kent-Udolf y Sherman, 1988).

De este modo, nuestra herramienta principal fue la entrevista informal sobre el tema de la amistad. En la segunda serie se empleó un dibujo y en la tercera se hizo un juego para que el niño entablara una comunicación lo más libre posible. Conjugando estos tres episodios, se expusieron ante las postulaciones teorías para ejemplificarlas con la realidad descrita por los niños. A continuación se describen las actividades de los tres episodios:

Entrevista. Es la obtención con precisión, enfoque, confiabilidad y validez, de otro acto social que es la conversación, por medio del interrogatorio,

en donde se hace un conjunto de preguntas destinadas a obtener un conjunto de datos. Ésta tiene muchas facetas, en las que los errores dan pie a un mejoramiento de la técnica (Goode y Hatt, 1980).

El empleo de una entrevista cualitativa consta de una guía para obtener conocimientos de puntos cortos de información, que permite reformular una pregunta para la comprensión de una situación; además se puede hacer un sondeo más profundo cuando la ocasión así lo exija, lo que permite una interpretación más adecuada de las respuestas dadas a cada pregunta; así como el desarrollo del análisis del contenido y el cifrado cualitativo hacen posible una uniformidad de las respuestas que no sean simplemente afirmativas o negativas.

En la entrevista, el entrevistador no sólo tiene que hacer el intento de captar conscientemente el significado real de las respuestas dadas, sino debe percatarse del hecho de que el que contesta está a su vez haciendo conjeturas respecto a la materia establecida.

Dibujo. Se empleó el dibujo con tema, parcialmente dirigido (Osterrieth y Olerón, 1986), en el que se le pidió el tema, se le dijo: "Haz un dibujo de tu amigo contigo", y se le dejó en libertad de hacerlo como quisiera; posteriormente se le pidió narrar una historia sobre su dibujo. Retomando el dibujo como estímulo que elicitaba una plática libre sobre la relación de él con su grupo de iguales.

La naturaleza no verbal de los dibujos puede expresar emociones y actitudes, por medio de las cuales el niño puede identificar a las personas en relación con él, ya que el dibujo accede a aspectos subjetivos, personales y posiblemente mensurables de los modelos de representaciones de sí mismo en las relaciones, lo cual permite entablar una plática para que manifieste verbalmente sus pensamientos (Fury et. al, 1997).

En este diálogo, el niño podrá conversar de lo que quiera, puesto que el tema de su dibujo solo será un estímulo para compartir una comunicación

donde exprese ideas al transformar el pensamiento en palabras. En la que el entrevistador se limitará a retroalimentar la conversación con palabras de asentimiento.

Juego. Parecería que esta actividad demanda poco o ningún esfuerzo, en comparación con el trabajo cotidiano, pero en el juego se liberan cantidades mucho mayores de energía que las requeridas para una tarea obligatoria, como en las competencias o en algunos trabajos solitarios pero libres; todas las actividades pueden servir de motivo de juego, es una acción que busca realizarse en sí misma (Wallon, 1994). Así, en el momento en que una actividad se vuelve utilitaria se subordina en calidad de medio para lograr un fin, pierde lo atractivo y las características del juego.

El uso del juego manifiesta el desarrollo individual del niño que se muestra en la actividad, hace una representación simbólica, sobre la base de las relaciones entre la dinámica y genética de la actividad total, y muestra su realidad con base en sus conceptos (Wallon, 1994). Éste es una participación activa de integrantes que se estructura a partir de la interpretación espontánea entre sus miembros. Es usar lo imaginario, lo creativo, como aspectos inseparables entre sí que se vuelven una actitud vital (Gili-Pacho, 1996).

De tal manera, lo lúdico se toma como un emergente a través del cual pueden observarse las abstracciones del niño, y así, con base en su diálogo, podemos formar un concepto teórico.

¿Cómo se aplicó el instrumento?

La entrevista se inició con preguntas simples: ¿cómo te llamas?, ¿a qué juegas?; se vio que al inicio todos los niños mostraban incertidumbre por lo que se les iba a preguntar; y las niñas reflejaban una gran preocupación, a pesar de haberles explicado que sólo se quería platicar de cómo jugaban en el recreo,

e incluso algunas de ellas señalaban al inicio: "*no he estudiado*", "*¿me podría decir sobre qué va a preguntar?, para estudiar*". A diferencia de lo que decían los niños al final de la entrevista: "*¿para qué quieres saber eso, eh?, ¿qué vas a hacer con eso?*"

Para obtener nuestros datos se manejaron tres formas de entrevista, identificados como primera, segunda y tercera series, las cuales se describirán en el siguiente capítulo. En general, durante las entrevistas, después de transcurrir un tiempo, los niños se tranquilizaron y mostraron interés sobre lo que se les preguntaba en la primera serie. La segunda y tercera series se realizaron sin comentarios ni titubeos de parte de los niños, haciendo más fluido el diálogo; por otra parte, se creía que los niños preguntarían sobre el tipo de juegos que se realizó, que no sabrían cómo contestar y que serían más lentas que la primera parte, pero no fue así. Incluso al pedirles en la segunda serie que realizaran un dibujo, los niños no preguntaron por qué, sólo preguntaron si lo hacían con colores o con lápiz, y lo realizaron rápido; al igual que la historia sobre su dibujo (Arfouilloux, 1981).

Los datos proporcionan imágenes al contener información suficiente para ser utilizada, ya que aportan pruebas acerca de más de un elemento implicado en la vinculación entre niños. Considerando que el comportamiento del niño en cada una de las edades de su desarrollo es un sistema en el que concurren todas las actividades que tiene a su disposición, pero esas actividades reciben su papel y significado en conjunto (Wallon, 1976a).

Señala Wallon que el medio social que rodea al niño son los medios, los grupos y la psicogénesis, los cuales se pueden desmenuzar para demostrar su importancia al analizar el carácter distintivo que cada una de las formas de grupos, de familias, de escuelas, imprime al individuo inmerso en ellas; formas y funcionamientos diversos de pensamiento al movilizarse cada vez que el niño se pone en relación con sus compañeros o con el adulto en una forma de comportamiento social que puede observarse desde el exterior (Zazzo, 1989). Por lo que la acción de los medios afecta, modifica y estructura en lo más profun-

do la personalidad; por tanto, la constitución biológica del niño en el momento de su nacimiento no será la única ley de su destino ulterior, su destino puede ser transformado ampliamente por las circunstancias sociales de su existencia, contando también la elección personal, lo cual se muestra en la exposición del diálogo de los niños.

Manejo del instrumento

Una vez obtenidas las entrevistas, se juntaron y se transcribieron, lo cual es una parte muy laboriosa, pero necesaria para describirlas bajo las hipótesis (que se señalan posteriormente). Si se tiene presente que las explicaciones derivadas de la observación son vulnerables al rechazo sin un juicio justo, el método evolutivo muestra la opinión del niño para que se formule una reflexión propia de lo expuesto, por lo cual se expone literalmente lo dicho por los niños. Y su análisis cualitativo brinda un esquema explicativo y una comprensión auténtica del desarrollo de un conocimiento sobre las emociones en los niños, lo cual se manifiesta de forma coloquial en el habla del pequeño (Cook, 1986).

VISIÓN GENERAL

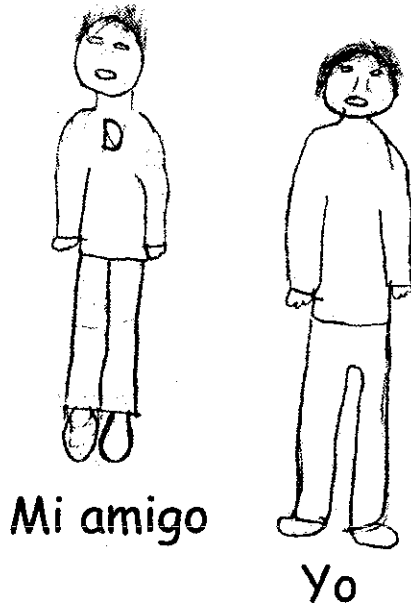
Al finalizar las entrevistas y transcribirlas de forma fiel se tiene la oportunidad de entrar en el mundo del niño, lo que nos deja muchas cosas, como descubrir lo difícil que es entablar un diálogo con los niños, en vista de que no se nace con la experiencia de entrevistar, sino que se adquiere, al igual que aprovechar todo lo obtenido, aunque se trate de errores, puesto que es imposible omitir que se es humano y tratar al de enfrente como humano, sin que esto último sea un error sino una actitud que debe ser permanente; del mismo modo, controlar las perspectivas de adulto y las interpretaciones teóricas textuales, para ser espectadores objetivos, y no considerar que al pararse delante

de un infante, éste tiene que entablar un diálogo nutrido de inmediato, quizá desde una perspectiva de poder, y no admitir que si el niño no quiere hacerlo, o se siente mal al ser presionado, o cree ser cuestionado, se le permita no hacerlo, aunque la madre trate de obligarlo. Cabe señalar que no debemos encajonar nuestra observación tratando de ver lo que queremos ver, ni oír lo que queremos oír, sino que se debe estar abierto a toda la información que se pueda obtener, tanto del entrevistado como de su entorno.

Descritos los puntos que enmarcan la investigación para formar un panorama del inicio del trabajo, pasamos a señalar las características que conforman la metodología, que se describe a continuación.

Parte II

METODOLOGÍA



En esta parte es importante empezar por señalar características del método dialéctico, para tener una conceptualización del manejo de la investigación en el trabajo.

Wallon se centra en el método del materialismo dialéctico como una concepción filosófica que considera la naturaleza, ya sea física o mental, como una realidad objetiva que existe fuera e independientemente de la conciencia. Así, la dialéctica considera que la naturaleza no es una reunión accidental de objetos, ya que ningún fenómeno puede ser entendido si se le con-

sidera aislado; debe ser considerado bajo relaciones, condicionamientos; los movimientos y sus cambios dan cuenta del proceso de desarrollo.

Tran-Thong (1971) define el método de Wallon como un método concreto y multidimensional con el que se puede estudiar el desarrollo del niño en todos sus aspectos, como son el afectivo, intelectual, psicológico y social. Cabe señalar que este método se deriva de la posición de Claude Bernard para la formación de una concepción de la psicología como ciencia. Se marca así la forma de estudio de los fenómenos psíquicos de forma científica, que lleva a la teoría desde la observación, pasando por todas las etapas de experimentación y utilizando una diversidad de técnicas en las que el investigador ve la necesidad de introducir modificaciones importantes a la aplicación de su método, lo que sirve para verificarlo desde diferentes ángulos. Wallon, nunca separa la observación y la descripción de los fenómenos de la abstracción y la conceptualización (Clanet et al. 1984).

El manejo de los datos con la dialéctica brinda una forma espontánea de interpretar la afectividad de forma holística, como se ejemplifica en la parte de las entrevistas, pero para los usuarios y conocedores de otras metodologías en estudios de campo, resulta importante enfatizar la forma de análisis de la dialéctica en la psicología evolutiva para dar una visión del conocimiento del método desarrollado en este trabajo.

SOBRE LA DIALÉCTICA

Método significa camino y dirección, así, el método dialéctico considera los objetos y los fenómenos en proceso de desarrollo y cambio; es un método de conocimiento de la realidad. Ve el desarrollo como un proceso, como resultado del cual se producen cambios reales (Yacot, 1977; Merani, 1982).

La dialéctica es la ciencia de las leyes generales del movimiento y del desarrollo de la naturaleza, de la sociedad humana y del pensamiento, en la que la

realidad se halla en desarrollo y cambio constante, en la que todo objeto posee una determinación interna, como son rasgos, aspectos y signos; por tanto, es necesario explicar su calidad y propiedades. La primera es la unidad interna, el conjunto de todas las propiedades; por tanto, la calidad del objeto no es expresada por una propiedad aislada sino por todas sus propiedades en conjunto (Clanet, Laterrasse y Vergnaud, 1984).

Dentro de la dialéctica se señala la forma en que el hombre conoce el medio ambiente por medio de categorías en determinadas esferas de la realidad, que reflejan nexos o relaciones propias de dichas esferas o normas, las cuales exponen de manera lógica los pensamientos y explican los postulados generales sobre las categorías o hipótesis de análisis de algún problema concreto (Chknavieriantz, 1976).

Lo cual es reafirmado por Ajuliaguerra (1992), al señalar que el proceso genético tiene una dialéctica que sólo puede ser descrita en forma cualitativa para dar una perspectiva particular de un proceso en el que la forma de interpretar pone de relieve el conocimiento teórico en concordancia con la realidad descrita por el individuo.

Sus propiedades

Las propiedades se reflejan en categorías filosóficas que son conceptos más generales de las cosas existentes, como materia, movimiento, espacio, tiempo, calidad, cantidad y contradicción. Éstas provienen de los objetos y fenómenos del mundo objetivo que existen fuera del hombre, por lo que las categorías también son objetivas, sirviendo como un punto de orientación que nos lleva a conocer la categoría de la causalidad. Si ésta no existiera objetivamente, ¿qué sentido tendría buscarla y concederle tanta importancia?

Brinda la posibilidad de un análisis objetivo de las partes de un todo, permite tener una representación auténtica del mundo; es decir, conocerlo, ya que

señala que el mundo únicamente puede percibirse con ayuda de los órganos de los sentidos, como son olfato, oído, tacto, etcétera. Aunque algunos señalan que éstos son testigos inseguros, ya que a veces nos engañan. Por ejemplo, al ver un lápiz sumergido en un vaso de agua, uno de los extremos parecerá que está torcido, ¿y será esto realidad? Si esto fuera aceptado, se pensaría que el hombre no hace más que contemplar impotente las cosas que le rodean; pero en realidad no es así, el hombre no es un espectador, sino un creador, ya que dispone de puntualizaciones, indicadores de los órganos de los sentidos para llegar hasta la esencia del asunto y penetrar en la profundidad de los fenómenos que se estudian. Por tanto, siguiendo el ejemplo anterior, basta con sacar el lápiz del agua para ver que en realidad no está torcido. Así, el problema de conocer el mundo se resuelve con la práctica, que da a la vida un proceso de trabajo y de actividad productiva, en la cual el hombre penetra en la esencia del mundo circundante para conocerlo. De tal modo, en el trabajo se muestra la práctica del niño por medio de sus comentarios establecidos que responden a un problema planteado, el de conocer la forma de vincularse del niño.

¿Cómo se inicia un procedimiento dialéctico?

Para conocer un fenómeno se hace un estudio. Y lo primero es la recopilación de hechos; por ejemplo, los elementos de la muestra, la aplicación del funcionamiento, los productos, etc., para obtener una conclusión concreta del conocimiento del fenómeno, resumiendo los siguientes puntos:

- a) El conocimiento sensorial, o contemplación viva, que surge a partir de la influencia del mundo exterior que produce sensaciones; podemos acumular hechos ya sea por experimentación o por observación.

- b) El conocimiento lógico o pensamiento abstracto. Al acumular una cantidad suficiente de hechos, la razón los analiza, compara y confronta, para establecer conclusiones determinadas.

Estos puntos tienen como base la actividad práctica de la vida; tomamos los hechos para analizarlos, para que las conclusiones extraídas de los hechos sean funcionales en la vida y prácticas, como una necesidad para mejorar, como un elemento evolutivo.

Estos dos pasos actúan sobre la base práctica, en la que se da la contemplación viva, el pensamiento abstracto y la práctica, que es un sentido dialéctico del conocimiento de la verdad, una realidad objetiva (Lenin, 1947, en Yajot, 1977). Y son por tanto un conocimiento verdadero del mundo circundante.

Es necesario demostrar que las sensaciones nos proporcionan un conocimiento real del mundo, ya que si las sensaciones no proporcionaran información verdadera, el hombre no podría utilizar en forma práctica los objetos del mundo exterior y, en ese caso, las interpretaciones que el hombre tiene de algunas sustancias, al considerarlas provechosas para el organismo, podrían resultar perjudiciales, y viceversa. El pensamiento posibilita confrontar y puntualizar las indicaciones de los órganos de los sentidos para ir más allá de las sensaciones.

¿Cómo llegar a la conclusión?

De lo anterior se desprende que el primer punto del conocimiento es el pensamiento abstracto, con ayuda del cual el hombre saca conclusiones acerca de la esencia, de los nexos internos; es decir, de las leyes de desarrollo de los fenómenos. Así, vinculamos directamente al hombre con las cosas existentes, el pensamiento refleja el mundo exterior de manera directa. Por lo cual las conclusiones tienen por base datos indirectos, por ser obtenidos de una forma exploratoria, ya que desconocemos lo que nos dirá, y directos por responder a

una clasificación determinada, como es el concepto de amistad que corresponderá a su etapa de desarrollo.

Sin hechos no hay conclusiones, pero no es posible formarlas con una simple recopilación de datos, como si fuera simplemente un archivo de hechos, sino que es necesario penetrar en el secreto de su surgimiento, buscando las leyes que la rigen, lo cual únicamente puede conseguirse con ayuda del pensamiento abstracto.

La generalización en la dialéctica

Después de recolectar hechos surge la necesidad de generalizar y llegar a una conclusión general, en la cual existen rasgos esenciales y principales, al igual que rasgos no esenciales y no principales. Por ejemplo, cuando se analiza la acción de que un profesor prepare su material didáctico (Chknavieriantz, 1976); se puede desglosarse de la siguiente forma:

- Lo esencial: se refiere a cómo se prepara, a sus propiedades en clase y las de interés.
- Lo no esencial: hace referencia a cuándo se prepara, de día o de noche, hecho que depende de las condiciones individuales que sólo tienen importancia para el profesor, no para los alumnos.
- Lo que debe generalizarse: donde la abstracción está vinculada a la generalización, en la que los rasgos esenciales principales dependen del nivel de la labor docente.

La abstracción es un proceso que consiste en aislar los rasgos no esenciales de los fenómenos que se estudian y destacar mentalmente en ellos los rasgos esenciales, las peculiaridades. Por lo cual la conclusión es la generalización que contiene en forma concentrada sólo lo esencialmente importante, lo

típico. Por ello toda conclusión es general y afecta a toda una clase de fenómenos y no sólo a parte de ellos.

CÓMO SE RECOPIARON LOS DATOS

A continuación describiremos las técnicas usadas en el trabajo. Cabe señalar que en esta etapa el niño puede poner a prueba sus capacidades de pensamiento al ser interrogado, para dar explicaciones. Así, el objetivo es ver cómo opera el niño en presencia de una dificultad propuesta para conocer cuáles son sus posibilidades, su insuficiencia y de qué mecanismos mentales se vale. Ya que el niño tiene una gran aptitud para registrar los detalles de las cosas que entran en su actividad familiar y de grupo (Wallon, 1976a), al igual que de su ambiente escolar, que en esta etapa constituye actitudes que ayudan a lo cognoscitivo del niño para entablar un diálogo.

Planificación de actividades

El eje principal de la obtención de datos es la entrevista, la cual se realizó con el niño en tres series, y en la que el elemento principal fue entablar un diálogo. Para la obtención de los diálogos de los niños se organizó de la siguiente forma:

Serie 1. La entrevista en esta serie fue informal, abierta a los cambios que el niño indicara, y se centró en la obtención de datos de identificación. Posteriormente se le preguntó de sus actividades de juego en la escuela, de la convivencia y características de su amigo, y de sus opiniones sobre la amistad.

Serie 2. Consta de la realización de un dibujo por el niño, de tema parcial-

mente controlado, ya que sólo se le da la instrucción de que dibuje a su amigo y a él teniendo la libertad de dibujarlos de cualquier forma, al igual que de usar colores o no; para después desarrollar una historia sobre dicho dibujo.

Serie 3. Se pone un juego al niño, en el que tiene que escoger entre asignar colores o nombres de animales a las personas más significativas de su familia y a su amigo; en el juego se le pide que asocie el color o animal a características, semejanzas o diferencias.

Una vez que se ha integrado a un grupo y ha formado un vínculo, se manifiestan conductas tanto para el grupo como para el compañero, en forma de relaciones, de manifestaciones, de formas específicas de socialización que tienen características afectivas que confirman la actitud y postura del lazo.

Descripción del procedimiento de la investigación

Con base en lo anterior, enmarcaremos el procedimiento de la investigación. Este trabajo se realizó con ocho niños escogidos al azar, a los cuales se les entrevistó en su casa de la manera descrita anteriormente. Se trató que se diera en la situación un lazo de confianza.

Un punto importante, como señala Merani (1982), es no perder de vista la importancia y funcionalidad de la interpretación de datos como elemento básico. Por lo cual las estrategias instrumentales del método de Wallon son la observación comparativa con base en la entrevista, que tiene la función del análisis experimental, para contrastar las observaciones e interpretaciones desde diferentes puntos de vista.

La observación cobra su valor como método científico, pero se advierte que ésta no es una copia idéntica y completa de la realidad; ya que no hay observación sin una elección aunada a una relación implícita (Coll, 1982). Así,

Wallon muestra con su trabajo una cualidad de observación minuciosa de la realidad, manifestando esta habilidad en una frase: "si supiera lo que buscaba, no lo buscaría". Lo cual nos sensibiliza a oír lo que los niños dicen, para posteriormente hacer una reflexión; por lo cual se presenta en la descripción de los datos la transcripción de lo dicho por los niños, con lo cual el lector puede corroborar la reflexión o formarse su propia opinión.

Por otro lado, cuando se busca comprender el comportamiento de los niños implicados en un proceso, se intenta captar el propio proceso en su totalidad, con las interacciones y los significados entre los niños, al igual que con su medio ambiente. Sin olvidar que la opción más apropiada es el enfoque cualitativo, que hace de la entrevista un instrumento de observación directa, al informar del impacto afectivo entre las personas y su ambiente social (Cook y Reichardt, 1986).

Al finalizar las entrevistas, éstas se transcribieron en su totalidad. Para cada entrevista se señaló la clave del nombre del niño, la inicial y número de serie; se agruparon las entrevistas de cada niño en bloque, para tener juntos los comentarios de cada niño. El orden de presentación de los niños fue al azar.

Una vez transcritas las entrevistas con base en las hipótesis manejadas, se armó un guión formado con los puntos de la representación del niño, los cuales serán sustentados por las respuestas básicas de cada entrevista para cada característica de nuestra temática; se presentará primero la temática, seguida de la ejemplificación de las diferentes propuestas de los niños y finalizando con una reflexión que cierra el punto propuesto. La representación de los rasgos de la muestra que se expone requerirá de un índice temático, al cual le llamaremos características, como son la etapa, el vínculo, la socialización y finalmente la complementariedad, de lo general a lo particular, aunado a una reflexión que parte de lo particular a lo general. De esta manera se conjunta lo que tradicionalmente es el procedimiento y el análisis de resultados; para destacar una forma dialéctica del conocimiento sobre la manera en que el niño forma con-

ductas a partir de su coetáneo o igual, para transformar su personalidad y dar elementos para una individuación ante la sociedad.

Hipótesis para análisis

Los cambios cualitativos (lo cognoscitivo) son fruto de la acción del sujeto en un medio físico y social intelectualmente rico y motivador. Éstos por lo general surgen de los cambios cuantitativos (lo referente al crecimiento fisiológico), en la medida en que el niño desarrolla su capacidad para generalizar aptitudes adquiridas en campos particulares, de dominio diferente, con procesos cognoscitivos y metacognoscitivos de gran complejidad, dentro de la capacidad de construir conductas propias, reflexionarlas y planificar hacia el futuro sus propias estrategias (García, 1991). Por lo que señalar categorías o hipótesis proporciona un reflejo de aspectos del proceso de desarrollo lógico apoyado por el surgimiento de lo nuevo; es la conversión de la posibilidad en realidad; lo que ocurre bajo determinadas condiciones. (Chknavieriantz, 1976).

Para llegar a un entendimiento, el análisis se fijó con base en tres hipótesis (dentro de la dialéctica se hace referencia a hipótesis o categorías como puntos relevantes del análisis), que se derivan para su manejo en dos subhipótesis (o subcategorías), para efectuar un análisis dialéctico-histórico que englobe una visión de análisis totalizadora, que conformará una conclusión que es una expectativa general de lo que sucede en el evento determinado. Por lo cual se presenta el siguiente listado de hipótesis de análisis:

A) Iniciación al grupo.

1.a. Seguimiento de normas.

2.a. Reconocimiento del grupo.

Aquí se señalan las conductas que se manifiestan para entrar a un grupo, se observan las pautas que impone el grupo, así como las que son tomadas por el infante.

B) Formas de convivencia.

1.b. Postura del niño.

2.b. Relación entre coetáneos.

Este eje nos marca el comportamiento dentro de un grupo determinado, al igual que la posición que es adquirida por el niño, y dentro de esta postura, cómo la manifiesta con su igual.

C) Relaciones sociales.

1.c. Categorías sociales.

2.c. Formas de convivencia.

Aquí se integran los conceptos del yo al grupo, sumergidos en la emoción y afectividad.

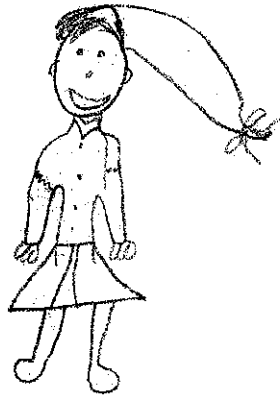
Así, la conclusión, parte final del trabajo, se maneja sobre la base de la temática o características señaladas con las hipótesis propuestas, concluyendo con una reflexión general que integre los componentes en forma holística, para retomar en el desarrollo del niño y del adulto, en forma dialéctica, la interpretación de la evolución del individuo.

Parte III

DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN



Yo



Mi amiga

Se desglosan las reflexiones de los diálogos del niño con base en los principios de la teoría; para comprender cómo se comporta el niño con su compañero (*partenaire*). Se describirán los puntos que explican la vinculación desde el punto de vista de la experiencia del niño. Se considera la etapa como un sistema mental en relación con la edad, caracterizada por un conjunto de necesidades y de intereses que aseguran su coherencia (Merani, 1982).

ETAPA DE INDIVIDUACIÓN Y GRUPO

La etapa del *yo* y el *otro* abarca un rango de los 6 a los 12 años de edad. En esta edad, según Wallon (1965), el niño se desprende de la familia y entra a un nuevo ambiente, al *grupo* escolar, donde muestra la capacidad de agregarse a distintos grupos, ajustándose a ellos y modificándolos.

Se reconoce entre él mismo y los otros. Su capacidad intelectual es importante al igual que lo social. Existe aún la unión entre la personalidad del niño y su desarrollo intelectual, ya que se relaciona lo intelectual con las relaciones sociales. El niño construye modelos operativos que incluyen tanto características de su amigo como las de él mismo, lo cual le sirve en el futuro para apreciar nuevas situaciones, al igual que guiar su conducta (Lara, 1994).

L.a. ¿En qué piensa ella? *Pues ella siempre está pensando en que la van a regañar porque sacó mala calificación, que la van a regañar porque llevó un juguete a la escuela sin pedir permiso.*

¿Y tú? *Y yo, cuando llegue a mi casa pues también sé que me van a regañar por haber sacado mala calificación, pero no se lo digo.*

F.a. ¿Y de qué platicas con tu amiga? *Pues de quién me gusta de la escuela, de la clase que más me gustó, de cómo nos va en el coro, lo que nos gusta de educación física, de inglés.*

¿Y ella de qué te platica? *Pues también de quién le gusta, que el coro le gusta mucho, que el maestro es muy regañón, su clase preferida casi siempre ha sido español, y pues le gustan muchas cosas a ella.*

R.a. ¿Por qué Victoria es diferente a ti? *Porque es más chica que yo y es más lista que yo.*

¿Por qué dices que es lista? *Porque es la más lista de todo el salón.*

- ¿Lleva dieces? *Sí.*
¿Y Norma? *Medio, medio.*
¿Y tú? *También medio, medio.*

Como puede verse, los niños hacen énfasis en si sus amigos son aplicados con referencia a sí mismos, al igual que manejan sus gustos de acuerdo con el entorno de la escuela. La curiosidad y el interés por los seres y los objetos del espacio circundante está en mayor o menor medida en todo sujeto: forman parte de sus condiciones internas y están en la base de los procesos de adaptación al medio (Hebe, 1988).

Esta evolución se da a través de una serie de grandes niveles. A la edad de seis o siete años existe aún una cierta dependencia frente al adulto, pero trata de separarse de la ayuda de ellos, con una tendencia a acercarse a sus hermanos mayores, que por otra parte a menudo lo rechazan. Experimenta un deseo de hacerse valer como individuo y de medir su fuerza con relación al grupo.

- C.a.** ¿No te invitó a la fiesta? *No, bueno, le dije que por qué no me invitó; me dijo que porque ella no podía.*
¿Te enojaste? *Sí.*
¿Qué le dijiste? *Que ya...*
¿No te enojaste con ella? *Sí me enojé, pero... que yo tampoco la iba a invitar a mi cumpleaños, a mi fiesta, a lo que sea.*
¿Y qué te contestó ella? *Dijo que estaba bien, que no había problema.*
¿Y te contentaste? *Sí.*
- L.a.** ¿Cómo es? *¿Ella? A veces enojona, a veces se ríe mucho, tiene mucha risa cuando siente que le van a hacer cosquillas.*

¿Y por qué se enoja? *Ay, es que a veces dicen las niñas que según ella es payasa, y se enoja porque le dicen eso.*

¿Y qué piensas de lo que dicen ellas? *Pues yo digo que no, pues cuando yo estoy con ella no es así.*

¿Y por qué crees que digan que es payasa? *Porque se peleó con una niña, porque mojó a su primo y a ella la regañó su abuelita y desde ahí ya no se hablan.*

¿Pero cómo supieron que mojó a su primo? *Porque esta compañera que mojó al primo de Y..., se llama Ángela y fue a la casa de Y... a jugar y estaba el primo y estaban jugando con globos; entonces llenó un globo de agua y se lo aventó al primo de ella.*

A.o. ¿Y cómo juegas? *Competencias... a ver cuál llega más lejos.*

El niño trata de dar su punto de vista, o manifestar su posición, al igual que se recrea en actividades que le hagan sentirse diferente a su amigo o al grupo.

El rango de edad de los seis años, siete meses, a los once o doce años, designada por Merani (1982) como la tercera infancia, se manifiesta por un hecho psicosocial de suma importancia: la escolaridad del niño y sus intereses, lo biológico y lo mental, ya que sufren cambios importantes. Existe en este momento una preponderancia de la interacción de lo psicobiológico con lo social, y se instaura en el individuo un nuevo equilibrio psíquico en relación con el plano físico y el medio social concreto.

Así, el niño puede querer entrar a un grupo o negarse a entrar en él, pero el grupo puede aceptarlo o rechazarlo; ante cualquier situación, el niño tiene o elabora formas de comportarse dentro de determinadas situaciones para enfrentarse a una relación con un igual, y una de grupo.

- C.a.** ¿Y todas piensan igual? *Algunas no.*
¿Y las mismas niñas que te caen bien a ti le caen bien a tu amiga?
Algunas no porque son payasas o algunas no están de acuerdo en jugar a lo mismo.
- L.a.** ¿Qué están haciendo? (en el dibujo) *Nos alegramos de que estemos juntas.*
¿Cómo podrías considerar que una de las otras niñas sea tu amiga?
Pues que cambiaran su forma de ser, porque mis amigas me tienen mucho coraje, también hay un niño que siempre se la vive jalándome el pelo; o sea, con las demás niñas nunca me he llevado bien desde que estoy en primer año.

Se resalta lo importante que es para el niño señalar que no es igual a todo el grupo sino que existen diferencia entre los integrantes del grupo, en donde el niño puede ver y juzgar personalidades diferentes.

Wallon (1965, 1987) señala que el desarrollo del ser humano transcurre dentro de etapas de socialización, pero ésta es de suma importancia ante el cambio de su medio social, ya que se le amplía, dado que el niño no está solamente en función del grupo familiar sino también es una unidad que puede incorporarse a diferentes grupos, lo que hace que los sentimientos se alternen o se combinen de manera complementaria.

Respecto al movimiento

Durante esta etapa los niños aprenden a vivir en el mundo de los adultos y desempeñan un papel en un grupo de su edad; del mismo modo, identifican el papel que les corresponde e integran habilidades motrices en un nivel de eficacia más alto. Aquí el movimiento juega un papel determinante, las manifestaciones motrices evolucionan en diversos aspectos, como la postura corporal en relación con los fenómenos tónicos, que se conjuntarán para dar

paso a la conciencia y a la función psíquica de mayor complejidad, como el pensamiento y la inteligencia.

- C.a.** ¿Y las niñas que le caen bien a ella te caen bien a ti? *Sí, porque todas jugamos coleadas.*
¿A qué más juegan? *Sólo podemos jugar a escondidillas, congeladas, cebollitas y ya. Porque la escuela está chiquita.*
- L.a.** ¿A qué juegas en el recreo? *¿En el recreo? A veces jugamos correteadas, a veces atrapadas, o llevamos algún muñeco para jugar.*
- D.o.** ¿A qué juegas? *En el recreo al fútbol y con la computadora en la escuela, en el taller de computación, cuando nos toca.*
¿Cómo juegan? *Jugamos americano, corremos juntos los dos al mismo tiempo, y apuntamos puntos.*
¿Quién marca más puntos? *Él, porque corre más rápido que yo.*
¿Y con los demás como juegan? *Casi con ellos no juego, sólo juego con mi amigo... Jugamos americano y Nintendo.*
- A.o.** ¿A qué juegas? *Con avioncitos de papel.*
¿Y cómo juegas? *Competencias... a ver cuál llega más lejos.*

Se observa cómo las actividades motrices traducidas en juego marcan una relación de movimiento entre los grupos infantiles; movimiento no estereotipado, sino lleno de reglas comunes entre ellos.

El tono es una manifestación del grado de tensión muscular para realizar cualquier movimiento regulado por el sistema nervioso; para que se desarrolle en el niño es necesario que éste experimente varias sensaciones en diversas posiciones y en diversas actitudes estáticas y dinámicas, las cuales

dependen de las condiciones del niño y de la estructura de maduración (Comellas y Perpenyà, 1984), en donde la psicomotricidad forma el movimiento y el tono como una actividad básica muscular, lo que representa la base de la actitud, la postura, la manera, para preparar la representación mental, para que el niño ordene el mundo en estrecha dependencia con el movimiento. Entre tanto, la actitud es un mediador entre lo orgánico y lo social, que permite un cambio de las reacciones puramente fisiológicas para constituir un medio de expresión (Clanet et al., 1984).

D.o. ¿En qué se parecen el azul y el negro? *En nada... ja, ja, ja.*

¿Cuál es el color más bonito? *El rojo, siempre me ha gustado.*

R.a. ¿Qué animalito te gustaría ser a ti? *Un gatito.*

¿Y a tu amiga? *A ella le gustan mucho los conejos, entonces sería un conejito.*

B.o. ¿Y quién dice que ya no quiere jugar? *Mi amigo.*

Y tú, ¿qué haces? *Me voy con él, y también mi otro amigo.*

Su abstracciones tienen una lógica, ya que unen acción y movimiento; o, como en el primer caso, pueden señalar que hay una diferencia, de una forma clara para el niño, tan clara que lo hace reír.

La escolarización señala un equilibrio psicomotriz, domina el lenguaje, la estabilidad de la atención e irrupción dirigida por los intereses sociales, sustrae al niño de las ocupaciones espontáneas para adentrarlo en el camino de las disciplinas mentales que ejercen una dependencia de las circunstancias. El niño es capaz de perseguir fines más o menos lejanos siempre que esté sometido a estímulos sensoriales o símbolos concretos.

- F.a.** ¿Es diferente tu amiga a ti? *Un poco, sí, pero nos gustan las mismas cosas, los mismos zapatos, los mismos colores, todo eso.*
¿En qué es diferente? *Porque, o sea, a ella le gusta por decir otro tipo de cosas, porque por decir a ella no le gusta ver la tele y a mí me gusta ver la tele entonces así varias cosas que pues no.*
- L.a.** ¿Quién es tu mejor amiga? *Y... (nombre de la niña).*
¿Ella es tú mejor amiga? *Sí.*
¿Y por qué es tu mejor amiga? *Porque cuando yo llegué a esa escuela, llegué en quinto año, fue la única niña que me habló cuando llegué.*
¿Fue la primera que te habló? *Sí.*

Los niños muestran los gustos de él y su compañero, gustos que son determinados por cosas físicas, no siendo tan simple esto, porque nos dice que el conocimiento de uno y del otro tiene un fondo más amplio de conocimiento.

El proceso reviste la unidad de praxis y gnosis en la adquisición del conocimiento, que se inicia en la edad escolar con predominio del acto de la práctica que se alcanza entre los ocho y nueve años de edad, un equilibrio roto por presiones de las circunstancias educativas que siguen primero en ellos una tendencia práctica; entre los diez y trece años poco a poco domina el aspecto gnóstico, en forma paralela al desarrollo de la aptitud para la reflexión abstracta. En la misma medida que desaparece la perseverancia, ligada a la inestabilidad psicomotriz, se afirma la capacidad de continuar por mayor tiempo en una misma actividad.

- R.a.** ¿Juegan en el recreo? *Y a la salida también con las muñecas.*
¿Y cómo juegan? *Primero desde cuando están chiquitas y después ya cuando se casan.*

D.o. ¿A qué juegas? *En el recreo al futbol y con la computadora en la escuela en el taller de computación cuando nos toca, y en mi casa.*

A.o. ¿De qué platican? *Mm... mm. Casi no platicamos... nada más jugamos.*

B.o. ¿Quién empieza a platicar? *Él, y seguimos platicando hasta que nos dicen, vamos a jugar o se acaba el recreo.*

Su postura es la unión del movimiento en secuencia que, como en el segundo caso, va hasta el hogar; en los otros casos se desarrolla sólo en el recreo como escenario principal, que es lo más usual en nuestra muestra.

Así, la dimensión de la dependencia de lo actual concreto señala para el pensamiento el camino de la verdadera abstracción con el empleo y perfeccionamiento del símbolo (Merani, 1982).

Los actos se ordenan y combinan, siguen esquemas generales dentro de los cuales los efectos parciales dejan de ser su fin, para convertirse en un medio; la mentalidad infantil debe recurrir a hechos pasados, que perdieron la calidad de concretos por ser una acción práctica.

El esquema corporal es importante al determinar una función postural que se encarga de unir en forma estrecha las relaciones motrices y viscerales, posibilitando la función expresiva de la emoción. Wallon (1979) señala que el comienzo de la vida afectiva es la unión entre las manifestaciones internas y visibles, viscerales y expresivas, que se organiza y coordina.

L.a. ¿Qué te dice tu amiga? *Ella me dice que compremos unas jicamas.*

¿Tú que le contestas? *Que mejor una sandía.*

¿Ella es tu amiga (en el dibujo)? *Sí. Yo soy ésta, somos: yo y mi amiga.*

¿Qué más te dice? *Yo le dije que no, que mejor compráramos una sandía, pero ella dijo que no, entonces yo le digo que ella se comprara una jícama y yo una sandía.*

F.a. *¿Y cómo crees que ella haya influido en tí? Porque antes de que entrara a la escuela no llevaba amistades con ella, entonces ella me veía con mis amigas, yo era bien peleonera; o sea, yo era muy agresiva, o sea no agresiva de pegarles, es que ellas, mis amigas, me molestaban mucho, aparte era muy tontita, no les contestaba nada, no les decía nada, pero un día una amiga sí me dijo una cosa que me hizo enojar, no me acuerdo que cosa fue; entonces yo sí le contesté muy feo, porque ya me había insultado bastante, me había dicho que era de lo peor y todo eso, y un día le dije que ya no le quería hablar; entonces le dije a ella que si quería jugar conmigo y ella me dijo que sí y ya, de ahí empezamos a ser amigas y hasta ahorita seguimos siendo amigas.*

Los niños muestran un contacto lleno de afectividad y mecanismos que enmarcan su actitud de causa y efecto, el cual es muy rico en su lenguaje cotidiano.

Merani (1980) marca que en esta etapa se considera que la sexualidad es un fenómeno biológico que marca cuantitativamente diferencias hacia una tendencia sexual diferenciada. Los cambios que sufre el niño en esta edad redundan en un esquema corporal que marca la adquisición de los conceptos y actitudes de la infancia respecto a la identidad del papel de género y una organización en el niño que hace que su mundo social dirija y determine pautas de género, dado que es un elemento que define construcciones sociales que conforman una identidad enmarcada por la cultura (Fierro, 1995). La educación y las normas sociales imponen un matiz preciso en las características de género. Esto se puede observar en su tipo de juego o en los animales a los que prefiere hacer referencia, así como en los adjetivos usados.

Se observa que cada una de las etapas de Wallon tiene características principales, en las que la afectividad se vincula con las sensibilidades internas y se orienta al mundo social, originando comportamientos dominantes diferenciados en cada periodo y manifestando una dominancia o preponderancia, en la que el comportamiento representa un dominio momentáneo de una función, o sea, conservando alternancias funcionales (Wallon, 1989).

LA VINCULACIÓN

Zazzo (1977) señala que la vinculación es la *relación con el otro*, o *lazo social*, que convierte la dependencia emocional en vinculación, impulso secundario designado como un estado de inmadurez, y un rasgo de carácter. No se refiere a una relación con una persona determinada, es la relación objetal o la noción de afecto específico de un individuo respecto a otro.

- F.a.** ¿Por qué crees que se llevan bien? *Porque pues somos muy buenas amigas, ella apenas entró en segundo y una amiga metía muchos chismes; después se descubrió todo y así y entonces Montserrat se metió al baño y lloró y yo me sentí muy así, muy mal por todas las cosas que le habían dicho, nos abrazamos y ya desde ahí empezamos a ser muy buenas amigas.*
- R.a.** ¿Y cuál de las dos es tu mejor amiga? *V...*
¿Y por qué es tu mejor amiga? *Porque... ¿cómo explicar?, juega conmigo y no se enoja.*
¿Qué animalito te gustaría ser? *Un gatito.*
¿Y a tu amiga? *Le gustan mucho los conejos, entonces sería un conejito.*
- E.o.** ¿Por qué nunca se han peleado? *Porque nos llevamos bien.*
¿Por qué crees que se llevan bien? *Porque somos iguales, de la misma edad.*

El lazo que los une tiene una causalidad determinada por su relación afectiva, que le es difícil describir pero que muestra en un diálogo emotivo que se enfoca en la otra persona.

Dentro de esta relación existen diferentes formas: la dependencia, que consiste en una inmadurez, y la dependencia emocional tanto de una persona como de una situación. La atracción, lazo específico de un individuo, no implica inmadurez. La vinculación es una tendencia permanente a buscar la relación con el otro.

C.a. ¿Qué están haciendo? *Nos alegramos de que estemos juntas.*
¿Están contentas? *Sí.*
¿Tú nada más eres su amiga? *Sí.*

L.o. ¿Qué es la amistad? *...Algo muy bonito.*
¿Y cómo son los amigos? *Un amigo no tiene que ser malo ni grosero con los demás, ni conmigo.*

D.o. ¿Y cómo te sientes cuando él te platica? *Felicidad.*
¿Y él que crees que sienta? *También felicidad... Creo que sí.*

Ese encuentro entre dos personas marca una sensación de bienestar, ya no como en el niño que satisface sus necesidades primarias, sino que va a una conducta más compleja que une la emoción y la afectividad, y muestra un factor nuevo en el desarrollo del niño, que brindará un sinnúmero de oportunidades para los cambios evolutivos de la personalidad.

Las relaciones del niño con los demás dependerán de las necesidades propias de cada etapa, necesidades específicas en función de una parte y de la sucesiva conquista del niño en la historia de los éxitos y frustraciones, lo que

daría la estructura de la personalidad. El niño puede clasificarse a sí mismo y a sus amigos según sus cualidades (Kagan, 1987).

F.a. ¿Entonces tú crees que cambiaste? *Sí, mucho.*

¿Y ella siempre ha sido igual? *Sí.*

¿Y por qué crees que hayas sido tontita? *Yo, porque yo... antes mis amigas... yo cuando iba en otra escuela, aparte de la... una amiga que se llamaba V... siempre me pegaba, este rasguño, sí se ve que tengo aquí, ¿no?*

Sí.

Ella me lo hizo y mi mamá siempre iba a quejarse a la dirección y yo no le pegaba nada, nada. Haga de cuenta que no me hubieran hecho nada ese día, y tenía una mochilita con un dibujo de una muñequita, entonces ella dijo que yo le había arrancado su dibujo y yo no se lo había arrancado, entonces hubo problemas, me rasguñó, yo nada más la aventé.

¿Y qué edad tendrías? *Yo creo que tenía nueve.*

E.o. ¿Te molesta algo de tu amigo? *Sí, que no estudia.*

¿Y que le dirías a él de eso? *Que él se debe apurar más, porque es importante sacar buenas calificaciones, para hacer algo en la vida.*

¿Tú sí estudias? *Sí.*

¿Quién va mejor en la escuela? *Yo.*

El niño es capaz de comparar comportamientos previos con sus cambios y los retoma por efecto de conductas determinadas; son capaces de evaluar situaciones y sintetizar una causa.

El origen de las relaciones con los demás es una integración entre actividades positivas desplegadas en un sentimiento de equilibrio hacia los demás; el niño atribuye a los demás los sentimientos que experimenta personalmente, formando aspectos centrípetos y centrífugos, correspondientes a un tipo de identificación.

(En el juego, los niños señalan lo siguiente):

- L.a.** ¿Y tu amiga? *Una garza.*
¿Y tu hermana? *Jirafa.*
¿Cómo es la garza? *Sí es buena, pero cuando ataca a sus depredadores pues ahí sí es mala, pero es buena cuando no le hacen nada.*
- F.a.** ¿Qué animalito sería tu amiga? *Un venado.*
¿Y tú? *Un conejo.*
¿Y tú mamá? *Una leona.*
¿Y alguna de tus primas? *Un oso panda.*
¿Cómo es el oso panda? *Es muy juguetón.*
¿La leona cómo es? *Muy feroz, muy grande.*
¿Y el venado? *Muy ágil y muy listo.*
¿Y el conejo? *Un animal muy rápido, chiquito y bonito.*
¿Y el conejo y el oso panda tendrían algo igual? *No.*
- D.o.** ¿Qué animal sería tu amigo? *Un perro.*
¿Y tú? *Un gato.*
¿Tu hermano? *Mapache.*
¿En qué se parecen el mapache y el perro? *Que tienen el pelo áspero.*
¿Y la víbora y el perro? *No se parecen.*
Y el gato, el mapache y el perro, ¿cómo son? *Todos son chicos, pero no se parecen.*
¿Cómo es el gato? *Es como el tigre, nada más que chiquito.*
¿Y el mapache? *Ése es como una ardilla, seria.*

Su formación de conceptos tiene una causalidad que puede expresarse y manifestarse; muestra una gran capacidad de abstracción, misma que denota un cúmulo de experiencias y de observación.

La psicología de la socialización tiene algún punto de contacto con la teoría marxista (Marx, 1959, en Gratiot-Alphandéry y Zazzo, 1980), ya que presenta la relación social como una integración del hombre social a las fuerzas de la naturaleza y la práctica de la cultura, en un movimiento de totalización de la conquista de la historia. En esta etapa el niño ya no depende únicamente del medio familiar, sino que se concibe entre sus compañeros como una unidad que puede sumarse y participar en diferentes grupos. De lo que resulta una equivalencia entre él y los otros. Uniendo lo intelectual y la personalidad del niño con las relaciones sociales que le son accesibles.

C.a. ¿Qué están platicando? *Pues, de la escuela, qué nos gusta más y todo eso.*

F.a. ¿Entonces tú crees que gracias a M... sí has cambiado? *Sí.*

¿Entonces ya no eres tontita? *No.*

¿Entonces qué eres? *Abusada.*

¿Y por qué dices que eres abusada? *Porque ya cuando mis amigas me dicen algo, sólo les doy contestaciones así; les digo tú lo serás o mejor cállate porque tú estás más gorda que yo o así, ¿no?*

L.a. ¿Tu amiga va bien en la escuela? *Sí.*

¿Por qué va bien? *Porque lleva muchos dieces.*

¿Y cuando ustedes no entienden algo se los explica? *Siempre hemos entendido todo.*

¿Nunca le piden a Victoria que les explique algo? *No, porque todo ya lo sabemos.*

E.o. ¿Y que le dirías a tu amigo de que no estudia? *Que él se debe apurar más, porque es importante sacar buenas calificaciones, para hacer algo en la vida.*

¿Tú sí estudias? *Sí.*

¿Quién va mejor en la escuela? *Yo.*

El pequeño no se abstrae de lo histórico, en donde lo intelectual forma parte principal de la vida social; absorbe y forma una historia cultural, resultado de los adultos.

El niño se hace polivalente, se aleja de la realidad inmediata, pero trata de comprender al grupo en donde quiere entrar. Toma una conciencia más clara de sí mismo y al mismo tiempo aprende a considerarse una persona entre los demás, en donde desarrolla una variedad de conductas sociales (Tran-Thong, 1971).

C.a. ¿Y cómo sabes tú cuándo está contenta? *Porque se está riendo.*

¿Y cuándo está triste? *No habla.*

¿Cuándo está enojada? *Se voltea.*

¿Cuándo no te quiere hablar? *Está enojada.*

¿Y tú qué haces? *Nada, me junto con otra niña.*

Y cuando está triste, ¿qué haces? *Le digo que por qué está triste y ella me dice que nada más.*

Reconoce a su compañero por su postura, por un lenguaje no verbal, previamente establecido entre ellos por la convivencia.

R.a. ¿Y nada más juegan a las Barbies? *A veces jugamos a las escondidillas, ¿cómo se llama cuando te cambias de...? Stop, stop.*

¿Y quién dice a qué van a jugar? *Todas, y hacemos una historia.*

¿Quién empieza la historia? *Mi amiga.*

¿Y quién le sigue? *Otra amiga, y yo soy la última.*

También reconoce la posición de otros, lo cual está orientado a la identificación del grupo, en el que el niño se integra formando parte activa.

Así, la comunicación, actividad constitutiva de la sociedad, no sólo exige la atención recíproca de los dos sujetos, sino también la intención de transmitir un significado y de manifestar al otro la recepción o la estimación de su mensaje; tanto en la emisión como en la recepción, cada sujeto es doblemente activo frente a la acción del otro y frente a sí mismo, al realizar la unidad afectiva de las conciencias.

C.a. ¿Y de carácter? *Muy bien, o sea así, tranquila.*

¿Se parece a ti? *No.*

¿Es diferente? *Un poco, sí, pero nos gustan las mismas cosas, los mismos zapatos, los mismos colores, todo eso.*

Sus conceptos pasan de lo abstracto a lo concreto para describir semejanzas; explican lo abstracto con cosas objetivas, teniendo conceptos integradores que el niño usa como explicación.

F.a. ¿Y las personas que te caen bien a ti le caen bien a tus amigas? *Sí.*

¿Y también las que les caen bien a tus amigas te caen bien a ti? *Sí.*

A.o. Cuando ellos pierden, ¿qué les dices? *Lo mismo que ellos me dicen, ¡perdiste!*

¿Y te da gusto o coraje? *No, nada.*

¿Qué te gusta más, ganar o perder? *Jugar.*

¿Te interesa ganar? *No.*

¿Quién de los tres siempre gana? *J... casi siempre gana, L... y yo a veces y a veces no.*

Cuando pierde J..., ¿qué le dices? ...*Bien!* (que perdiste).
¿A él le da coraje? *No.*

También los conceptos que manejan señalan similitudes que para él son lógicas, pero que envuelven una abstracción intrínseca de conductas emocionales, que quizá son manejadas para retener un grupo.

B.o. ¿Quién empieza a platicar? *Él, y platicamos hasta que nos dicen que vamos a jugar o se acaba el recreo.*

La comunicación de un acuerdo es intrínseca al episodio de su vida y le dicta actitudes de comportamiento al finalizar una actividad.

La noción de vinculación pone en claro la raíz fisiológica, dado que está ligada a los deseos nutritivos, motores, posturales o sexuales, pero que contienen un desarrollo psíquico en la comunicación; así, la vinculación provee la raíz biológica de las reacciones psicológicas y la relación con el otro, que conlleva las experiencias sociales del sujeto.

Amistad infantil

Rubin (1977) señala que al entrar a la escuela el niño establece rápidamente relaciones de amistad, lo que es un punto central de la vida infantil desde una edad temprana (desde los 3 años o incluso antes) hasta transcurrida la adolescencia.

Las amistades infantiles tienen gran importancia, pero se les ha prestado una atención relativa, ya que en las décadas de 1920 y 1930 se investigó sobre las interacciones entre niños de corta edad y posteriormente la investigación fue relegada debido a que la teoría psicoanalítica daba prioridad a la relación madre-hijo para el desarrollo del niño, y a la vez se consideraba poco importante la

relación de pares o iguales. Fue hasta 1939 que se reconoce que las amistades infantiles pueden desempeñar funciones importantes (Isaacs, 1939, citado en Rubin, 1977), ya que los niños pueden ofrecer a sus amigos ciertos recursos que no les proporcionan los adultos de manera tan adecuada, como son:

- Proporcionar oportunidades para el aprendizaje de capacidades sociales o destrezas.
- Facilitar comparaciones de índole social.
- Fomentar un sentimiento de pertenencia al grupo.

Por lo cual el amigo ofrece un gran número de oportunidades destinadas a establecer y efectuar interacciones y relaciones sociales, por medio de las cuales pueden comunicarse con precisión e imaginarse a sí mismos en el papel de otra persona, lo que contribuye al aprendizaje de destrezas sociales y le ofrece al niño un contexto en el que puede compararse con los demás no sólo mediante una rivalidad o competencia, sino también por una necesidad de complementarse con los demás, sintiendo que sólo puede satisfacerse a través de la amistad con sus iguales, y una forma de manifestar esta necesidad es por medio de actos de exclusividad. Esto es común en los grupos de niños y puede interpretarse como un modo de destacar y confirmar la pertenencia al grupo, lo que brinda una seguridad distinta a la derivada de la vinculación con los padres.

C.a. Y cuando platican, ¿de qué platican? *Nos contamos todo, somos como hermanas. Nos contamos todo lo que pasa entre nosotras.*

Y qué pasa entre ustedes. *Ella tiene problemas.*

¿Y te cuenta a ti? *Sí, pero dice que no le diga a nadie porque si no se siente triste; y yo la entiendo, y no digo nada de lo que me cuenta.*

- L.a.** ¿A veces no alcanza a comprar lo que quiere? *No, porque van muchos niños a comprar.*
¿Y cuando no alcanzan que hace? *Se pone triste.*
¿Quién se pone más triste, tu amiga o tú? *Mi amiga, porque ella siempre come fruta y yo no, yo me puedo comprar unos esquites o un elote o un taco.*
¿Qué te dice tu amiga a ti si no alcanza jícamas? *Ella me dice que está triste y que no va a comer nada porque no alcanzó jícamas.*
¿Y tú que le dices? *Que por qué no se compra unos esquites o un elote.*
¿Y qué te contesta ella? *Que no, porque no le gustan.*

Se observa cómo las niñas se enlazan en actitudes de simpatía que presentan mimetismos (Wallon, 1976a), lo que las hace entenderse entre ellas y compartir emociones, para comprender los sentimientos involucrados en un evento que están viviendo; elementos que el adulto no comprende o, peor aún, ignora. Se debe señalar lo importante de la presencia del otro para envolver la afectividad y ayudar a la evolución, no solo de un niño sino de ambos.

- C.a.** ¿Entonces tú crees que gracias a tu amiga has cambiado? *Sí.*
Entonces ya no eres tontita. *No.*
¿Entonces qué eres? *Abusada.*
¿Y por qué dices que eres abusada? *Porque ya cuando mis amigas me dicen algo, sólo les doy contestaciones; así, les digo tú lo serás o mejor cállate porque tú estás más gorda que yo o así, ¿no?*

Se ve la importancia de los lazos afectivos, que hacen crecer al individuo, al igual que la importancia que le dan con base en los resultados.

- D.o.** ¿Qué se siente tener un amigo? *Es muy bueno porque si estás solo, te sientes triste.*
¿Qué es sentirse solo? *Se siente mal, a veces me siento solo, cuando estoy en mi casa... y no está mi hermano.*
- B.o.** ¿Por qué es tu amigo? *Porque me llevo mejor con ese niño; nunca nos hemos peleado.*
¿Por qué nunca se han peleado? *Porque nos llevamos bien.*
¿Por qué crees que se llevan bien? *Porque somos iguales, de la misma edad.*

Consideran su relación en un grado afectivo, integrado por la emoción, lo cual satisface su vida; se observa también cómo es capaz de abstraer el concepto a partir de elementos objetales que muestran la génesis de los lazos dentro de un contexto.

Las relaciones con los padres y con los amigos desempeñan papeles distintos en los niños, ya que sólo a través de la interacción con su igual podrán cambiar patrones no adecuados adoptados de los padres y rectificar conductas mediante la interacción con sus compañeros de colegio, siendo este complemento más acentuado alrededor de los cinco a nueve años de edad. Por lo que se puede concluir que la amistad infantil desempeña un papel en el origen de la evolución del niño, pues proporciona destrezas sociales y comparaciones de índole social para establecer un sentimiento de pertenecer al grupo. En consecuencia, los niños desarrollan elementos para establecer amistades, por lo que Rusman (en Rubin, 1977) señala que las relaciones entre compañeros son de suma importancia y que deben ser estudiadas junto con la actitud que toman los niños por la tendencia a ajustarse al grupo de iguales, pues tiene un valor importante para el niño que incluye capacidades, gustos, ideales y compromisos individuales.

- C.a.** ¿Y las mismas niñas que te caen bien a ti le caen bien a tu amiga? *Algunas no, porque son payasas, o algunas no están de acuerdo en jugar a lo mismo.*
¿Pero ella contigo sí se lleva bien? *Sí.*
¿Y las niñas que le caen bien a ella te caen bien a ti? *Sí, porque todas jugamos coleadas.*
¿Tú te llevas bien con todas? *Sí.*
- L.a.** ¿Y las mismas personas que a ti te caen bien, le caen bien a ella? *A mí me cae bien una niña que en la escuela no ve bien, usa lentes y siempre está pegada al pizarrón para ver, y a ella no le cae bien porque una vez la empujó y ya la iba a tirar de las escaleras, pero ella no se fjjó y por eso a Y... no le cae bien, por decir.*
¿Y tú le has explicado eso a Y...? *Pues sí, pero dice que de ella ni un abrazo porque yo no le quiero hablar.*
¿Tú nada más eres su amiga? *Sí.*
- R.a.** ¿Juega contigo? *Sí.*
¿Se enoja contigo? *No.*
¿Tú te enojas con ella? *No.*
¿Y tu otra amiga? *Tampoco.*
¿Las tres juntan a más niñas para jugar? *A veces.*
¿Pero casi siempre juegan ustedes juntas? *Sí.*
- B.o.** ¿Y cómo son los amigos? *Un amigo no tiene que ser malo, ni grosero con los demás, ni conmigo.*
¿Cómo es contigo D...? *Nos llevamos bien, yo me porto bien con él... No le faltó al respeto.*

- A.o.** ¿Por qué dices que es bueno contigo? *Porque nunca se ha enojado.*
¿Juegas sólo a los avioncitos? *No. también jugamos al fútbol.*
¿Por qué Luis es bueno? *No sé... (añade con enfado) porque es muy agradable, porque me cae bien, o sea que tiene mucha paciencia y no se enoja.*
- B.o.** Si tu amigo te dice que va a invadir el mundo ¿qué le dirías? *Que no, porque valen más nuestra gente que ellos.*
¿A ti qué te gustaría ser, invasor o invadido? *De las personas que son invadidas porque ahí está mi gente, los que quiero.*

Los niños muestran un amplio concepto de estructuras, que forman elementos de comportamiento determinado, conjuntándose su historia, su cultura y su desarrollo, que hacen una evolución de su personalidad, en la que sus allis se desarrollan para obtener una individualidad próxima.

A través de esta relación los niños aprenden a unirse a los demás o a rechazar a otros y a participar en comportamientos de confianza y comunicación, al igual que de inseguridad, celos y resentimiento, ya que en la amistad íntima entre niños se manifiestan rasgos tanto constructivos como destructivos, aunque en las interacciones infantiles los niños tienden a ser más honestos y sinceros que los adultos. Así, durante la infancia los niños aprenden la habilidad táctica de sus actitudes, la que a su vez es un reflejo de su interacción infantil.

Definición del concepto de amigo

Para el niño pequeño la amistad se da en términos de interacciones del momento; la cualidad más importante es su accesibilidad física, en la que se tienen determinadas acciones físicas, como que es su amigo porque no le quita cosas. Sus propios deseos los considera como una base suficiente para la amis-

tad. En este periodo no se refieren a los atributos psicológicos sino a descripciones estereotipadas (como simpático, fuerte).

Los niños mayores (siete a once años) tienden a destacar necesidades compatibles, ya que comparten puntos de vista e intereses (nos gusta lo mismo, no lo queremos) y comprenden que la compatibilidad no equivale a semejanza, ya que no tienen que ser iguales puesto que si uno es fuerte en algo, el otro puede ser débil, pero hacer bien otra cosa.

L.a. *A veces es enojona, a veces se ríe mucho. Las otras niñas dicen que es payasa, y ella se enoja. Pero conmigo no se enoja.*

C.a. *Cuando está contenta se está riendo, cuando está triste no habla, cuando está enojada, se voltea para otro lado, y no me quiere hablar. Entonces yo me junto con otra niña.*

La elección de un amigo marca pautas de selección, las cuales son determinadas por comportamientos intrínsecos en una complementariedad.

F.a. *Ella es tranquila, nos gustan las mismas cosas, los mismos zapatos, los mismos colores:*

Es alta, de pelo café largo, es flaquita, está bonita y nada más.

R.a. *Siempre jugamos; nos hablamos por teléfono y cuando está enferma y no viene a la escuela, le paso la tarea. Ella lleva muchos dieces, pero no necesitamos que nos explique algo, porque todo entendemos. Pero el otro día la maestra dictó las calificaciones, y ella tenía puros dieces, porque hace las tareas, trabaja y termina rápido.*

B.o. *Él es un poco más alto que yo, y pelón, tiene un carácter regular como yo... pues es enojón... un poco... y a veces le faltamos al respeto a nuestra mamá.*

Un amigo no tiene que ser malo, ni grosero con los demás, ni conmigo. Con él no me siento solo.

Los niños señalan diferencias físicas, que así podrían reafirmar una individualidad biológica, pero en los aspectos cognoscitivos marcan semejanzas, como formas de acoplamiento a su relación.

A.o. *Es mi amigo porque nunca se ha enojado, y porque jugamos al futbol, él es muy agradable, me cae bien, o sea que tiene mucha paciencia y no se enoja. Es muy aplicado y muy juguetón.*

E.o. *Con él me llevo mejor, porque nunca nos hemos peleado, nos llevamos bien, porque somos iguales, de la misma edad, y platicamos historias. Él es bueno conmigo, es sincero.*

Remarcan las características que les agradan para describir lo que es su amigo; esto reafirma los valores, tal vez también las necesidades del niño, o los elementos creados por la historia y la cultura.

Y así, al encontrar estas diferencias es como se establecen relaciones amistosas, las cuales persistirán más allá de encuentros aislados. Puede observarse que la amistad se establece de manera gradual al reconocerse en forma mutua rasgos, intereses y valores comunes, por lo que no puede hacerse amigo de alguien de repente. Y consideran la amistad como una relación mutua, pueden reflexionar específicamente sobre la naturaleza de la intimidad, definida en cuanto al grado de comprensión que se ha establecido entre dos amigos, en aquel a quien confían mutuamente los pensamientos y los sentimientos personales y también la preocupación acerca del bienestar del otro, formando una relación complementaria.

PROCESO DE SOCIALIZACIÓN

En esta etapa se forma una socialización extremadamente clara, socialización que se traduce por la cooperación o por la exclusión, por la rivalidad. Acompañada con una individualización correlativa (Wallon, 1965). Aquí se desarrolla un sentido de cooperación sin dejar a un lado las relaciones entre individuos, lo importante es permitir que el niño se una al grupo simultáneamente por medio de la emulación y la solidaridad.

C.a. ¿Tienes amigas? *Sí, tengo muchas, son como nueve, pero K... es mi mejor amiga.*

L.a. ¿Y como cuántos juegan en la escuela? *Pues a veces muchos niños, a veces 10 niños, a veces nada más dos.*
¿Y todas son tus mejores amigas? *Y... es sólo mi mejor amiga.*

F.a. ¿Cuántas amigas tienes? *Una, dos, tres, cuatro, cinco... cinco.*
¿Con todas ellas juegas? *Sí, al teléfono descompuesto.*
¿Quién es tu mejor amiga? *M...*

Al decir que tiene un gran número de amigos podemos decir que toma en cuenta la existencia del grupo; no obstante, hace énfasis en tener una preferencia, la cual forma un lazo afectivo diferente a los otros.

El primer punto es su proceso de adaptación a las instituciones y normas de otro tipo al que se venía vinculando; ahora el niño se enfrenta a las relaciones interpersonales que mantiene con las personas nuevas que lo rodean, como sus maestros y compañeros, para luchar por una individuación que rompa el sincretismo materno; aunque no responde aún al desarrollo de una autonomía, por su carácter unilateral y primitivo supone evidentemente un progreso sobre

actitudes infantiles anteriores. Aunado a las normas, el comportamiento del chico o chica de 6 años resulta dócil y sumiso.

En esta edad sigue normas de los padres y de la sociedad haciendo referencia a hechos concretos que más tarde se generalizan, se interiorizan y se hacen conscientes. En esta edad imita al adulto al cual está vinculado por lazos afectivos.

La escuela no sólo enseña costumbres y normas sociales sino que erige la convivencia con otros niños o niñas que le son desconocidos, en la que deberá aprender a reconocer fisonomías y nombres, a distinguirlos por sus caracteres, a competir y desarrollar patrones de respuesta en un intento por adaptarse a la nueva situación. En esta edad los niños empiezan a tener conciencia del grupo, pero éste carece de estructura y la cohesión grupal resulta muy frágil.

D.o. ¿Y con los demás cómo juegan? *Casi con ellos no juego, sólo juego con D.... Jugamos americano y Nintendo.*

A.o. ¿Quién de los tres siempre gana? *J... casi siempre gana, L... y yo a veces y a veces no.*

Cuándo pierde J..., ¿qué le dices? *...¡Bien!*

¿A él le da coraje? *No.*

¿A ti te da coraje que te digan que perdiste? *No.*

Los coetáneos comparten actividades al igual que elaboran líneas o pautas dentro de un sistema que impide romper los lazos del grupo.

Myers (1995) define al grupo como dos o más personas que interactúan e influyen entre sí por más tiempo que un lapso momentáneo. En éste se combinan los factores biológicos y culturales, derivando diferencias innatas o creadas por la sociedad, siendo la cultura la que tiende a ampliar las diferencias gené-

ricas, así como la influencia del rol, que está socialmente prescrito para moldear nuestras actitudes y nuestras conductas. Las implicaciones biológicas y culturales no son contrapuestas sino que se manejan en distintos niveles de explicación y ambas pueden ser válidas, ya que estos factores interactúan. Por lo que es necesaria una descripción de las expectativas del niño en esta etapa para contrastar con los resultados obtenidos en nuestras observaciones, delimitándolas al punto de cómo se vincula el niño con un igual, por lo que es de suma importancia describir lo que los teóricos aborden sobre la amistad infantil.

Aspectos afectivos de la socialización

El niño se dirige espontáneamente a los demás y halla placer en atraer su interés, a la vez que se interesa en ellos. Esta experiencia del prójimo envuelta en la noción de simpatía o lo que define comportamientos en un nivel primitivo, se halla en fusión, participación de los estados emocionales de los demás como es la pasión, que consiste solamente en la resonancia de las reacciones de uno en el otro (Wallon, 1933, en Gratiot-Alphandèry, 1980). Convirtiéndose en el prelude de la comunicación, tomando parte en ésta los movimientos expresivos del rostro y del cuerpo.

- F.a.** ¿Eres enojona con ella? *Sí soy enojona pero no tanto... No le digo nada, no peleo, por eso ella es más enojona.*
- L.a.** ¿Y cómo están ahí? (en el dibujo) *Estamos contentas.*
¿Por qué? *Porque sí alcanzamos jícamas y sandías.*
¿A veces no alcanzan? *No, porque van muchos niños a comprar.*
¿Y cuando no alcanzan a comprar? *Nos ponemos tristes.*
¿Quién se pone más triste? *¿Y... o tú? Y..., porque ella siempre come fruta y yo no, yo me puedo comprar unos esquites o un elote o un taco.*

¿Qué te dice tu amiga a ti si no alcanza jícamas? *Ella me dice que está triste y que no va a comer nada porque no alcanzó jícamas.*

¿Qué es lo que más te gusta de tú amiga? *Que esté contenta.*

¿Y cuándo está contenta? *Porque le dejaron llevar algún juguete o sí alcanzó jícamas.*

E.o. ¿Tu amigo cuenta mentiras? *Yo creo que sí.*

¿Cómo sabes que es una mentira? *Porque se ríe.*

¿Tú cuentas mentiras? *También.*

¿Y cómo sabemos cuando dices una mentira? *Por que también me río.*

Se marca una postura dirigida por la emoción que comunica los elementos de la emoción, dirigidas al compañero, sumergiéndose en una necesaria complementariedad, que dará paso a adquirir posturas que dirijan la individuación.

Wallon señala que la función social tiene un papel en la movilización de las actividades colectivas, que explica la actitud y la transformación de la emoción. La simpatía es algo más que el contagio de emociones, implica la capacidad de ponerse en el lugar del otro.

C.a. ¿Las dos están del mismo tamaño? *Sí.*

¿Y son casi iguales? *Sí..., bueno no.*

¿Qué estás diciendo de tu amiga? *Cómo has cambiado. Así.*

¿Y tú que le dices? *Yo digo que ella también, que ha cambiado.*

Y, por ejemplo, que te estuviera contando de una fiesta, ¿qué te diría? Que se la pasó padre.

¿Y tú que le dirías? *Que está bien que se la pase bien.*

- L.a.** ¿Y por qué es tu mejor amiga? *Porque cuando yo llegué a esa escuela, llegué en quinto año, fue la única niña que me habló cuando llegué.*
¿Fue la primera que te habló? *Sí.*
¿Y qué te dijo? *Cuando yo llegué, me invitó a sentarme con ella en su mesa y me invitó a jugar con ella en el recreo y ahí nos hicimos amigas.*
- F.a.** ¿Por qué dices que es enojona? *Porque a veces estamos jugando a hacer cosquillas y ella me hace cosquillas a mí y pues yo me dejo y cuando le voy a hacer cosquillas a ella se enoja porque le da mucha risa.*
¿Le da risa o le da coraje? *Pues es que le da risa que le hagan cosquillas, pero al saber que le van a hacer cosquillas se empieza a reír antes que le hagan cosquillas y cada vez que se ríe mucho le duele el estómago, por eso se enoja de que le hagan cosquillas.*
- A.o.** ¿Eres juguetón? *¿Yo?... ¡Sí!, los tres somos juguetones.*
¿A qué juegan? *Estamos jugando gato.*

Los niños imprimen características individuales que entran en una comunicación de igualdad hacia su partenaire; lo que hace resaltar un énfasis entre el ser igual pero a la vez diferente. Elementos que el niño no siente diferentes ni contradictorios, lo cual hace pensar en un trasfondo a investigar.

Las manifestaciones primarias de la simpatía se transforman bajo la influencia de las grandes conquistas perceptivas, prácticas o intelectuales; así, el contagio de la mímica (imitaciones motoras involuntarias) que lleva la atención a los movimientos de los demás puede ser un testimonio de auténtica simpatía en la que no hay conciencia del yo. Posteriormente, su manía emocional suscita en los demás reacciones que le son agradables, teniendo en cuenta los indicios que descubre en el otro. Al imitar a los demás en cosas cada vez más complejas, trata de dar un significado más preciso y diferenciado, y convierte

la simpatía en una construcción progresiva de un comportamiento de comprensión de los demás, cuyas estructuras corresponden a las exigencias de las reacciones interpersonales y a los instrumentos de que disponen uno y otro.

COMPLEMENTARIEDAD O PARTENAIRE, EL SOCIUS.

La capacidad de vinculación germina y produce inseguridad en esta edad, los niños van liberando una identificación primaria con sus padres, para después confiar en sí mismos; por lo que crean un partenaire. Al tener amistad con sus compañeros aprenden a manejar papeles que les impone un grupo de su edad, al igual que identifican el papel que les corresponde y desarrollan habilidades motrices en un nivel más alto (Fanner, 1969, en Secadas y Roman, 1984).

L.a. *En el primer día de clases, ella me invitó a sentarme en su mesa, y después a jugar en el recreo; de ahí nos hicimos amigas.*

B.o. *Lo conocí el primer día de clases, él me pidió una goma, y me la entregó en el recreo, y después nos pusimos a jugar.*

La iniciación a una vinculación es un paso importante, ya que conlleva habilidades tanto para iniciar un diálogo como para retroalimentarlo, situación que no prevé el futuro, pero que cumple la misión de desarrollar características tanto físicas como cognoscitivas.

Este proceso de socialización e individuación se efectúa de manera progresiva, pasando por diferentes niveles y traducéndose en diversas manifestaciones de cooperación, pero también de exclusión y de rivalidades (Tran-Thong, 1971).

- B.a.** *Ella tiene un carácter fuerte, más fuerte que yo; pero si ella se enoja con mis otras amigas, nosotras dos nos peleamos.*
- L.a.** *Las demás niñas dicen que ella es payasa y se enoja, pero yo les digo que no, que cuando estoy con ella, no es así.*
- E.o.** *Tengo como quince amigos, pero sólo juego en el recreo con mi amigo, él no se enoja con migo.*

Los niños reafirman ante el grupo sus lazos de amistad, marcando las diferencias que señala el grupo y las que se manifiestan con él, quizá como una convicción de exclusividad.

Las funciones que ejercen las amistades infantiles son múltiples pero se pueden señalar principios en los que los niños son atraídos con más facilidad por los que les son parecidos. Rubin (1985) señala que varios estudios afirman que las parejas de amigos tienden a ser aproximadamente de la misma edad, el mismo sexo, el mismo nivel de inteligencia y el mismo grado de madurez física. Y muchas de las semejanzas observadas entre amigos pueden ser explicadas por el hecho de que sólo pueden hacerse amigos de otros niños con los que tienen una oportunidad de interactuar.

- B.a.** *Si ella no me invita a la fiesta, yo me enojo, y le digo que yo tampoco la iba a invitar a mi cumpleaños; ella dice que no había problema. Y ya, nos pusimos a jugar muy contentas.*
- A.o.** *Casi no hablamos, sólo jugamos a competencias. Cuando pierdo me dicen ¡perdiste!, pero no me enojo; cuando ellos pierden, les digo lo mismo. No, no da coraje, porque lo importante es jugar.*

Se observa que esa oportunidad de comunicarse puede minimizar la situación, o tal vez sólo la integra a un evento social. Al seguir dialogando pareciera ser que desaparece el punto de controversia.

Es probable que tengan estilos de actividad similares e intereses y valores comunes, y esto favorezca la amistad, ya que estimulará la interacción y facilitará la comparación social. Por otra parte, el descubrimiento de un niño de que se asemeja a otro a veces es motivo de alegría, ya que demuestra que no sólo es él quien tiene determinados gustos y puntos de vista.

D.o. *A él le gusta venir a mi casa a jugar, y a mí me gusta ir a la suya. Los dos estamos contentos. A él le gusta jugar fútbol, y corremos juntos, los dos anotamos puntos, pero él me le más, porque corre más fuerte que yo.*

F.a. *Antes, en otra escuela, yo tenía una amiga que siempre me pegaba, yo no le pegaba, me hacía como si no me hubiera hecho nada, era tontita. Pero cuando conocí a mi amiga, ahora no me dejo, si me hacen algo les digo de cosas, o a la maestra le doy la queja. Soy diferente.*

Las semejanzas entre ellos las señalan por conceptos muy generales, pero enmarcan un desarrollo evolutivo, al enlazar sus experiencias con actividades y conceptos del presente.

Para niños de edades entre nueve y doce años, los descubrimientos en el otro niño los referirán a las actitudes sociales y culturales. Así, el conocimiento de semejanzas puede contribuir al desarrollo de la aceptación de sí mismo.

Cada niño asume el papel que viene observando en su relación más significativa, se acomoda a su papel mediado por el alter; así, al relacionarse con personas que se complementan en sus acciones se piensa que son diferentes, pero en el fondo existe una influencia que la hace complementaria. La atracción se da por alguien que tiene las cualidades que se buscan y que completan sus requerimientos.

B.o. *Con todos los niños me llevo bien, pero mi amigo es con quien juego en el recreo; él es bueno conmigo y no se enoja.*

A.o. *Todos son mis amigos, y jugamos en el recreo con avioncitos, Pero con dos juego siempre, J... es el que dice a qué jugar, y S... y yo lo seguimos, cuando él ya no quiere jugar, S... y yo nos vamos con él.*

Los niños reconocen el grupo, pero su preferencia es marcada, aunque él no lo ve así. Las preferencias del niño no son marcadas, ni encubiertas torpemente, como en el adulto; el niño las hace propias de una forma sutil, simple y lógica.

La amistad infantil también puede ser facilitada por el descubrimiento de que se comparten actitudes con respecto a otros miembros del grupo de niños al que pertenecen ambos amigos.

Aun cuando toda amistad ha de construirse al menos en parte sobre una base de similitud, existe en ella algo más. La mayoría de las amistades dependen también de una complementariedad, una adaptación entre dos sujetos en la que cada una de las partes aporta algo a la relación, que tiene un carácter distintivo, y en consecuencia cada uno puede aprender a dar o recibir algo del otro.

L.a. *Las dos estamos contentas, porque sí compramos fruta, porque a veces no alcanzamos y nos ponemos tristes, a ella sólo le gusta la fruta, a mí todo. Ella me cuenta de su primo, que lo recuerda y se siente triste por él, yo no sé si creerle, dice que lo sueña, que lo extraña... Sí le creo.*

E.o. *Él me cuenta historias, y yo también, juntos jugamos, pero lo que más hacemos es contar historias, eso nos hace muy felices.*

Los comentarios que se hacen entre sí son fundamentales para su evolución psíquica, ya que desarrollan las habilidades de comunicación más complejas, aunado a que muestran elementos afectivos de suma importancia en una complementariedad.

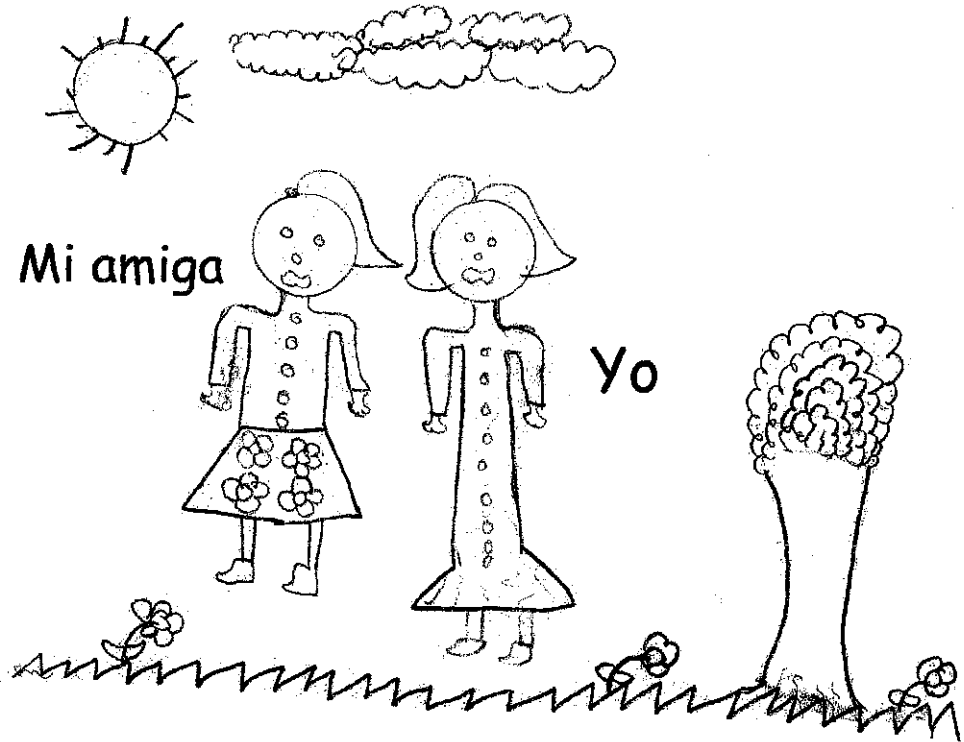
Mahler (1980) señala esta complementariedad como una metáfora que sucede entre dos individuos separados que describen un estado de indiferenciación, de fusión en la que el yo no es diferenciado, en la que la identidad individual es mediada por las sensaciones corporales representadas por las actitudes que están guiadas por la sensibilidad propioceptiva para llegar a un comportamiento ante las cosas, los acontecimientos y frente a los demás, y tales relaciones complementarias de amigos constituyen un papel esencial en el proceso del desarrollo psicológico.

- F.a.** *Si ella dice vamos a jugar, yo también le digo que estaba pensando eso, pensamos lo mismo. Con las otras no pensamos lo mismo, algunas son payasas o no están de acuerdo en jugar lo mismo, por eso no juego con ellas.*
- L.a.** *Cuando ella me hace cosquillas a mí, yo me dejo, y cuando le voy a hacer a ella, se enoja; es porque le da mucha risa, y le duele el estómago, por eso se enoja.*
- D.o.** *Cuando él dice mentiras, se ríe. Entonces yo también le digo mentiras y me río. Pero cuando me dijo la primera mentira, que fue que él tenía trece años, sí le creí, después me dijo que no era cierto.*
- B.o.** *Lo que no me gusta de mi amigo es que no estudia, yo si voy bien en la escuela. Le digo que debemos estudiar para ser alguien en la vida.*

Los niños señalan aspectos que les ocasionan diferencia, pero a la vez lo relacionan con una justificación surgida del conocimiento del compañero, lo cual está envuelto en relaciones de tiempo, alternando entre el futuro y el pasado.

En este proceso el niño tiene una afición y deseo de elección, que señala una evolución decisiva; y un contacto con la sociedad. Intenta escapar de una vida demasiado limitada, a la vida de su entorno inmediato, su compañero.

Conclusiones



Las conclusiones se basan en los ejes rectores, entrelazados con la temática del trabajo, y consecutivamente se presentan reflexiones al respecto.

TESIS CON
FALLA DE ORIGEN

SOBRE LA ETAPA

A. Su forma de convivencia es totalmente intelectual, ya que va a la escuela a aprender, no a hacer amigos, pero es la necesidad de compartir un grupo lo que acentúa su evolución psíquica, lo cual le permite un desarrollo óptimo en ambos aspectos.

A.1. La postura del niño es asimilada del objetivo por el que está ahí, lo intelectual; le preocupa si es aplicado o no, si va bien en su escuela, si hace la tarea; no enfatiza el medio que le rodea; asume el papel de por qué está en ese grupo, pero poco a poco se verá inmiscuido en un sinnúmero de sensaciones que le producirán cambios en su actuación.

A.2. Quiere formar parte de un grupo, y lo logra, no especula si es aceptado o no, simplemente se integra; lo que da paso a tener una preferencia que marque una diferencia entre los otros. Diferencias tanto de actividades como afectivas.

B. El niño inicia en esta etapa una separación de su hogar, se le obliga a ampliar su medio, para formar parte de un grupo, en el ambiente escolar, que también dará la oportunidad de convivencia con niños iguales que él y lo alienta a un sinfín de actividades para su desarrollo psicológico.

B.1. Entra a un ambiente en donde todos tendrán una historia y cultura, obtenida de sus padres, y es en este medio donde retomará, sin dejar a un lado sus constructos, nuevas reglas que le funcionarán en su nuevo ambiente.

B.2. Su grupo es desconocido al principio, pero se integrará a él por la necesidad de pertenecer a un grupo; puede iniciarse con breves intercambios, pero la fase importante será en el juego.

C. En sus relaciones sociales, lucha entre el sincretismo y la individuación, que marca un factor determinante que es el medio escolar, el cual proporciona una gran gama de pautas para lograr una socialización.

C.1. Entre sus compañeros, el niño no marca niveles, parecería ser que todos son iguales, hasta llegar a señalar que uno, su amigo, tiene características que a él le son satisfactorias, todo esto sin hacer comparaciones marcadas.

C.2. Maneja conceptos abstractos, como son triste, enojado o alegre, para manifestar su simpatía por los estados de ánimo que presenta ante su amigo.

EN LA VINCULACIÓN

A. El inicio de un lazo puede ser dentro del salón, pero no es hasta que juegan cuando hay un verdadero intercambio de acciones, es un elemento crucial para sellar una complementariedad en donde cualquiera de los dos puede iniciar, y el otro acoplarse a los acuerdos, sin la necesidad de un profundo conocimiento anterior.

A.1. La convivencia de los amigos hace que se den reglas, que no se señalan abiertamente pero que se siguen; por ejemplo, sí uno no quiere jugar más, el otro lo acepta, o saben que tienen un tiempo establecido para jugar en el recreo, como una forma de no romper la normatividad de la convivencia. Esto puede originar también que esta relación, en la mayor parte de los casos, sólo se lleve ahí, y no se generalice a su casa.

A.2. El grupo es tomado en cuenta ya que se forma parte de él, se va formando un lazo del cual no se puede abstraer, pero en retribución él puede formar, por voluntad propia, un lazo más estrecho, con otro niño, su amigo. Esta unión le permitirá formar nuevos juicios, tanto para determinar como para fortalecer líneas de comparación entre él y su medio.

B. Su convivencia por lo general se desarrolla en la escuela, por medio de juegos que se dan en el recreo y también dentro del salón de clases, en forma discreta, y a hurtadillas de la profesora.

B.1. No es una marcada búsqueda del niño por la relación, ésta se da por la situación social que brinda varias oportunidades para ser tomadas por las hábiles actitudes del niño, que está dispuesto a relacionarse con el grupo y trata al mismo tiempo de ser él mismo.

B.2. En alternancia el niño dice ser diferente a su compañero, pero a la vez igual, elementos que trata de reafirmar su propia personalidad aun con grandes vestigios de sincretismo, pero con la lucha por una individualidad.

C. Los valores que tiene el niño se implican en su relación, no como un obstáculo sino como elemento para diferenciar y delinear elementos en una amistad.

C.1. Parece que las diferencias que marcan son sólo intelectuales, ya que los niños sólo hacen referencia a que es más inteligente o juguetón que él; al igual que marcan diferencias físicas de la siguiente manera: *ella es más chiquita que yo; él tiene el pelo lacio, y yo no*; como se ve, son opiniones simples que no contienen ni estigmas ni prejuicios.

C.2. El lazo afectivo a través de su convivencia es cada vez más fuerte, se vuelve más complejo al ser descrito por los conceptos que usa el niño, *es feliz, está contenta, es triste, está solo*; elementos que le es imposible describir pero que aportan un fuerte sentido del lazo que entabla con otra persona.

ACERCA DE LA SOCIALIZACIÓN COMO PROCESO

A. El grupo es un encuentro definitivo, en donde no hay titubeos, se tiene que integrar a él, pero el niño no lo toma como obligación sino como parte de su quehacer; es una perspectiva fundamental, ya que él no construye dilemas que obstaculicen su unión a un grupo; simplemente se adentra, sin importarle las conductas que habrá de construir o de imitar para esa integración.

A.1. Las normas heredadas dejan marca en el niño, pero ya en el grupo éste las reformula o adapta con ayuda de la convivencia en el grupo, lo cual facilita entrar de lleno al grupo de coetáneos.

A.2. Las normas adquiridas serán las que adapten al niño a un medio escolar en el que pasará una gran parte del día, lo cual hace que desarrolle habilidades que le harán asimilar el medio y los cambios de su personalidad.

B. El niño es capaz de señalar diferencias entre el grupo y su amigo, mismas que servirán para desarrollar conductas que equilibren su posición entre ambos.

B.1. Mostrará conductas de cooperación aun cuando compita, ya que dice que lo importante es jugar, o que no importa ganar o perder; quizá encubre alguna emoción que no entre en los lineamientos del grupo, lo cual es un manejo muy inteligente para ahorrarse discusiones que interrumpen la acción del juego y reafirmar la convivencia grupal.

B.2. El compañero es importante, pero no tratan de sustraerlo del grupo; al contrario, lo implican en la relación, aunque no se logre; pareciera ser que lo que visualizan ellos es el proceso, no los logros, a los cuales no les dan importancia.

C. Una vez que está inmerso en el grupo y se siente integrado podrá pensar en diferenciar a un compañero que le brindará la oportunidad de reafirmar

todo lo aprendido en el grupo para iniciar una relación envuelta en lazos afectivos, lazos que le darán su toque propio.

C.1. El grupo forma por su actuación un estrato que puede juzgar, por ejemplo, *ella es payasa, ella es enojona*, pero el niño, al tener un concepto propio, no será influenciado, sino que reafirmará conceptos.

C.2. *Lo afectivo se muestra abiertamente hacia el grupo, sin tener que omitirlo*; el niño lo considera, pero no es trascendental para él. Su familia engloba un medio, pero el niño rara vez lo comparte de forma dualista, simplemente lo separa.

RESPECTO AL SOCIUS O COMPLEMENTARIEDAD

A. En un inicio no se sustrae de la posición del grupo (*todos son mis amigos, tengo muchos amigos*), pero poco a poco expresa su preferencia, puede ser que sin darse cuenta.

A.1. Los amigos siguen reafirmando sus normas de una forma silenciosa, pero con pautas de conocimiento o justificación que alimentan una aprobación de la pauta a seguir.

A.2. El grupo no manifiesta aprobación o desagrado ante la complementariedad, pareciera ser que se abstrae de juicios sobre los amigos más cercanos, y los complementarios no omiten al grupo aunque sí en algunas actividades que se desarrollan en el contexto escolar.

B. La amistad se entrelaza paulatinamente hasta tener una predominancia que es abstraída en forma subjetiva, y que sólo es considerada por aspectos emotivos.

B.1. El niño le da una importancia que envuelve su bienestar emocional, y que le da la oportunidad de manejarse como individuo.

B.2. Ante los demás niños esta convivencia es un elemento de posesión

que ratifica un aspecto de su personalidad, que no exalta pero que le da una importancia determinante en su evolución.

C. El niño no omite platicar de su amigo con otros niños, aunque se muestren pasivos, y si éstos enjuician el carácter de su amigo, éste señala que *no lo conocen bien, o que con él no se porta así*, platica de él con sus amigos aunque no esté presente.

C.1. En el contexto escolar, el niño platica de sus compañeros con otros iguales; pero en el familiar no existe ningún comentario de su amigo, señalando que de eso no platica, respecto a lo cual sería importante investigar a fondo por qué, pues hay un cúmulo de emociones que envuelven este episodio del niño en el que los padres podrían producir cambios respecto al conocimiento del niño.

C.2. En los diálogos descritos anteriormente se manifiesta un interés y una pauta de cambio en la conducta del niño, se muestra la necesidad intrínseca de tener un compañero, con elementos similares a él o que le son agradables a su personalidad.

PERSPECTIVA GENERAL

El nivel o etapa marca pautas de comportamiento en las que se da forma a una vinculación, la cual puede caracterizar la socialización del niño que culminará en una complementariedad. Característica que es de forma dialéctica, ya que no pueden sustraerse una de la otra, en la que la vinculación será una relación necesaria para la individuación que proporciona alternativas de relaciones dentro de la socialización, con aspectos de conductas propias del nivel en el que se encuentra el niño, con un estilo particular.

Este proceso se muestra a lo largo de la vida como una lucha constante

para alcanzar la individuación, en la que es fundamental lo social. Pero es en la niñez en la que, a partir de los esquemas de su desarrollo, enmarca una serie de actitudes para formar lazos dentro de un grupo que es esencial para él, y que no puede omitir ni escoger, y el cual será un elemento propicio para compartir con otros sus experiencias y las habilidades que exija el medio, lo que le servirá tanto para conocer el mundo como para desarrollarse en diferentes aspectos, como son el físico, el cognoscitivo, el afectivo.

En la individuación y grupo se viene de un sincretismo dentro de la familia y emerge a un nuevo medio en el que no ignora lo que le rodea, capta la existencia y la interpreta por sus deseos o sus intuiciones, que no son muy claras, alcanza así su realidad impregnada de su propia subjetividad y determina así su comportamiento dentro del ambiente escolar que envuelve a sus compañeros y a él mismo, en el cual tendrá que integrarse por la necesidad de un grupo.

Esta integración se da a partir del juego, que adquiere determinadas características debido a su personalidad y al lazo con un compañero específico. Sin dejar de presentar las conductas requeridas en la escuela, como es su atención y su esfuerzo hacia las actividades escolares. Todo enmarcado en rasgos resultantes de su personalidad y experiencias individuales.

Su pensamiento categorial continúa por la superación del periodo del sincretismo de una perspectiva dialéctica, ya que avanza y retrocede continuamente, y retoma todos los momentos evolutivos precedentes.

Su sincretismo se caracteriza por la imagen de las cosas que están dominadas a la vez por tendencias espontáneas y adquiridas por las circunstancias del momento; se integra al grupo pero está capacitado para tener preferencias y juicios propios que no separa de su voluntad.

El niño muestra la importancia del desarrollo afectivo, lo fundamental que es dentro de las relaciones con el medio social, al señalar como va formando su personalidad emocional, la cual tendrá trascendencia a lo largo de su vida. Wallon ofrece elementos para observar la génesis del desarrollo del niño

para conocerlo por medio de la relación con el medio al que pertenece y en el que se desarrolla, al brindar información de cuán importante es, reclamando atención para estructurar elementos que le sean propicios en su desarrollo.

La muestra de lo que dicen los niños pretende hacer reflexionar sobre las expectativas que se tienen de él, al requerirle aprender todo lo que el adulto desee, sin percatarse si las demandas tienen un fondo operativo en el desarrollo del niño o si sólo pretendemos que haga lo que nosotros no hicimos, o ambicionamos, lo cual dificulta observar y conocer las reacciones emocionales del niño, paso importante para fortalecerlo y prepararlo para la elección de metas reales para su vida.

Por lo que subrayamos que lo afectivo conduce a un desarrollo integral, lo cual conlleva a lo cognoscitivo o intelectual. Cabe señalar que Wallon hace su mayor aportación a la educación al considerar al niño como un ser afectivo y social que debe elegir y aprender con sus hechos, para adquirir habilidades, para construir elementos que sean funcionales en su vida. Esta función es importante para los que están cerca del niño, tanto para proporcionarle elementos que le ayuden en sus interacciones como para oír la descripción de sus sentimientos, reforzarlo a que lo haga y darle toda la importancia, para que el niño crezca rodeado de las facilidades que alimentaran sus acciones en el futuro, sin olvidar que conocer al niño es conocerse uno mismo.

En sí, en las respuestas de los niños se presentan los elementos propuestos por Wallon, pero algunos elementos son difíciles de extraer para mostrar su presencia; por lo que creemos que abre diversas líneas de estudio, como son el factor motor de la efectividad, aunado a la postura y tono, que podrían brindar un sinnúmero de puntos de vista; así como también el estudio de la pareja de amigos para resaltar el análisis de la complementariedad y la intervención de los otros, que dan expectativas sobre la futura personalidad del niño.

Como se ve, la postura del autor deja muchas expectativas para ser contempladas en el desarrollo de la personalidad, pero lo que se quiere remarcar

es la posibilidad de conocer al niño como fuente de afectividad, ya que el empeño del adulto se dirige a lo intelectual, puesto que se preocupa y en ocasiones se obsesiona por el desempeño escolar, más que por lo social, en el que se da un gran motor en la vida del ser humano: la afectividad, la cual brinda al pequeño la oportunidad de tener herramientas para construir su personalidad a lo largo de su vida, por medio de elementos implícitos en su desarrollo intelectual. Lo anterior es difícil de comprender ya que la tradición nos habla del *dime cuánto sabes, y te diré cuánto vales*, pero nunca se pregunta si se es feliz; ya que las emociones tienen un valor que en ocasiones nosotros mismos desconocemos o ignoramos, alejando así la construcción de un vínculo con los demás.

Sin este factor no podemos superar el sincretismo, tan necesario, pero hiriente en nuestra personalidad. Aunado a esto, sobresale la función del otro, que conforma nuestra psicología y hace una unión imprescindible para desarrollarnos en el medio social. También cabe señalar que al conocer u observar al infante en una relación social no sólo se aprende a conocer al niño, sino también brinda la oportunidad de aprender sobre uno mismo, puesto que al formar parte del medio del niño, éste a la vez forma parte de nuestro medio.

Bibliografía

- ALONSO Palacios, María Teresa. (1990). *La afectividad en el niño*. Trillas, México.
- ARFOUILLOUX, Jean-Claude. (1981). *La entrevista con el niño. El acercamiento al niño mediante el diálogo, el juego y el dibujo*. Marova, Madrid.
- ARONSON, Jason. (1984). *The World of Henry Wallon*. Gilbert Voyat Editor, Nueva York.
- ASURIAGUERRA, Anthony. (1992). *Psicología y epistemología genética. Homenaje a Jean Piaget*. Nociones, México.
- BROOKS, Jane, B. (1981) *The process of parenting*. Mayfield, California.
- BUJARIN, Nicolai I. (1981). *Teoría del materialismo histórico. Ensayo popular de sociología marxista*. Cuarta edición, Pasado y Presente, México, D. F.
- CALVO, J. A., González, R., Martorell, C. (2001). "Variables relacionadas con la conducta prosocial en la infancia y adolescencia: personalidad, auto-concepto y género", *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 93, pp. 95-111.
- CASTORINA, L. A., Fernández, S. I. y otros. (1998). *Psicología genética. Aspectos metodológicos, inventarios pedagógicos*. Dávila editores, Buenos Aires.
- CHOEN De Govia, y Fernández. (1983). *Psicología en la salud pública*. Editorial Extemporáneos, México.
- CHKNAVIERIANTZ, A. (1976). *Categorías de la dialéctica materialista*. Círculo de Estudios, Moscú.
- CLANET, C., Laterrasse, C. y Vergnaud, G. (1984). *Dossier, Wallon, Piaget*. Ed Gedisa, Barcelona.
- COLL, César. (1982). *La conducta experimental en el niño*. Ediciones ceac, Barcelona, España.
- COMELLAS, I., Corbó, Ma. Jesús; Perpenyà i Torregrosa, Anna. (1984). *La psicomotricidad en preescolar*. Ediciones ceac. Barcelona, España.

- COOK, T. D. y Reichardt, CH. S. (1986). *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata, Fuenlabrada, Madrid.
- CRAIG, J. C. (1994). *Desarrollo psicológico*. Prentice Hall Hispanoamericana, México.
- DOLLE, Jean-Marie. (1979). *De Freud a Piaget. Elementos para un integrador de la afectividad y la inteligencia*. Paidós, Psicología del Siglo XX, Buenos Aires.
- FISCHER, G. N. (1990). *Psicología social. Conceptos fundamentales*. Narcea, Madrid (Gustave-Nicolas F.).
- FURY, Gail, Carlson, Elizabeth A. y Srouf, L. Allan. (1997). "Children's representations of attachment relationship in family drawings", *Child Development*, December, Vol. 68, No. 6, pp. 1154-1164
- GARCÍA, Sicilia, Ibáñez, A. E., Marchisi et al. (1992). *Psicología evolutiva y educación preescolar*. Aula XXI Santillana, Madrid, España.
- GARCÍA, M. J. A. (1991). *Desarrollo y conocimiento*. Siglo XXI de España Editores, Paracuellos de Jarama, Madrid.
- GILL-PACHO O'Donnell, E. (1996). *Técnicas lúdicas en psicoterapia grupal de adultos*. Gedisa Editorial, Barcelona.
- GRATIOT-ALPHANDÉRY, H. y Zazzo, R. (1984). *Tratado de psicología del niño. Desarrollo afectivo y moral*. Tomo 4, tercera edición, Morata, Madrid.
- GOODE, W. J. y Hatt, P. K. (1980). *Métodos de investigación social*. Trillas, México.
- HALBWACHS, Francis. (1976). *El pensamiento físico en el niño y en el sabio*. Editorial Marfil, Alcoy, España.
- HIERRO, Graciela. (1995). *Estudios de género*. Torres Asociados, México.
- HIEBE, Chokler Myrtha. (1988). *Los organizadores del desarrollo psicomotor. Del mecanicismo a la psicomotricidad operativa*. Cinco, Argentina.
- KAGAN, Jerome. (1987). *El niño boy, desarrollo humano y familia (las emociones)*. Espasa-Calpe, Madrid.
- KENT-UDOLF, L. y Sherman, E. R. (1988). *Lenguaje cotidiano*. Martínez Roca, Barcelona.

- KNAPP, Mark L. (1991). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*. Editorial Paidós, México.
- LARA, Ma. Asunción, Acevedo Maricarmén, López, E. Karen. (1994). "La conducta de apego en niños de 5 a 6 años, influencia de la ocupación materna fuera del hogar", *Revista Latinoamericana de Psicología*, Vol. 26, No. 2, pp. 283-313.
- LE BOULCH, Jean. (1986). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Editorial Paidós.
- LEE, Carol y Ahumada de Días, Rosario. (1988). *Movimiento y expresión en la edad escolar*. Trillas, México.
- LEVIN, Esteban. (1997). *La infancia en escena. Constitución del sujeto y desarrollo psicomotor*. Editorial Nueva Nación. Buenos Aires.
- LÓPEZ, Félix. (1999). *Desarrollo afectivo y social*. Pirámide, Madrid.
- MAHLER, Margaret. (1980). *Simbiosis humana: Las vicisitudes de la individuación. Psicosis infantil*. Editorial Joaquín Mortiz, México.
- MERANI, Alberto L. (1980). *Introducción a la Psicología Infantil*. Grijalbo, Barcelona.
- . (1989). *Psicología genética*. Grijalbo, México.
- MONROY Farías, Miguel. (1990). *Aportaciones de Henri Wallon a la educación*. Tesis de Maestría en Pedagogía, UNAM, México.
- MOYA Morales, Miguel. (1985). "Identidad, roles y estereotipos de género", *Revista de Psicología General y Aplicada*, Vol. 40, No. 3, 1985, pp. 457-472.
- MYERS, D. G. (1995). *Psicología social*. McGraw Hill, México.
- NIETO, M. (1995). *El niño disléxico*. El Manual Moderno, México.
- OLERÓN, Pierre. (1987). *El niño, su saber y su saber hacer*. Morata, Madrid.
- OSTERRIETH, P. A. y Olerón, P. (1985). "Los modos de expresión", en *Tratado de Psicología del niño*. Tomo VI, Morata, Madrid.
- PALACIOS, Jesús. (1987). *Psicología y educación del niño*. Aprendizaje Visor, España.

- PERRY, Bruce D. (1999). "Formación de vínculos y el desarrollo de apego en niños maltratados", *ChildTrauma Academia*, Vol. 1, No. 4, Octubre.
- ROJAS Soriano, Raúl. (1991). *Métodos para la investigación social*. Una proposición dialéctica. Plaza y Valdés Libros Universitarios, México.
- RUBIN, Zich. (1985). *Amistades infantiles*. Morata, Madrid.
- SECADAS, Francisco. (1984). *Psicología evolutiva. 3 años*. Segunda edición, Ediciones ceac (Biblioteca de Psicología Evolutiva), Perú.
- y Barbará, Ester. (1984). *Psicología evolutiva. 6 años*. Ediciones ceac, Barcelona, España.
- y Román Sánchez, José Ma. (1984). *Psicología evolutiva. 10 años*. Ediciones ceac, Barcelona, España.
- SHAFFER, D. R. (2000). *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. Thomson Editores, México.
- STAMBAK, Mira, Barrière, Maisonet, Musatti, Rayna y Verba. (1984). *Los bebés entre ellos. Descubrir jugar inventar juntos*. Gedisa, Madrid.
- SUÁREZ Castillo, María (1996). *Seminario monográfico IV de metodología de la psicología genética. Antología*. FES Iztacala, UNAM.
- TRAN-THONG. (1971). *¿Qué ha dicho verdaderamente Wallon?*. Docel, Madrid.
- VAYER, Pierre. (1977). *El diálogo corporal. Acción educativa en el niño de 2 a 5 años*. Editorial Científica Médica, España.
- VILA, I. (1986a). *Estudios sobre la psicología genética de la personalidad*. Lautaro, Argentina.
- . (1986b). *Introducción a la obra de Henry Wallon*. Anthropos, Barcelona.
- VILLANUEVA, G. R. y García, F. (2001). "La comprensión infantil de la mente y su relación con el problema del rechazo entre iguales", *Infancia y Aprendizaje*, Vol. 25, pp. 85-100.
- WAILON, Henri. (1965). *Estudio sobre psicología genética de la personalidad*. Lautaro, Argentina.

- . (1976a). *Los orígenes del pensamiento en el niño. Tomo I y Tomo II*. Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina.
- . (1976b) *Psicología genética de la personalidad*. Lautano, Argentina.
- . (1979). *Los orígenes del carácter en el niño. Los preludios del sentimiento de personalidad*. Nueva Visión, Buenos Aires.
- . (1987). *Del acto al pensamiento. Ensayo de psicología comparada*. Psique, Buenos Aires.
- . (1991). *La vida mental*. Editorial Grijalbo, México.
- . (1994). *La evolución psicológica del niño*. Editorial Grijalbo, México.
- YAJOT, O. (1977). *Qué es el materialismo dialéctico*. Ediciones de Cultura Popular, México.
- ZAPATA, Óscar. (1991). *La psicomotricidad y el niño. Etapa maternal y preescolar*. Trillas, México.
- y Aquino, Francisco. (1980). *Psicopedagogía de la motricidad*. Trillas, México.
- ZAVALLONI, Roberto y Montuschi, Fernando. (1977). *La personalidad en perspectiva social*. Herder, Barcelona.
- ZAZZO, Renè. (1977). *La vinculación*. Marfil, Alcoy, España.
- . (1989). *Avances y novedades en la psicología infantil*. Fondo de Cultura Económica, México.
- y Gratiot-Alphandèry, Helene. (1980). *Tratado de psicología del niño. La formación de la personalidad. Tomo V*. Morata, Madrid.