



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

**ANÁLISIS DE LA CONSTRUCCIÓN REPRESENTACIONAL A TRAVÉS DEL
MÉTODO DE DESCONTEXTUALIZACIÓN USANDO COMO RECURSOS EL
CUENTO Y DIBUJO INFANTILES**

Proyecto de Tesis que presenta:
Chacón Cárdenas Alma Estela

Director de Tesis: Dr. Felipe Cruz Pérez
Ciudad Universitaria, 2007



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.

A Dios, por darme la dicha y la vida para estar aquí, hoy después de un ciclo en gran movimiento.

A mi Güero adorado: Gracias mi amor, por el apoyo que me has brindado, los desvelos y la fe que tienes en mí. Gracias por tu compañía; por prestarme tus oídos para escucharme, por prestarme tus manos para ayudarme y abrazarme en momentos caóticos, gracias por tus hombros para apoyarme en tí; por haber caminado sigilosamente junto a mí en todo este ciclo, que finalmente se cumple hoy. Te amo.

A ti, Emmanuelito, mi niño hermoso, mi adoración:
Gracias por tenerme muchísima paciencia en la realización de mi tesis, pues desde que estabas en mi pancita, has sabido esperar como hasta hoy, que finalmente, la termino.

Gracias pues el tiempo que le dediqué a este proyecto fue necesario para cerrar un ciclo importante en mi vida y lo respetaste entreteniéndote a jugar con miles de cosas solito; gracias mi amor, por enseñarme a ser mejor persona, a saber esperar y a entender que todo tiene un momento y que el mejor momento para hacerlo es hoy, juntos.

A mis papás por haberme enseñado tácitamente a luchar en la vida y a hacer conscientes y claras las decisiones importantes en mi vida y finalmente, por haberme concebido porque sin ustedes, no estaría hoy aquí.

A mi misma; por lograrlo y por tener el esmero de cerrar este ciclo tan lleno de movimiento, enseñanzas, esperanzas e ilusiones; por tener la felicidad de compartirlo hoy, con las personas que amo.

**“No Percibiríamos el mundo si no lo
pensáramos”**

Leontiev, 1979.

Índice

CAPÍTULO 1	6
<u>REPRESENTACIONES MENTALES Y DESCONTEXTUALIZACIÓN</u>	6
1.1 La capacidad de representación - ¿Qué son?.....	6
1.2. ¿Cómo se forma la representación?	6
1.3. Manifestaciones de la función semiótica, de acuerdo con Piaget.....	7
1.4. Efectos de las Instrucciones y contenido en los dibujos infantiles.	9
1.5. Rigidez en los dibujos infantiles y su relación con el cambio representacional.....	10
1.6. RELACIÓN MEMORIA / EVOCACIÓN CON EL DIBUJO INFANTIL	12
1.7. DESARROLLO DE LAS REPRESENTACIONES MENTALES	14
1.8. ¿QUÉ ES DESCONTEXTUALIZACIÓN?.....	20
CAPÍTULO 2	21
<u>MÉTODOS PARA ESTUDIAR LA CONDUCTA SIMBÓLICA Y FORMACIÓN DE CATEGORÍAS COMO ELEMENTOS DE LAS REPRESENTACIONES MENTALES.</u>	21
2.1. Características de la descontextualización: (Descontextualización VS pares Asociados).....	21
2.2. Paradigma de equivalencias	21
2.3. Características del Paradigma de Equivalencias.	22
2.4. Características de la Conducta simbólica	23
2.5. Componentes y características del funcionamiento simbólico.....	23
2.6. Posible limitación o crítica con respecto a la descontextualización.....	24
CAPÍTULO 3	25
<u>RELACIÓN ENTRE REPRESENTACIÓN MENTAL – IMAGINACIÓN Y LENGUAJE EGOCÉNTRICO.</u> ..	25
3.1. Definiciones de imaginación con respecto a distintas perspectivas.	25
3.2. Relación Lenguaje Egocéntrico – Representación mental.....	31
3.3. Papel de la palabra como medio para regular, planear y dirigir la actividad.....	34
3.4. Papel del desarrollo del pensamiento y el aspecto socializado del mismo / influencia.	34
3.5. Pensamiento autista y satisfacción de las necesidades.	35
3.6. Lenguaje egocéntrico y realidad.....	35
3.7. Relación entre los factores sociales y biológicos del desarrollo del pensamiento infantil en la teoría de Piaget.	36
3.8 Función del pensamiento e influencia del medio social según Piaget en contraposición de Vigotsky	37
3.9. Lenguaje interno en el dibujo durante tareas heurísticas y algorítmicas.	38
CAPÍTULO 4	41
<u>USO DEL CUENTO INFANTIL EN LA PSICOLOGÍA</u>	41
4.1. La realidad y la fantasía dentro de los cuentos.....	41
4.2. La construcción de Mundos Ficticios - Características del cuento -	42
4.3. Relación Teoría de la mente – Lectura de un cuento.....	42
4.4 Cuento y su relación con algunas funciones Cognoscitivas.....	44
<u>METODOLOGÍA</u>	47

Justificación de la utilización del cuento en la realización de la tesis, considerando el dibujo como medio de exploración de las representaciones.....	47
Planteamiento y justificación.....	47
Hipótesis.....	48
Tipo de estudio y diseño.....	48
Sujetos.....	49
Elementos.....	49
Instrumentos y materiales.....	51
Procedimiento y Situación Experimental.....	52
Desarrollo de las sesiones experimentales.....	53
<u>ANÁLISIS</u>.....	54
Propuesta para el análisis e interpretación de los datos.	54
Análisis global de la entrevista relacionada con las 67 preguntas.	55
Análisis con respecto a la pregunta 67. Dicha pregunta consta a su vez de 10 reactivos.....	60
Moralejas de los niños que participaron en el análisis del cuento “Un Viento Nace”.....	62
Análisis respectivo a los personajes del cuento respecto a su “presencia” en los dibujos.	64
Características físicas y emocionales de los personajes principales del cuento “Un Viento Nace”.	70
Análisis comparativo de la categoría “presente- ausente” de lo personajes dibujados con respecto a lo contestado en la entrevista correspondiente al cuento “Un viento Nace”.....	74
<u>DISCUSIÓN</u>.....	78
<u>CONCLUSIONES</u>.....	84
<u>ANEXOS</u>.....	88
<u>REFERENCIAS</u>.....	105

ANÁLISIS DE LA CONSTRUCCIÓN REPRESENTACIONAL A TRAVÉS DEL MÉTODO DE DESCONTEXTUALIZACIÓN USANDO COMO RECURSOS EL CUENTO Y DIBUJO INFANTILES.

Chacón Cárdenas, Alma E.

Un estudio de modo descriptivo y exploratorio fue llevado a cabo con una muestra de 15 niños de 11 años de edad que cursaron el sexto año de primaria con el fin de mostrar un análisis pertinente a la construcción representacional.

Los **elementos** a través de los cuales se guió el análisis son meramente las **representaciones mentales**; las cuales fueron analizadas a partir de crear la necesidad de evocar ciertos personajes tomados de un **cuento** infantil y plasmarlos en sus propios **dibujos (Descontextualización)**. Dichos elementos fueron analizados en parte, con la ayuda de una **entrevista semi – estructurada** (para ver características de ésta, Ardèvol, 2003); y también a través de la formación de categorías para la facilitación de dicho análisis. Dichas categorías son: a) “Presente – Ausente”, en donde se califica ciertamente la presencia de los dibujos correspondientes a la trama del cuento; b) La similitud y diferencia de criterios en respuestas de preguntas abiertas de la entrevista; c) las características físicas y emocionales de los personajes principales del cuento (Las cuales se analizan en dos vías: a través de tablas para cada uno de los personajes y a través de la congruencia de estas características con el dibujo que ellos mismos realizaron); d) Actividades y parentescos de todos los personajes del cuento (a través de una relación entre columnas).

Dicho análisis fue siempre y primero de modo individual y posteriormente esta información se contrastó grupalmente a través de la obtención de porcentajes los cuales son representados gráficamente para facilitar el análisis de los resultados.

Este estudio arrojó resultados interesantes y a la vez inesperados pues no se contaba con que las diferencias de género jugarían un papel decisivo en los resultados.

De este modo, interesante porque no se partió específicamente de alguna hipótesis en especial, es decir, no se intentó probar que las representaciones mentales existen, pues se partió del hecho que existen y así, esto permitió tratar de explicar cómo es que el medio, la experiencia y el simple hecho de vivir, determinan la manera en que un ser humano interioriza toda la información circundante y cómo la diferencia de géneros expuesta a un medio social determinado, influye en las habilidades y resolución de problemas.

Finalmente, la presente pretende agregar una herramienta más al modelo educativo con el fin de poder brindar, por un lado; a los profesores, una alternativa para poder entender que pasa “dentro” de los niños; cómo y de qué modo aprenden y por otro lado, a los pequeños una manera más divertida de aprender.

CAPÍTULO 1

REPRESENTACIONES MENTALES Y DESCONTEXTUALIZACIÓN

1.1 La capacidad de representación - ¿Qué son?

Una de las principales características de los hombres es la de construir representaciones precisas de la realidad que permiten actuar sobre ella y anticipar lo que va a suceder.

1.2. ¿Cómo se forma la representación?

La imitación desempeña un importante papel en la génesis de esta capacidad representativa, y el niño va a utilizar representaciones motoras antes de utilizar otras más abstractas (Piaget, 1936). De acuerdo con Piaget, a finales del sexto periodo sensorio-motor, las manifestaciones de la

capacidad de representación se van haciendo cada vez más claras y abundantes. Hasta este momento aparecen diversas manifestaciones de esa capacidad de representación, a la que denominó función simbólica o función semiótica (Piaget, citado en Delval, 1998).

La función semiótica se refiere a la capacidad del sujeto para no actuar materialmente sobre la realidad, sino que puede hacerlo simbólicamente. Esta capacidad permite la construcción de representaciones o modelos complejos de la realidad. Los significantes pueden ser de tres tipos: índices o señales, símbolos y signos.

1.2.1. Tipos de significantes.

Piaget (1945), establece una clasificación de los tipos de significantes de acuerdo con su grado de conexión con lo que designan. Así pues, existen tres tipos de significantes que se presentan de manera breve.

SEÑALES o INDICES	El signifiante está directamente ligado al significado, bien porque es una parte de él o porque ambos están ligados y se producen juntos. Por ejemplo, el humo, es una señal o índice de fuego, la aparición de una mano es un índice de la presencia de una persona.
-------------------	---

SÍMBOLOS	El símbolo guarda una relación motivada con aquello que designa. Por ejemplo, el dibujo de una casa es un símbolo de la casa, la indicación de una línea ondulada en una carretera indica la próxima presencia de una curva, el niño que cabalga sobre un palo lo está utilizando como símbolo de un caballo. El juego simbólico infantil se caracteriza por la utilización de símbolos. El símbolo guarda una mayor distancia con lo que designa la señal.
----------	---

SIGNOS	Los signos son significantes arbitrarios, que no guardan relación directa con el significado. Como ejemplos están los signos matemáticos como “+” ó “-“, o las palabras del lenguaje, que son signos arbitrarios. La distancia entre significado y signifiante es máxima.
--------	---

1.3. Manifestaciones de la función semiótica, de acuerdo con Piaget.

Hacia el año y medio de vida se empieza a desarrollar la capacidad de utilización de significantes diferenciados de los significados, es decir, símbolos y signos. Las siguientes manifestaciones testimonian la aparición de esta nueva capacidad

IMITACIÓN DIFERIDA	El niño imita no sólo en presencia de un modelo sino también cosas que ha presenciado anteriormente, lo cual pone de manifiesto la existencia de modelos internos de lo que está imitando.
--------------------	--

JUEGO SIMBÓLICO	A partir de ahora el juego no sólo consiste en ejercitar capacidades o acciones del sujeto sino en producir situaciones de una manera simbólica, dando un significado a elementos de la situación y utilizando símbolos dentro de ella.
-----------------	---

IMÁGENES MENTALES	Aparecen manifestaciones claras e imágenes mentales, representaciones de la situación que son algo más que las huellas que deja la percepción y que incluyen otros elementos que el sujeto tiene de la situación o el objeto.
-------------------	---

DIBUJO	El dibujo es más que una copia de la realidad y supone la utilización de una imagen interna, de tal manera que el niño reproduce más lo que sabe del objeto que lo que ve.
LENGUAJE	Consiste en la utilización de signos que sirven para designar objetos o situaciones.

Por último, el lenguaje, vinculado igualmente con la imitación en su aprendizaje y ligado como las otras manifestaciones de la función semiótica al conjunto del desarrollo cognoscitivo, constituye la forma de representación más original, extensa e importante que los hombres van a utilizar.

1.3.1. Dibujo Infantil

Dibujo Infantil como recurso para explicar las Representaciones Mentales.

Otra de las formas a través de las cuales el niño empieza a ser capaz de representar la realidad, es el dibujo, mediante el cual puede plasmar en una hoja de papel o sobre cualquier otro tipo de soporte, sus representaciones.

De acuerdo con Piaget (1945), las relaciones del dibujo con otras formas de representación son muy estrechas, y en un principio, no puede separarse de ellas. En sus comienzos, el dibujo, surge de la actividad motora, como una prolongación de ella, y los primeros dibujos se limitan a reproducir movimientos de la mano que dejan una huella: movimientos de zig-zag, movimientos circulares u ondulaciones, que reflejan los movimientos de la mano (cit. en Delval, 1998).

Con ello el niño imita movimientos y pronto imitará también los objetos o personas que le rodean, tratando de recoger las características que le resultan más llamativas.

El dibujo es una forma de imitación de la realidad y por ello guarda un gran parentesco con la imitación diferida. De hecho, una de las características del dibujo infantil es precisamente su realismo, su intento de reproducir la realidad, de imitarla.

Cabe mencionar que el dibujo es también una actividad muy placentera y el niño goza expresándose a través de los dibujos y experimentando con sus producciones, por lo que la relación entre el juego y dibujo es también muy grande.

Las relaciones con las imágenes mentales son igualmente muy estrechas, ya que las imágenes mentales son imitaciones interiorizadas, mientras que podríamos decir que el dibujo es una imitación no sólo exteriorizada sino realizada con elementos distintos del propio sujeto.

Las relaciones con el lenguaje son quizá menos evidentes pero sí que guardan una estrecha conexión con la lengua escrita en un doble sentido.

Por una parte el niño más pequeño prefiere describir la realidad mediante el dibujo mejor que mediante la expresión escrita que todavía no domina, y en segundo lugar ambos, exigen un dominio motor muy parecido y las letras son para el niño pequeño en una gran medida, dibujos.

Por todo esto, el dibujo debe verse en conexión con las restantes manifestaciones de la función semiótica y su desarrollo sigue en muchos aspectos un curso paralelo.

Cabe mencionar que el dibujo también tiene un indudable componente cognitivo que hace que refleje muy bien la comprensión que el niño tiene de la realidad, su representación espacial y cómo concibe las cosas. Igualmente, el aspecto afectivo es muy destacado ya que el niño representa en el dibujo aquello que le interesa, que le preocupa o que desea. Como en el juego simbólico, refleja en él sus intereses y sus conflictos.

El dibujo es, pues, una actividad que implica al niño totalmente, sus intereses por determinadas personas o por las cosas, por los animales, por los movimientos, por los objetos, por las relaciones entre las cosas; todo ello aparece en el dibujo.

Con el dibujo, el niño descubre además que puede dejar una huella de una relativa permanencia y descubre maravillado su poder. Pronto descubre también que puede copiar la realidad, que puede hacerla suya (Delval, 1998).

1.3.2. Etapas del dibujo Infantil.

De acuerdo con Luquet (1927), el dibujo es siempre realista en la intención, pero el niño no consigue representar lo que ve, sino lo que sabe del modelo (citado en Lewis, 1997).

REALISMO FORTUITO	El dibujo es todavía una prolongación de la actividad motora, consistente en la realización de barridos del papel o de garabatos, pero el niño descubre el significado del dibujo durante su realización.
REALISMO FRUSTRADO	Todavía no es capaz de organizar en una unidad los elementos del modelo, pero los coloca como puede. En la representación de la figura humana aparecen los “cabezudos”, constituidos por una cabeza de la que salen directamente líneas que representan las extremidades.
REALISMO INTELECTUAL	Representa los rasgos esenciales del objeto sin tener en cuenta la perspectiva, con una superposición de varios puntos de vista. Se representan igualmente partes ocultas del modelo.
REALISMO VISUAL	Hacia los ocho o nueve años, el niño empieza a representar el modelo tal y como se ve, tratando de ser auténticamente realista.

Así pues, el dibujo tiene un enorme valor pedagógico y para el niño es una forma de representación de la realidad que le resulta mucho más natural que la escritura.

Cuando se les dice a los niños que representen algo, lo hacen generalmente por medio de un dibujo, y no mediante una descripción con palabras, aunque ya sepan escribir, porque el dibujo tiene un carácter simbólico que aproxima el significante al significado, mientras que el lenguaje escrito es puramente arbitrario, son signos que no representan los objetos, sino simplemente los sonidos.

El dibujo contribuye mucho al desarrollo del niño, pues, al dibujar, profundiza su conocimiento de la realidad y su capacidad de observación. También le resulta muy útil desde el punto de vista del desarrollo motor, ya que tiene que aprender a controlar sus movimientos y hacerlos cada vez más finos.

1.4. Efectos de las Instrucciones y contenido en los dibujos infantiles.

De acuerdo con Luquet (citado en Lewis, 1997), los niños menores de 8 – 9 años, se encuentran bajo un realismo intelectual, es decir, ellos reproducen lo que saben de los objetos en sus dibujos y no lo que ven de ellos.

Freeman & Janikoun (Citados en Lewis, 1997), sugieren que los niños hacen esto porque ya sea que están bajo un realismo intelectual o porque ellos desean usar sus dibujos (aunque sean inadecuados), para comunicar lo que es visto por un “espectador ingenuo”.

De acuerdo con este punto de vista, los dibujos infantiles reflejan lo que los niños saben porque el interés primordial de éstos es comunicar más que codificar información (Davis, 1985, citado en

Lewis, 1997) y ellos están conscientes que dicha comunicación implica el hacer decisiones acerca de cómo se describe una escena(Sitton & Light, 1992, citados en Lewis, 1997).

Así pues, de acuerdo con Lewis (1997), se concluye que las tareas de copiado de dibujos son más un test del entendimiento del niño de muchos y varios estratos de intentos comunicativos más que sus habilidades gráficas o la relación entre descripción y cognición.

De acuerdo con este enfoque, es importante mencionar que el hecho de que se limite a cierto rango de edad por parte de los niños y que la relación de éstos con el copiado de dibujos sea tan sólo para fines comunicativos, no implica que no haya de por medio, paralelamente un proceso representacional cognoscitivo de internalización para “hacer suya la realidad” que le rodea al niño a través de lo que plasma en sus dibujos; es decir, aunque prácticamente el “objetivo inmediato” sea comunicar (de acuerdo a este enfoque) no implica que no haya un proceso de por medio.

1.5. Rigidez en los dibujos infantiles y su relación con el cambio representacional.

Una de las teorías con más influencia Post- Piaget, relacionada con el desarrollo cognoscitivo, es un molde expuesto por Karmiloff – Smith, 1999 (Citado en Barlow, 2003) llamado “Redescripción Representacional”. De acuerdo con esta teoría, las representaciones internas son progresivamente re-descritas en estados más flexibles. Karmiloff-Smith (1992) (Citados en Barlow, 2003), afirman que un niño obtendrá una “superioridad conductual” de una representación recopilando una rutina automatizada. Esto, se logrará debido a una externalización exitosa y consistente de la representación. Dicha rutina no tiene acceso consciente dado que es meramente “rígida” en sus procedimientos de acción. Esta fase representacional implícita, es re-descrita posteriormente en anafase de representación explícita. Así pues, se describen tres niveles:

El primer nivel de re- descripción que involucra los componentes de la representación convirtiéndolos en “datos” disponibles para el resto del sistema, creando lazos comunes con otra fase explícita representacional hecha. Así pues, la siguiente re-descripción permite a la representación hacerla conscientemente accesible y susceptible a reporte verbal que entonces, vendría la tercera etapa. Karmiloff – Smith (1990), han argumentado que la rigidez puede actuar como represor en la primera fase representacional, aunque se torna más flexible en los niveles 2 y 3 y por ende, no inhibe el cambio representacional. Efectivamente, de acuerdo con Karmiloff- Smith (1990), la rigidez nunca se pierde y puede ser utilizada benéficamente para tareas que requieren rapidez y eficiencia. Como ejemplo, las tareas de mecanografía (Citados en Barlow, 2003).

Karmiloff - Smith sugieren en los dibujos infantiles un análisis de los tipos de modificación que ellos producen para que sea posible capturar facetas esenciales en los modos de represión relacionados con la flexibilidad representacional (Citados en Barlow, 2003). Como ejemplo, en un test llevado a cabo por Karmiloff – Smith (1995), se estudiaron los datos de 52 niños de entre 4 y 10 años como rango de edad. Se les pidió que dibujaran un hombre y un hombre que “no existe” (además que hicieran lo mismo con un animal y una casa). Los niños más pequeños (4 a 6 años de edad) tendieron a suprimir cambios en los elementos (tamaño / forma) que componían sus dibujos; así pues, Karmiloff – Smith sugirieron que estos elementos habían sido disponibles como “datos” para el resto del sistema(una representación en fase 1); sin embargo, así como estas modificaciones de los niños pequeños no necesitaron una interrupción de acuerdo con el procedimiento común al dibujar (como ejemplo, se refiere a los elementos que son dibujados en el mismo orden), Karmiloff –Smith, concluyeron entonces que estos elementos estuvieron “reprimidos” por la rigidez que “emana” de la fase implícita. En contraste, los niños mayores intercambiaron posición de los elementos o añadieron elementos “extra” de la misma representación (por ejemplo, un hombre con dos cabezas) o incluyeron inserciones que implicaban dos representaciones distintas (por ejemplo, Una casa con alas). Así pues, los niños mayores demostraron intra e inter flexibilidad representacional (Cit. en Barlow, 2003).

Posteriormente, Karmiloff – Smith, probó la posibilidad de que los cambios superficiales hechos por niños de 4 a 6 años, no fueran debido a la falta de la capacidad de “invención”. Entonces, pidió a niños de 5 años dibujar “un hombre con dos cabezas”. En todos los casos, los niños lo hicieron.

De esta manera, estudios subsecuentes intentaron ahondar en el aspecto de la rigidez aunado con el dibujo infantil (Spensley & Taylor, 1999) (Cit. en Barlow, 2003), argumentaron que:

Usando tareas de manipulación, estos estudios han demostrado que los niños pequeños son:

- a) capaces de realizar un producto flexible si las instrucciones y los materiales se hacen evidente o es claro qué tipo de manipulación es requerida y
- b) son capaces de insertar elementos nuevos (incluso a la mitad del proceso) a través del dibujo.

Así pues, se ha llegado a una conclusión con respecto a que los dibujos no son gobernados por procedimientos totalmente rígidos y los cuales Karmiloff – Smith(1995), aceptaron al reconocer que los principios de rigidez que ellos plantean no se limitan al proceso del dibujo infantil ni es parámetro suficiente para mostrar el cambio representacional.

Los niños mayores generalmente produjeron dibujos manipulados exitosamente y fueron aptos a modificar elementos comunes en una representación para incorporar un elemento nuevo. Sin embargo, interrumpiendo simplemente el proceso del dibujo con el fin de incluir un elemento nuevo en los niños más pequeños quienes mostraron el mismo éxito en el proceso del dibujo que los niños mayores. Eso indica que ser apto para manipular una representación, no debería estar relacionada con alguna carencia o falta de habilidad para re – ordenar elementos. Aunque se ha establecido (Barlow, 2003) que los dibujos no son totalmente gobernados por procedimientos de rigidez, no se ha establecido aún si los niveles de rigidez en dibujos comunes podrían predecir la inflexibilidad en tareas de manipulación.

En contraste con el modelo de Redescrición Representacional y su aproximación cualitativa, la tradición neo-Piagetiana (Pascual- Leone, 1976) (Cit. en Barlow, 2003) mantiene que existe un lazo directo entre la memoria de trabajo y el desarrollo cognoscitivo. Además, Morra, Moizo y Scopesi (1988), (citados en Barlow, 2003), han demostrado que la memoria de trabajo está relacionada con la habilidad de los niños para planear sus dibujos y sugirieron que además está implicada en la habilidad de los niños para modificar sus esquemas comunes. En esta misma línea de la aproximación cuantitativa, los investigadores que han fallado en encontrar evidencia en el procedimiento de rigidez en el dibujo (Picard & Vinter, 1999), (Cit. en Barlow, 2003) han sugerido varios factores procesuales de información (ejemplo, planeación, monitoreo, conciencia y memoria de trabajo) como alternativas justificadas con el cambio representacional en el dibujo. Por otro lado, Karmiloff – Smith (1999) (Cit. en Barlow, 2003) han argumentado que estos modelos cuantitativos no pueden explicar satisfactoriamente ciertos postulados. Por ejemplo, ellos mantienen que hay “algo” cualitativamente diferente acerca de la reflexión y operación de cada una de “nuestras representaciones”, refiriéndose a las de cada persona, que simplemente, el modelo cuantitativo no puede explicar, como por ejemplo, el nivel explícito de conducta). Tal vez, lo que es necesario es una aproximación más integrada que combine ambos modelos (cuantitativo y cualitativo). Dicha aproximación debería sugerir que los niveles de memoria o de “conciencia” deberán, de alguna manera “dictar” la cantidad de información que puede asimilarse en el proceso de Redescrición Representacional.

Por otro lado, Zelazo y Frye (Citados en Barlow, 2003), concluyeron que aunque los niños puedan acceder a sus representaciones, éstas serán susceptibles a la conducta rígida debido a sus habilidades limitadas y funciones de ejecución.

Así pues, el modelo de Redescrición Representacional, en combinación con factores procesuales, podrá proveer de un acercamiento que explique el poder del cambio representacional en el ámbito del dibujo.

1.6. RELACIÓN MEMORIA / EVOCACIÓN CON EL DIBUJO INFANTIL

1.6.1. Efectos del dibujo en la evocación infantil

Davidson (2001), ha argüido que al pedirles que dibujen a través de la evocación, puede incrementar significativamente la cantidad de información que ellos reportan. El dibujar puede proveer una manera muy efectiva para ayudar a los niños a recuperar información y por ende, mostrarles una nueva manera de auto-guiar sus reportes de memoria. Los estudios en el desarrollo de la memoria han mostrado consistentemente (Davidson, 2001) que los niños más pequeños evocan menos que los niños mayores, en tests estándares de memoria, tales como listas de aprendizaje y tareas más naturales, como la evocación de un evento experimentado personalmente. La evocación de los niños pequeños es adecuada típicamente, pero muy incompleta si es comparada con los niños mayores.

Cabe mencionar que de acuerdo con Wilkinson (cit. en Davidson, 2001), los niños pequeños pueden evocar nueva información acerca de un evento, aún cuando fue experimentada muchos años atrás. Estos estudios sugieren que incluso los detalles pueden ser retenidos en un periodo de muchos años, mientras que la habilidad de recuperar o expresar este conocimiento, mejora.

Así pues, teóricamente, al encontrar maneras que permitan mejorar o maximizar la manera en que evocan los niños, esta ejecución contribuirá para incrementar nuestro conocimiento de las capacidades de la memoria infantil y su desarrollo relacionado con la edad.

La hipótesis de codificación específica, predice que haciendo una correcta sobre posición entre las claves y las condiciones de evocación, ésta será mucho más efectiva (Wilkinson, citado en Davidson, 2001). Así pues, incrementando esta sobre posición utilizando claves contextuales, o proveyéndoles de juguetes o títeres (por ejemplo), se podrá, entonces, facilitar la evocación infantil. Fivush (citado en Davidson, 2001) argumenta que ayudando a los niños a estructurar su evocación a través de preguntas directivas y claro, centrando su recuperación o evocación en aspectos particulares del evento, como en una entrevista de tipo cognoscitivo, puede también, facilitar su evocación.

Finalmente (Bryant –Brown citados en Davidson, 2001), arguyen que los niños más pequeños tienen menos perfección lingüísticamente hablando que los niños mayores y pueden tener más dificultades reportando información de la memoria. Así pues, reduciendo las demandas lingüísticas de evocación, pueden, también mejorar la ejecución de evocación. Otros estudios (Buttler & Gross citados en Davidson, 2001) han mostrado que los eventos que pudieren reportar los pequeños de alguna experiencia pueden ser facilitados sustancialmente pidiéndoles que hagan dibujos en su evocación. En este sentido, el dibujo no requiere del conocimiento o transmisión del mismo por parte del adulto, y puede ofrecer una manera muy efectiva para los niños de auto- codificar sus reportes de memoria. Gross & Hayne (Citados en Davidson, 2001) también han reportado que el dibujo puede facilitar la evocación de eventos con carga emocional en todos los casos.

De los mecanismos posibles en los que el dibujo puede facilitar la evocación, es uno muy interesante relacionado con que al dibujar un ítem o elemento, la evocación es más efectiva y exitosa cuando se requiere posteriormente que el simple hecho de pensar en el mismo elemento y nombrarlo. La posibilidad de que el dibujo ayude en la evocación a través de ciertas claves de recuperación es consistente con los reportes de Butler, et.al (Citados en Davidson, 2001) y los de Gross & Hayne (1999) con respecto a que la cantidad de información evocada fue correlacionada positivamente con la calidad representacional de los dibujos.

Estos son algunos mecanismos a través de los cuales el dibujo puede facilitar la evocación de información según Gross & Hayne (citados en Davidson, 2001):

- En una entrevista, el dibujo, aunque puede prolongar el tiempo de la misma, puede mantener al niño más centrado en la tarea que se le pide. De hecho, la duración de la entrevista está correlacionada con la cantidad de información reportada (Buttler, 1995).

- El dibujo puede contribuir a remover la conversación tradicional y por ende, permitir a los niños hablar de aspectos del evento que normalmente no mencionarían.
- Alternativamente, el dibujo puede ayudar a los niños a estructurar sus narraciones más efectivamente o hacerlas más fácil para ellos mismos de regresar a éstas y evocar.
- Finalmente, es posible que hacer un dibujo provea a los niños de apoyo social adicional y por ende, ayude a los niños para sentirse más cómodos durante una entrevista.

Cabe mencionar que de acuerdo con Salmon, et.al. (Citado en Davidson, 2001), los niños pequeños pueden reorganizar e interpretar sus dibujos después de periodos largos.

Así pues, un dibujo puede proveer una representación significativa de los objetos evocados para el niño que los hizo, y con ello, permitiendo ciertos beneficios de evocación acumulados del dibujo.

1.6.2. Aportaciones “negativas” del dibujo en torno a la relación con la evocación infantil.

La siguiente pregunta sería:

¿Qué efectos negativos podría ofrecer el dibujo que pudiera cancelar o reprimir los beneficios de la evocación?, una posibilidad sería que cualquier beneficio que venga del dibujo puede ser negado por interferencia de alguna demanda extra del proceso cognoscitivo impuesto por la tarea de ejecutar el dibujo. Otra posibilidad que fue estudiada es la posible competencia entre el dibujo y la evocación verbal. El dibujar, es una actividad demandante que requiere coordinación y planeación, sin embargo, y por ejemplo, para los niños pequeños, la evocación verbal puede ser también demandante, incluso más. Así pues, de acuerdo con Gross & Hayne (citados en Davidson, 2001), el dibujo puede resultar adecuado en atributos físicos, tales como el tamaño, la medida, el color y la forma, que son elementos “más salientes” para los niños, permitiéndoles a ellos mismos mencionar un nivel de detalle que no es normalmente encontrado en la evocación verbal libre.

En una situación en la que un niño puede evocar muy poco espontáneamente de una situación, el dibujo puede ser limitado en su uso también. Esto hace sentido porque si un niño es capaz de dibujar muy poco, entonces existirán pocas características en el dibujo para apoyar la evocación verbal también (Salmon & Pipe, 2000) (Cit. en Davidson, 2001).

Por otro lado, se ha tratado de entender los mecanismos por los cuales el dibujo actúa o ayuda a la evocación. Los resultados de Gross & Hayne (Citados en Davidson, 2001) muestran que no es suficiente el simple hecho de producir una representación dibujada de los elementos evocados; sin embargo, los estudios de Salmon y Pipe (2001) (Citados en Davidson, 2001) sugieren que el niño tiene que ser capaz de recordar cierta cantidad de información acerca de un evento o situación para que el dibujo sea útil.

Buttler, et.al. (Citado en Davidson, 2001), encontró que el dibujo es adecuado para la evocación cuando es apoyado por preguntas dirigidas, sugiriendo que centrando la atención del niño en aspectos específicos del evento o situación, puede ser importante para la misma. Así pues, la disponibilidad del dibujo, no incrementa por sí sola la evocación (Gross & Hayne, 1999). Pareciera ser que los efectos del dibujo son muy dependientes de la naturaleza del evento a recordar y el tipo de información a ser evocada (Cit. en Davidson, 2001).

Una explicación posible para estas afirmaciones es que el dibujo no ayuda a la evocación de los ítems específicos, pero, por el contrario, incrementa el reporte del conocimiento general, que no es específico a la situación o evento.

La naturaleza esquemática de los dibujos en los niños pequeños, generalmente les permite describir información típica general de la categoría del objeto descrito y no necesariamente de características específicas (Thomas & Silk, 1990; citados en Davidson, 2001). Este tipo de reporte del conocimiento general puede ocurrir en cualquier evento, situación u objeto del cual el pequeño tiene un esquema apropiado (Gross & Heyne 1998; cit. en Davidson, 2001). A su vez, ellos

encontraron que las habilidades de los niños al dibujar están correlacionadas con la cantidad de información reportada. Esta relación puede existir debido a la calidad representacional de un dibujo determina sus beneficios de codificar, o porque los niños con esquemas más elaborados del dibujo producen dibujos más detallados y por ende, más características que comentar.

Al parecer, los efectos del dibujo son determinados por la naturaleza del evento a recordar y el tipo de información a ser evocada, tal vez porque el dibujo promueve el reporte de información esquematizada, general.

1.7. DESARROLLO DE LAS REPRESENTACIONES MENTALES

1.7.1. Perspectivas con respecto al desarrollo de las representaciones mentales.

De acuerdo con Smith (1998), la representación es un explanandum, no una explicación; es decir, cómo se explica no es necesariamente la explicación. Esto es, pensamos que la representación no cuenta con una explicación en sí misma que sea para todos y de esta manera, general. Es decir, la representación como proceso que se presenta en todos los individuos, sí es general, pero en realidad no existe una explicación que la defina a sí misma sino, lo importante es cómo se explica este proceso en la actividad del sujeto como ente individual y como parte de la relación de sus planos internos y externos en contacto con el medio ambiente.

De acuerdo con Müller, Sokol y Overton (Smith, 1998), una distinción entre constructivismo y empiricismo: es, que estas dos teorías desde el punto de vista “evolutivo”, una requiere y la otra requiere de un creador divino. Müller et al. (Smith, 1998) proponen que los infantes a los 5 meses de edad son capaces de entender la permanencia de objeto. Desde el punto de vista constructivista, este descubrimiento se encuentra en **términos de actividades novedosas, no representaciones novedosas**. Por otro lado, el punto de vista empiricista postula que las capacidades representacionales son **usadas en la explicación del conocimiento humano**. Con respecto a lo anterior, estamos de acuerdo en que la actividad que el infante tiene desde esos primeros cinco meses es decisiva y que se relaciona con el descubrimiento de cosas nuevas; sin embargo, no creemos que la actividad del niño se reduce a los planos de actividades novedosas como se menciona limitándose a la no formación de representaciones novedosas. Más bien, pensamos que aunque es cierto que se presentan las actividades novedosas propias de su actividad como desarrollo normal del ser humano; paralelamente, se van creando los planos procesuales de construcción de representaciones basadas en su mundo exterior con ayuda precisamente de esta actitud activa hacia el descubrimiento (Leontiev, 1979).

Por otro lado, con respecto a la postura empiricista que menciona que las capacidades representacionales son usadas en la explicación del conocimiento humano, pensamos que si bien es cierto que dichas capacidades son un referente importante para explicar la conducta humana desde una perspectiva operacional; no pensamos que sea adecuado considerar este aspecto como absoluto, sino intentar dar una explicación de los planos procesuales; es decir, la actividad interna del sujeto que llevó a cabo para la creación de esa representación; es decir, explicar desde su origen, desde la formación de las representaciones y no limitarse al plano sólo de la manifestación externa.

Según Müller et al. (Smith, 1998), en un programa constructivista, lo que realmente requiere atención es el desarrollo de la capacidad para representar en primer lugar. Por otro lado, cabe mencionar que para el empiricismo la capacidad representacional está presente desde el principio de la vida de un ser humano como una capacidad constante y disponible. Carnap (Smith, 1998) propone que los niños prelingüísticos y animales no lingüísticos no tienen alguna capacidad de conducta lógica. Este argumento sombrío es una consecuencia del empiricismo. Por otro lado, Carruthers (Smith, 1998) argumentó que incluso si la conciencia es necesaria para el pensamiento representacional, sería razonable creer que los animales y los niños pudieran emplear sus propios

modelos distintivos para concebir el mundo, aunque sea difícil para nosotros descubrir qué es lo que son. El empirismo excluye esta posibilidad. El constructivismo aprovecha la sugerencia de que la manera de concebir el mundo desde una inteligencia infantil no es la misma de una inteligencia adulta.

El constructivismo muestra que la lógica de un pensamiento tiene su origen en la lógica de una acción; además de que postula que los niños y los animales cuentan con alguna capacidad para la actividad lógica. Los objetos actuales y abstractos son construidos en una actividad lógica. Respecto a este supuesto, estamos de acuerdo que detrás o más bien paralelamente a la acción por parte del sujeto, pero la acción no vista como conducta, sino como actividad del sujeto; es necesaria la lógica de una acción; es decir, una estrategia con la cual el sujeto es capaz de no sólo de representarse objetos como los menciona el constructivismo, sino también la posibilidad de generar nuevas representaciones, siguiendo sus propias estrategias (Luria, 1978).

En este contexto, el empirismo, considera que la objetividad surge a través de la representación mental, mientras que el constructivismo parte de que la objetividad surge dentro de la lógica de una acción. Como se comenta, el empirismo considera que sólo es el producto de la representación mental lo "objetivo"; con lo cual, no estamos de acuerdo dado que deja de lado la actividad interna que el sujeto realiza para representarse un material; postulado que por el contrario, el constructivismo retoma dándole énfasis a que esta objetividad surgirá como producto de la lógica de una acción; sin embargo, y como se comenta en el párrafo anterior, se está de acuerdo en este postulado pero sólo hasta cierto punto; es decir, hasta el punto en que en lugar de nombrarle lógica de un acción, (porque si no, finalmente nos reduciríamos a considerar la acción como una conducta), la consideraríamos como estrategias internas por parte del sujeto. En este sentido, es cierto que la objetividad surgiría en el plano de cómo es que los sujetos llegan a representarse algo y cuáles fueron los medios, o bien estrategias para llegar a la representación.

1.7.2. Distintas perspectivas con respecto a la definición de representación.

A) Representación como una re-presentación.

Un sentido de re- presentación está basado en un orden temporal principalmente, una presentación subsiguiente de algo. De acuerdo con Hume (Smith, 1998), existen dos tipos de eventos mentales, impresiones (percepción) e ideas (concepción). En este contexto, una re – presentación está basada en una presentación subsiguiente de aquella presentada previamente en la mente. Desde este punto de vista, todo el conocimiento objetivo es debido a la interacción de impresiones e idea. Esto es porque una idea es una copia posterior a la impresión adaptada a través de la asociación. Consideramos que desde que el mecanismo de conversión de impresiones (Vívidas) a ideas (débiles) es por medio de la asociación, esta es una interpretación empirista de una re – presentación.

El segundo sentido de re – presentación es semiótico; esto es, "la capacidad de tener in ítem para otro que no es percibido inmediatamente". De acuerdo con Saussure (Smith, 1998), un componente neurofisiológico genera un componente semántico. Desde esta perspectiva, la unidad de análisis hace referencia a un significado y un significante.

Esta perspectiva fue aceptada por Piaget desde la perspectiva de que una representación comienza cuando existe una diferenciación y coordinación simultáneas entre el significado y el significante. Las primeras diferenciaciones son dadas por imitación y su derivativo que es la imagen mental, ambas se extienden a la acomodación de objetos externos. La imitación, los juegos y el lenguaje natural son tres casos de actividad significativa discutida por Piaget (1945) (Cit. en Smith, 1998). Creemos que en algunos casos, el significado es único para la persona en su actividad y pensamientos; en otros casos, lo anterior sólo se basa en reglas aceptadas socialmente. Este punto es importante dado que el significado no es el mismo como verdad.

De acuerdo con Frege (Smith, 1998), algo que da sentido podría o no, tener un valor de verdad. Ejemplos de esto incluyen las ficciones y los mitos.

Respecto a la postura de Piaget en donde comenta que la imitación, los juegos y el lenguaje natural son tres casos de actividad significativa; estamos de acuerdo en que son actividades que finalmente conllevan a la maduración del infante, y no sólo en los planos fisiológicos sino también en sus habilidades sociales; sin embargo, al introducir la palabra “significativa”, pareciera ser, que sólo lo “significativo” es lo que se aprende, pero, ¿qué es lo significativo?. En realidad, creemos que estas actividades no sólo son las únicas a través de las cuales, el niño aprende y aprehende información, sino es todo lo que le rodea lo que va promoviendo el desarrollo del infante, y con el cual, con su elaboración, podrá internalizar dicha información e ir creando planos procesuales que le permitan ir generando distintas representaciones mentales.

El tercer sentido de una representación está basado en un valor de verdad. Piaget menciona que la actividad infantil está confinada al éxito o adaptación práctica, mientras que la función del pensamiento verbal o conceptual es “saber” y afirmar verdades. En este tercer sentido, la representación es una capacidad por la cual una verdad es reconocida como verdadera en el conocimiento humano. Desde este punto, existe una disputa entre constructivistas y empiristas acerca de cuál de estos sentidos de representación es adecuada a las actividades infantiles. Además, esta disputa tiene implicaciones desde la construcción de signos: son arbitrarios, como cuando diferentes palabras son usadas en distintos idiomas para significar la misma cosa. Nivel cero donde las acciones son desprovistas de significado en alguno de estos tres sentidos. Así pues, hay cuatro niveles en el desarrollo de significado y pueden ser interpretados como niveles en el desarrollo de las capacidades representacionales exhibidas en las acciones de los niños:

- o Nivel cero: Ningún uso de la capacidad representacional en alguno de los tres niveles más altos.

B) Los dos sentidos de la Representación según Piaget, Mondler, Mounud y Vinter.

El término “representación” se utiliza en psicología al menos en dos sentidos diferentes.

Por una parte, Piaget, dentro de su teoría (1946) (Cit. en Smith, 1998), refiere a la capacidad nueva que permite utilizar significantes diferenciados de los significados; sin embargo, no todos los significantes están diferenciados de los significados, y los índices y señales forman parte o están indisolublemente ligados al significado. El estudio de esa capacidad para representar y de los vehículos por medio de los cuales se lleva a cabo, constituye ese primer sentido de representación.

Pero también se habla de representación para referirse a los modelos, o “representaciones” de la realidad que los sujetos construyen. En este segundo sentido, la representación se ocupa de la codificación del conocimiento de las formas en que se organiza dentro del sistema cognoscitivo del sujeto (Mandler, 1983, cit. en Smith, 1998). Este segundo sentido es más amplio que el primero, y en cierto modo, lo presupone, pues esas representaciones tienen que realizarse por medio de distintos tipos de significantes.

Los psicólogos cognoscitivos, suelen usar representación en este sentido y suelen sostener que existe representación desde el momento del nacimiento: Se originaría en la huella que deja la percepción. Por ejemplo, Mounoud y Vinter (1981) (Cit. en Smith, 1998) señalan que es completamente necesario hablar de representación en el período sensorio – motor y que existen cuatro tipos de códigos:

- 1) Un código “sensorial” que aparecería en el nacimiento
- 2) Un código “perceptivo” que se alcanzaría hacia los 18 meses, es decir al término del período sensorio – motor;
- 3) Un código “conceptual” que daría lugar a
- 4) Un código “semiótico” hacia los 9 ó 10 años.

Por lo tanto, esto supone que desde el nacimiento existe representación.

1.7.3. Métodos para estudiar la conducta simbólica y formación de categorías.

En la discusión concerniente a cómo es que se categorizan los eventos del mundo y en qué medida participa el lenguaje (Wilkinson, McIlvane, 2001), se han propuesto al menos, dos perspectivas en torno a ella. Existe una distinción entre relaciones lingüísticas simbólicas y los pares asociados. Las relaciones de pares asociados son observadas sólo en los contextos originales de aprendizaje y representan sólo asociaciones entre estímulos tienen vida mental fuera de los niveles de actividades. De acuerdo con Piaget (Smith, 1998), Tableau ha tenido distintas traducciones como entidad, imagen, ilustración, escena.

En este contexto, la imagen tiene dos diferentes significados: uno subjetivo y otro objetivo:

- Subjetivo: Una imagen es un objeto privado, accesible sólo a una persona.
- Objetivo: Una imagen es un objeto público que está abierto a la observación.

En inglés, tableau en su sentido objetivo no cuenta con implicaciones de imágenes mentales, aunque pueda evocar una imagen subjetiva en la mente.

Una tableau es definida por Piaget (1937) (Cit. en Smith, 1998) por no ser un objeto independiente, causal, espacio – temporal; pero tampoco es una imagen subjetiva; esto es porque una tableau es el objeto de la actividad infantil, mientras que la actividad puede ser observada y manipulada. Lo primero que habría que cuestionarse, es hasta dónde lo objetivo es objetivo y también lo subjetivo; además, con la distinción que maneja Piaget con respecto a las imágenes, pareciera ser que la actividad del niño para evocar imágenes, sólo se queda en ese plano, y no en el de crear imágenes también. Por otro lado, creemos que la actividad no es la que puede ser manipulada por alguien más u observada directamente como se plantea. Más bien, lo que sí se puede observar y manipular es la conducta observada, más la actividad se deberá apreciar como todo lo que el sujeto lleva a cabo interiormente como proceso para poder integrar, interiorizar, crear, evocar representaciones. Con respecto al papel de la conducta “observable” y procesos como atención y memoria, Luria (1978), argumenta que el hecho de que la palabra forme parte del contenido de casi todas las formas básicas de actividad humana, de que intervenga en la formación de la percepción y la memoria, en el estímulo y en la acción, permite un nuevo planteamiento en un área importante de la actividad mental. La percepción y la atención, la memoria y la imaginación, la conciencia y la acción, dejan de considerarse como “propiedades” mentales simples, eternas e innatas y comienzan a entenderse como el producto de formas sociales complejas de los procesos mentales del niño; como complejos “sistemas de funciones” que resultan del desarrollo de la actividad infantil en los procesos de intercambio; como actos reflexivos complejos en cuyo contenido se incluye el lenguaje y que según Pavlov (1968), se efectúan con la íntima participación de dos sistemas de señales: el primer sistema de señales, relativo a los estímulos percibidos directamente y el segundo, con sistemas de elaboración verbal (Cit. en Leontiev, 1979).

La intencionalidad es definida a través del estado conciente del deseo de la dirección del acto; esta conciencia es por sí misma como una función del número de acciones intermediarias que se necesitan para el acto principal.

La intencionalidad implica una inversión en el plano de la conciencia. La conciencia surge de una desadaptación. El objeto de la actividad intencional es clarificada por medio de ejemplos: un objeto hacia el cual mirar, algo para ser escuchado; basado en un repertorio de acciones; en donde la acción está abierta a la observación. Es en este sentido que un esquema visual puede ser entendido. El objeto de la actividad por sí misma, no es un objeto físico aunque su acción correspondiente pueda tener consecuencias causales para objetos físicos.

Habría que preguntarle a Piaget, qué tipo de desadaptación es la que provoca el surgimiento de la conciencia. Por otro lado, la conciencia no debe considerarse como función de las acciones; en

todo caso, no es en función de las acciones “objetivas”, “Observables” como se plantea; sino más bien en función de la actividad vista como proceso interno. A sí mismo, la conciencia surge por instancia, en el momento en que el sujeto es capaz de “darse cuenta” de todo lo que le rodea a su alrededor, y no sólo en este plano, sino en el momento en que una vez que se hubo dado cuenta, es necesario internalizar toda esta información y con ello, generar representaciones de ello. Por otro lado, la conciencia, por sí misma, surgirá en dicho momento como proceso regulador de la actividad del sujeto y no porque haya una desadaptación y luego entonces, surja la conciencia; simplemente los eventos suceden y se procesan, más no a partir de la desadaptación surge la conciencia.

1.7.4. Propiedades de una representación.

De acuerdo con Frege, 1977 (Smith, 1998), las propiedades de una representación son:

- Cada representación pertenece al contenido de la conciencia de su propietario; ya que cada representación tiene un propietario.
- En ausencia del lenguaje natural, nadie podría saber cuántas representaciones pasan a través de la mente del niño.

Estos puntos son importantes dado que es verdad que en el plano de las representaciones, quien da un significado específico a éstas, son el mismo sujeto; por otro lado, es necesario no prescindir del aspecto del lenguaje, ya que gracias a éste, el modo en el que se concrete la realidad a través del habla, será un referente importante para poder “objetivar” relativamente o de alguna manera dichas representaciones.

Con respecto a lo “innato” de las representaciones, Luria (1978) (Cit. en Luria, 1980), argumenta que en los procesos de la actividad concreta se forman sistemas dinámicos o “sistemas de funciones” a través de las respuestas reflejas al entorno, a los que no tenemos razones para considerar como propiedades innatas de la vida mental y que sólo pueden comprenderse considerándolos el resultado de ciertas formas de actividad refleja sujeta en todo momento al análisis concreto. Respecto al papel del lenguaje y la relación de éste con las representaciones mentales, Luria (1978) (Cit. en Luria, 1980), menciona el rol fundamental de la palabra, pues sería erróneo suponer que el intercambio verbal con los adultos cambia simplemente el contenido de la actividad consciente del niño, sin cambiar también su forma.

Así pues, la intercomunicación con los adultos tiene ese significado decisivo porque la adquisición de un sistema lingüístico supone la reorganización de todos los procesos mentales del niño. La palabra pasa a ser un factor excepcional que da forma a la actividad mental, perfeccionando el reflejo de la realidad y creando nuevas formas de atención, de memoria y de imaginación, de pensamiento y de acción.

1.7.5. Modelo de “Encodinigm”.

Bickhard (1999), propone un modo de aproximación con respecto al modelo de la representación. Este modelo es llamado de codificación o encodinigm. El principal supuesto de esta perspectiva de representación es que la relación representacional entre algo “X” (que es una representación) y algo “Y” que lo representa, es una clase de correspondencia informacional entre los dos. Estas codificaciones se derivan de cierto tipo de representaciones, son cambios en la forma o en los medios de representación, y arguye que pueden llegar a ser extremadamente útiles (como la clave Morse o los códigos computacionales);

Sin embargo, creemos que este modelo no puede ilustrar la naturaleza o el origen de una representación; aunque por otro lado, dichas codificaciones son las únicas representaciones “genuinas” que satisfacen la “representación por correspondencia” en este modelo tan limitado.

1.7.6. Error representacional.

Otra crítica importante a considerar en este modo de aproximación es el error representacional, el cual, desde este punto de vista funcionalista, está presente dada o no la correspondencia entre las representaciones; sin embargo, pensamos que el error representacional, simplemente, no existe; es decir, si la correspondencia crucial está presente, entonces la representación existe y es correcta; en este sentido, la representación está presente independientemente de los calificativos de correcto o incorrecto; lo que en realidad "existe" y es preciso considerar, es el trabajo interno procesual de parte del sujeto (Luria, 1978) (Cit. en Leontiev, 1979).

Otro problema grave que consideramos, tiene esta perspectiva, es con respecto al surgimiento representacional. De acuerdo a este enfoque, no se conciben nuevas representaciones. Lo único que se concibe desde esta perspectiva es que las nuevas representaciones serán formadas en varias clases de combinaciones con las unidades que ya se han formado como representaciones (Bickhard, 1999).

Nuestro comentario con respecto al supuesto anterior es no estamos de acuerdo con la postura de que no haya surgimiento representacional. En primer lugar, no se trata de una teoría de generación espontánea en la que las representaciones son innatas y por ende, surgen por sí solas; entonces, dónde queda el proceso y el trabajo interno que el sujeto lleva a cabo por sí mismo para representarse, no sólo su mundo interno, sino finalmente el externo a través de éste? Con apoyo al párrafo anterior, Luria (1979), argumenta que la actividad del sujeto, tanto la externa como la interna, está mediatizada y regulada por el reflejo psíquico de la realidad y que para representar algún contenido material, es necesario comparar la noción que se posee con las condiciones materiales, con las etapas en su realización en el producto; se comparan interiormente, una cosa con la otra.

Esta necesidad de semejante "proximidad" de la imagen psíquica al objeto sólo aparece cuando se pasa de la actividad de adaptación de los animales a la actividad productiva, específica del hombre. Esta imagen psíquica del producto como objetivo debe existir para el sujeto de forma que éste puede operar con ella, modificarla de acuerdo con las condiciones existentes. Estas imágenes son, pues, imágenes conscientes, **representaciones** conscientes, es decir, fenómenos de la conciencia (Leontiev, 1979).

Estamos de acuerdo en que no se puede modelar la emergencia de una representación fuera de las partes o procesos que aún no son representacionales que no se encuentran en el plano experiencial; pero esto no implica que no exista el suficiente potencial de actividad por parte del sujeto para no sólo generar y modificar representaciones a partir de las ya existentes, sino también crear nuevas a partir de las herramientas y el contacto experiencial exterior que el sujeto posee a lo largo de su vida.

De acuerdo con Leontiev (1979), el producto de la actividad debe de sufrir una transformación del mismo, como resultado de la cual este producto puede manifestarse como concientizado por el sujeto, es decir, de forma ideal. Esta transformación tiene lugar mediante el funcionamiento del lenguaje, que es un producto y un medio de comunicación entre los que participan en la producción.

Los significados refractan el mundo de la conciencia del hombre. Tras los significados del lenguaje se ocultan modos (operaciones) de acción socialmente elaborados, en cuyo proceso los hombres modifican y conocen la realidad objetiva (Leontiev, 1979).

1.8. ¿QUÉ ES DESCONTEXTUALIZACIÓN?

De acuerdo con Delval (1975) (Cit. en Wilkinson & McIlvane, 2001), *la descontextualización se refiere a la capacidad de utilizar medios simbólicos para referirse a las cosas o a las situaciones, sin necesidad de actuar sobre ellas materialmente.*

“Lo característico de la representación humana es la utilización de significantes diferenciados de los significados que representan”. (Piaget, 1946) (Cit. en Wilkinson & McIlvane, 2001).

1.8.1 Papel del lenguaje en la descontextualización.

El lenguaje abre las posibilidades insospechadas al hombre en su capacidad para representarse la realidad o su propia acción y constituye, sin lugar a dudas, un elemento importantísimo de la capacidad cognoscitiva del hombre. Lo que el lenguaje permite es actuar sobre las cosas de una manera indirecta, por medio de las palabras que están en lugar de las cosas. Sin embargo, esto no es exclusivo del lenguaje, sino que hay otras actividades, varias de ellas privativamente humanas también, que presentan las mismas características. Entre ellas se pueden citar el dibujo o el juego simbólico (Delval, 1975) (cit. en Wilkinson & McIlvane, 2001).

Lo característico de todas estas actividades, que globalmente podemos denominar **representación**, es que por medio de ellas, en vez de actuar directamente sobre un objeto, podemos servirnos de algo que lo sustituye, que está en lugar de ese objeto o acontecimiento, y que podemos llamar **significante**. El significante está en lugar del **significado** que es aquello que designa. En vez de actuar materialmente sobre la realidad puede hacerse también de forma simbólica, y por ello la utilización de significantes abre unas inmensas posibilidades al desarrollo psicológico del sujeto permitiéndole distanciarse cada vez más de la situación presente y abrirse hacia mundos alejados en el espacio o en el tiempo, o incluso ficticios y que sólo existen en la mente.

De acuerdo con Delval (1975) (Cit. en Wilkinson & McIlvane, 2001), es importante concebir la representación en conexión con todas las actividades de extracción e interpretación de la información que el ambiente nos proporciona. Constituye un aspecto más de la capacidad que tiene el sujeto para construir y organizar el mundo que tiene a su alrededor.

CAPÍTULO 2

MÉTODOS PARA ESTUDIAR LA CONDUCTA SIMBÓLICA Y FORMACIÓN DE CATEGORÍAS COMO ELEMENTOS DE LAS REPRESENTACIONES MENTALES.

2.1. Características de la descontextualización: (Descontextualización VS pares Asociados)

En la discusión concerniente a cómo es que se categorizan los eventos del mundo y en qué medida participa el lenguaje (Wilkinson, McIlvane, 2001), se han propuesto al menos, dos perspectivas en torno a ella. Existe una distinción entre relaciones lingüísticas simbólicas y los pares asociados. Las relaciones de pares asociados son observadas sólo en los contextos originales de aprendizaje y representan sólo asociaciones entre estímulos específicos; por otro lado, las relaciones simbólicas implican características flexibles que representan un entendimiento de la naturaleza abstracta de las relaciones entre una palabra y sus eventos, unidades o clases relacionadas. Un punto a criticar con respecto a la propuesta de las relaciones de pares asociados sería si en verdad sólo se aprenderían estímulos asociados en los contextos originales y si la actividad del sujeto en torno al proceso de representación de su realidad se quedaría limitado a este plano dejando de lado la posibilidad de crear esquemas más flexibles e interactivos; por lo tanto, creo que esta perspectiva es limitada.

Wilkinson Y McIlvane (2001), definen la conducta simbólica como la cualidad que tiene el sujeto para comprender o usar conscientemente, (dentro o fuera de las situaciones comunicativas) la posibilidad de que entre el signo y el referente, este último pueda ser separable o sustituible por otro. Por otra parte, estas relaciones simbólicas son inferidas de la observación de una constelación enorme de conductas que tienen características generativas; a esta constelación se le llama **descontextualización** (refiriéndose a la completa libertad de los límites contextuales).

De acuerdo con Wilkinson y McIlvane (2001), esta descontextualización incluye la aplicación de una palabra a una variedad de ejemplares, aún cuando el ejemplar no está presente. Este es un ejemplo: Un niño que visita el zoológico y escucha los nombres de distintos animales exóticos. Cuando su abuela le pregunta qué animales vio, él contesta “una cebra” y describe “un caballo con rayas”. El uso de cebra es descontextualizado ya que su referente está ausente y además de que el contexto no es el mismo contexto en el que se aprendió dicha palabra. **Cuando una palabra descontextualizada es empleada, ahora se infiere que dicha palabra es un símbolo lingüístico respecto a sus referentes (Wilkinson, McIlvane, 2001).**

2.2. Paradigma de equivalencias

Con respecto al paradigma de las equivalencias, Sidman (Wilkinson y McIlvane, 2001) distinguió las relaciones aprendidas como pares discretos (relaciones condicionales) o como relaciones “emergentes” <generativas> (relaciones de equivalencia). Él considera que estos dos tipos de relaciones son análogas en lo que refiere a la distinción psicolingüística entre los pares asociados y las relaciones simbólicas. Una relación condicional es una simple (“si , entonces...”) <Par asociado> relación entre un estímulo específico y otro. El niño aprende a identificar un estímulo (como decir carro, por ejemplo) cuando la palabra “carro” es hablada; y cuando la palabra “árbol” es hablada, también es capaz de identificarla. Por otro lado, los estímulos relacionados a través de equivalencia, la palabra “carro” puede servir en el lugar del referente actual, fungiendo como si fuera el objeto por sí mismo.

Como ejemplo relacionado con las relaciones de equivalencia (Sidman, 2001; cit. en Wilkinson & McIlvane, 2001): la palabra “carro” puede servir en lugar de su referente actual, tomando algunas de sus funciones como el objeto en sí mismo. Un niño jugando pelota puede aprender a moverse de la calle a la banqueta cuando mira un carro acercándose. Si el niño ha aprendido independientemente que la palabra “carro” se relaciona con el objeto, y además si varios estímulos están relacionados a través de la equivalencia, entonces, observaremos al niño moviéndose de la calle a la banqueta con el simple hecho de haber escuchado la palabra “carro” (inclusive si no está visiblemente el carro). El niño responde de manera similar hacia la palabra como con el objeto.

Así pues, la sustituibilidad de las palabras por sus referentes en diversos contextos es un aspecto crucial en la relación simbólica por los psicolingüistas.

Ahora bien, de acuerdo con Sidman (Citado en Wilkinson & McIlvane, 2001), el niño muestra como mínimo relaciones condicionales (sí, entonces) entre palabras habladas y sus respectivos referentes; como ejemplo, con sus respectivos animales. Sin embargo, la pregunta sería si estas relaciones condicionales son meramente (pares asociados), restringidos a ejemplares específicos o esa colección en particular; además, ¿cómo se evaluarían si pudieran ser relaciones (simbólicas) de equivalencia?

En Psicolingüística, (Mervis, 1992; cit. en Wilkinson & McIlvane, 2001), se busca evaluar el qué tanto el niño es capaz de extender una “etiqueta” a ejemplares novedosos, como sería el caso de juguetes afelpados, representaciones bidimensionales, o usa una palabra en distintos contextos. Esta estrategia podría ser la clave para entender el nivel de descontextualización. Por ejemplo, si el niño aprende a señalar a Snoopy en su libro de cuentos cuando su madre pregunta “¿Dónde está el perro?” y señalar el gordo “Garfield” cuando escucha “gatito”, entonces, se dirá que ha extendido la categoría de la palabra de referencia y ha mostrado al mínimo alguna descontextualización limitada. Sin embargo, ¿será esta la única evidencia de que el aprendizaje fue simbólico? Tal vez no. Es posible que el niño aprendiera distintos sets de relaciones de pares asociados; uno que implica la palabra “perro” y el Pastor Alemán, otro con la misma palabra y la caricatura de Snoopy (lo mismo con la palabra gato). El hecho de que comparten una palabra hablada es un aspecto sin duda, interesante; sin embargo, no puede ser una evidencia directa para el nivel simbólico dado que se requeriría una exploración un tanto más extensa para saber el grado de descontextualización interiorizada y con ello, el nivel de representación que se ha efectuado con respecto al objeto en cuestión.

2.3. Características del Paradigma de Equivalencias.

Es importante mencionar que de acuerdo a Wilkinson & McIlvane (2001), existen dos características inherentes en las definiciones de equivalencia. **Primero**, sólo un grupo de relaciones fueron aprendidas directamente. En este caso, las relaciones aprendidas a través de instrucciones directas fueron relacionadas a partir de la etiqueta “hablada” hacia los animales presentes (según el ejemplo) e independientemente de las descripciones de la caricatura. *El resto de las relaciones emergerán sin la necesidad de enseñanza futura.* Entonces pues, la emergencia conductual de este tipo no puede ser considerada como tipos de condicionamiento clásico u operante como lo discutió Skinner (1957) (Cit. en Wilkinson & McIlvane, 2001) en su momento. Cabe mencionar que esta asunción, le permitió a Sidman (1994) (cit. en Wilkinson & McIlvane, 2001) sugerir que el entendimiento total de la equivalencia de estímulos podrá requerir un claro reconocimiento de procesos que se dirigen hacia el análisis de estos teóricos de la conducta, pero no son suficientes para explicar la complejidad del proceso simbólico que se requiere para consolidar la funciones representativas de los estímulos que rodean la vida de un individuo.

Por ejemplo, se ha demostrado experimentalmente (Sidman, 1994; Cit. en Wilkinson & McIlvane, 2001) que las relaciones de equivalencia vienen bajo de controles contextuales, las circunstancias determinan cuáles y cuándo, los estímulos son equivalentes....Nosotros no tratamos de “comer” la palabra “pan” o “aplstar” la palabra “mosca”.

En este ejemplo, se ilustra que mientras que los “estímulos” (palabras y referentes) pueden ser sustituibles mutuamente, las personas son capaces de reconocer que los estímulos son distintos unos de otros.

La **segunda** característica de las relaciones de equivalencia es que las ejecuciones de igualación no dependen de la similitud física (como en el ejemplo de relacionar un pastor alemán con Snoopy, aunque ambos sean de la familia de los perros). Además, el pastor alemán y Garfield poseen más características físicas en común (como ejemplo, las orejas puntiagudas y color similar). Que el niño sea capaz de clasificar con respecto a las bases de nombres hablados compartidos y no con respecto a características físicas compartidas, se verifica, entonces que se habla de una **clase de equivalencia** (Wilkinson & McIlvane, 2001).

2.4. Características de la Conducta simbólica

Aunque fueron desarrollados independientemente, los componentes esenciales del análisis de equivalencia de Sidman y Bates, las definiciones de la conducta simbólica son impresionantemente similares. Bates (1979) (Cit. en Wilkinson & McIlvane, 2001), especificó tres criterios para considerar una conducta como simbólica. Dichos criterios convergen con el análisis en estímulos de equivalencia:

Primero, “la conducta simbólica incluye: comprensión o uso, dentro o fuera de situaciones comunicativas, una relación entre su signo y su referente” (Bates, 1979) (Cit. en Wilkinson & McIlvane, 2001). Con respecto a esto, Searle (1975) (Cit. en Wilkinson & McIlvane, 2001), critica la postura de Bates al justificar que dicha asunción es sólo una definición funcional que restringe la conducta simbólica en sólo los contextos que se usen en el momento. Así pues, Bates defiende su postura argumentando y dando pauta a la segunda característica pues piensa que la función simbólica implica un desarrollo posterior, una capacidad separada que se manifiesta en conductas tanto comunicativas como no comunicativas. Es decir, la actividad simbólica incluye comunicación simbólica; sin embargo, la actividad simbólica puede incluir algunas otras conductas. Así pues, mientras que la conducta simbólica incluye comunicación simbólica, no significa que sea restringida sólo a actos comunicativos. Otras conductas simbólicas que pudieran ocurrir dentro o fuera de actos comunicativos, incluyen la habilidad para reconocer conceptos y categorías, para usar el conocimiento conceptual en la resolución de problemas, o para trazar relaciones entre categorías y miembros de categorías. Con todo esto, Bates argumenta posteriormente que el símbolo y su referente deben ser “sustituibles” en una variedad de contextos y que “el usuario” deberá estar consciente de que el signo es separable de su referente”. Así pues, apoyando las justificaciones anteriores y Bates (1992) quien recopiló el análisis hecho por Sidman (1979) con respecto a la conducta simbólica, pondremos énfasis en denotar que el análisis de equivalencia puede ofrecernos una perspectiva y una metodología para el análisis empírico en el funcionamiento simbólico (Cit. en Wilkinson & McIlvane, 2001).

2.5. Componentes y características del funcionamiento simbólico.

De acuerdo con Bates (Wilkinson y McIlvane, 2001), existen al menos dos componentes del funcionamiento simbólico: la habilidad de representar y manipular conceptos simbólicos a un nivel “cognoscitivo representacional” y la habilidad para aplicar estos símbolos para la comunicación funcional (exteriorizada).

Se ha propuesto que la metodología relacionada con el análisis de equivalencia puede ofrecer un modo de analizar el nivel más fundamental de las representaciones simbólicas; la habilidad de delinear la relación entre dos estímulos distintos (ejemplo del Pastor Alemán y Snoopy) debido a la experiencia que ha sido compartida con un tercer estímulo (la palabra “perro”).

- Así pues, consideramos que el entendimiento de que distintos referentes pueden estar relacionados con la misma palabra, puede ser la base de lo que consideramos

simbólico en lugar de simples relaciones de pares asociados; esto apoya la idea anterior que proponen Wilkinson y McIlvane (2001) al hablar de referentes simbólico.

Por supuesto, esta asunción en un plano general sin descuidar la parte procesual que el sujeto lleva a cabo para internalizar dichos referentes con sus respectivas palabras. De acuerdo con Luria (1979) (Cit. en Matuga, 2003), en las etapas tempranas, el niño asimila significados concretos, directamente relacionados con los objetos; posteriormente, asimila también operaciones propiamente lógicas, más también en su forma exteriorizada, ya que de otra forma éstas no pueden ser comunicadas en absoluto; considerando también como medio regulador y reflejante de la realidad, la palabra. Por otro lado, Vigotsky (1978) (Cit. en Leontiev, 1979) fue uno de los primeros en exponer la opinión de que el lenguaje juega un papel decisivo en la formación de los procesos mentales, y que el método básico de analizar el desarrollo de las funciones psicológicas superiores es investigar la reorganización de los procesos mentales que tienen lugar bajo la influencia del lenguaje. Llegó a la conclusión de que nuevas formas características de comunicación comienzan a partir de impresiones directas, y terminan cuando cada proceso de análisis y síntesis de la realidad se define mediante una palabra que distingue los rasgos necesarios y relaciona los objetos percibidos con una categoría definida. Además, sobre los procesos de formación de la atención activa que empieza a construirse gracias a la activa participación de la palabra sobre procesos de desarrollo de la memoria, que con la mediación de la palabra, pasa a ser progresivamente memorización ACTIVA Y VOLUNTARIA; se apoya con la estrecha colaboración del lenguaje en la construcción de la compleja organización emocional.

2.6. Posible limitación o crítica con respecto a la descontextualización.

Nosotros creemos que desde una perspectiva operacional; es decir, desde la perspectiva que implica la medición de variables específicas desde una perspectiva “observable y objetiva”; la descontextualización presentaría el problema de la generalización; es imprecisa porque no hay ningún parámetro que guíe cuánta generalización es necesaria para constituir la conducta descontextualizada bajo dichas condiciones de esta perspectiva.; sin embargo, a pesar de que la perspectiva operacional es un referente importante en lo correspondiente a la medición y a la aproximación como vía alternativa de interpretación de las conductas simbólicas, no implica que sea ésta la única herramienta para dar una explicación al proceso interno llevado a cabo por el propio sujeto para crear esquemas simbólicos flexibles de información recibida.

Es por ello, que se plantea la necesidad de contraponer una teoría que considere los aspectos de construcción de dichos referentes simbólicos con respecto a su signo, independientemente de si dicho signo está presente o no; trascendiendo, por ende, el plano de la simple asociación de estímulos contemplados u observados en conductas generalizables; descontextualizadas y susceptibles a medición.

CAPÍTULO 3

RELACIÓN ENTRE REPRESENTACIÓN MENTAL – IMAGINACIÓN Y LENGUAJE EGOCÉNTRICO.

3.1. Definiciones de imaginación con respecto a distintas perspectivas.

a) Imaginación creativa vs. Imaginación reproductora

Para la vieja psicología, la imaginación constituía un enigma insoluble. La vieja psicología tenía que reducir la imaginación a otras funciones, porque la diferencia principal entre la imaginación y las restantes formas de actividad psíquica humana consiste en lo siguiente: la imaginación no repite en iguales combinaciones y formas impresiones aisladas, acumuladas anteriormente, sino que construye nuevas series, a partir de las impresiones acumuladas anteriormente.

En otras palabras, lo nuevo aportado al propio desarrollo de nuestras impresiones y los cambios de éstas para que resulte una nueva imagen, inexistente anteriormente, constituye, como es sabido, el fundamento básico de la actividad que denominamos imaginación. Por ende, la psicología asociacionista consideraba que cualquier actividad como la combinación de elementos e imágenes que ya existían en la conciencia, la imaginación debería constituir un enigma irresoluble.

Por otro lado, Ribot (1968) (Cit. en Luria, 1980) dividió la imaginación en dos tipos: La imaginación reproductora y por otro, la creadora o reconstructiva. La imaginación reproductora es la propia memoria. La actividad de la memoria, consistente en la aparición en la conciencia de las imágenes vividas anteriormente y que no guarda relación con un motivo actual inmediato para su reproducción la llamaban los viejos psicólogos imaginación. Al diferenciar, esta forma de imaginación de la memoria, en el sentido recto de la palabra, los psicólogos se expresaban así. Si al ver ahora un paisaje, recuerdo otro parecido, que había visto otra vez, en algún lugar de otro país, se tratará de una actividad de la memoria, porque la imagen presente, el paisaje presente, despierta en mí la imagen vivida. Se trata del movimiento de las asociaciones, que constituye el fundamento de las funciones de la memoria. Pero si enfrascado en mis propios pensamientos y reflexiones, sin haber visto paisaje alguno, reproduzco en la memoria un paisaje visto por mí alguna vez, esta actividad se diferenciará de la actividad de la memoria en que el impulso inmediato para ella lo constituye no la existencia de las impresiones que la provocan, sino ciertos procesos distintos. Bajo este esquema, Leontiev (1979), propone introducir conceptos como el de interiorización, actividad y conciencia. Así pues, es importante mencionar que para representar algún contenido material, es necesario comparar la noción que se posee con las condiciones materiales, con las etapas en su realización en el producto; se comparan, interiormente una cosa con la otra. El producto sólo puede regular la actividad en caso de que se presente al sujeto en una forma que permita compararlo con el material inicial y sus transformaciones intermedias. La imagen psíquica del producto como objetivo debe existir para el sujeto de forma que éste pueda operar con ella, modificarla de acuerdo con las condiciones existentes. Estas imágenes son, pues, imágenes conscientes, **representaciones** conscientes; es decir, fenómenos de la conciencia. La actividad necesariamente aparece en contactos prácticos con los objetos que se resisten al hombre, los cuales la desvían, la cambian y la enriquece. En otras palabras, precisamente en la actividad externa es que tiene lugar el desenlace de un círculo de procesos psíquicos internos, al encuentro, digamos, del mundo objetivo y concreto (Luria, 1978) (Cit. en Leontiev, 1979).

Dicho de otro modo, esos psicólogos dieron con la idea acertada de que la actividad de la imaginación, incluso cuando opera con imágenes anteriores, es una actividad condicionada psíquicamente de modo distinto que la actividad de la memoria

Por ende, podemos concluir que la diferencia entre la memoria y la imaginación no consiste en la actividad en sí de esta última, sino en los motivos que provocan esa actividad (Ribot, 1968) (cit. en Luria, 1980).

Por otro lado, surgió otro tipo de imaginación que se denominó imaginación creativa. Ésta consiste en la creación de nuevas imágenes, que no existían en la conciencia ni en la experiencia pasada, momentos que sin propios de la imaginación. La psicología asociacionista explicaba la aparición de nuevas imágenes creativas como resultado de combinaciones singulares casuales de elementos. En la imaginación creativa surgen nuevas combinaciones de esos elementos que son nuevos de por sí. Esta es la ley fundamental de la imaginación desde el punto de vista de la vieja psicología, cuyos portavoces eran Wundt y Ribot (Cit. en Luria, 1980), los cuales decían que la imaginación es capaz de crear numerosas combinaciones nuevas de elementos anteriores, pero no lo es de crear tan sólo uno nuevo.

Podríamos decir, que la aportación de los psicólogos asociacionistas a la definición de la imaginación, es que el sustrato real de ésta, y la conexión con la experiencia anterior y las impresiones acumuladas. Pero el otro aspecto del problema, consistente en demostrar qué es lo que constituye en la imaginación la base de la actividad, que permite representar de forma totalmente nueva, en una nueva combinación, todas esas impresiones acumuladas, no fue resuelto, sino soslayado. Cabe mencionar que Wundt y todos los psicólogos que mantenían este punto de vista consideraban que la fantasía del hombre la limita por principio a la cantidad de imágenes obtenidas por asociación y que ninguna nueva conexión entre los elementos no vivida puede añadirse al proceso de actividad de la imaginación, que el comienzo creativo no es propio de la actividad y que ésta dispone de un círculo limitado de combinaciones, dentro de las cuales es donde tiene lugar. La consecuencia natural de este hecho es la tesis de las limitadas posibilidades de combinación. Por lo tanto, la ley de Wundt dice: la imaginación está muy arraigada en el contenido de nuestra memoria.

La imaginación creativa, aunque es en cierto modo una imaginación reproductora, como forma de actividad no se funde con la memoria. Respecto a este punto, Luria (1978) (Cit. en Leontiev, 1979); menciona el papel de la memoria, la que actúa sobre los procesos de formación de la atención activa que empieza a construirse gracias a la activa participación de la palabra; sobre los procesos de desarrollo de la memoria que, con la mediación de la palabra, pasa a ser progresivamente memorización activa y voluntaria sobre el desarrollo de muchos otros procesos mentales superiores, en los que existe una estrecha colaboración del lenguaje en la construcción de su compleja organización emocional.

B) Concepción idealista de la imaginación creativa

Cuando se tenía que explicar cómo surge la actividad creativa en la conciencia, los idealistas, respondían que la imaginación creativa, es propia de la conciencia, que la conciencia, crea, que son propias de ella formas apriorísticas, en las que se crean todas las impresiones de la realidad exterior.

Desde el punto de vista de los intuitivistas, el error de la psicología asociacionista consistía en que partían de la experiencia del hombre, de sus sensaciones, de sus percepciones, como de momentos primarios de la psique, debido a lo cual eran incapaces de explicar cómo surge la actividad creativa en forma de imaginación (Luria, 1978) (Cit. en Leontiev, 1979).

En realidad, dicen los intuitivistas, toda la actividad de la conciencia humana está impregnada de un principio creativo.

De acuerdo a estas dos percepciones idealistas, podríamos decir que si la psicología asociacionista reducía la imaginación a la memoria, los intuitivistas trataban de mostrar que la propia memoria no es más que un caso particular de la imaginación.

Por este camino, los idealistas, llegan con frecuencia a considerar la percepción como un caso particular de la imaginación. La percepción, dicen, es una imagen figurada de la realidad, creada por la mente, que se basa como en un punto de apoyo en la impresión exterior y que debe su origen y aparición a la actividad creativa de la propia cognición.

Leontiev (1979), argumenta que con respecto a la trama sensorial de la conciencia, la función especial de las imágenes sensoriales de la conciencia consiste en que dan realidad al cuadro consciente del mundo que se abre ante el sujeto. Los contenidos sensoriales, tomados en el sistema de la conciencia, no revelan directamente su función; ésta se manifiesta subjetivamente sólo de manera indirecta, en la experimentación inconsciente de un “sentido de realidad”.

Así pues, las impresiones sensoriales constituyen sólo el estímulo, el impulso que pone en movimiento, en acción, nuestras capacidades cognoscitivas, y de que las imágenes de los objetos son generadas por operaciones mentales –inconscientes o conscientes- internas; es decir, que no percibiríamos el mundo material si no lo pensáramos. Por otro lado, cabe mencionar que la impotencia del punto de vista atomista, lo mismo que el idealista, consiste en que ambos resolvían la cuestión de un modo igualmente metafísico, en el sentido de que al tomar como original la actividad reproductora de la conciencia, cerraban el camino para explicar cómo surge la actividad creativa en el proceso de desarrollo.

3.1.2. Distintos elementos de la imaginación y sus relaciones con ésta.

A) Relación conciencia-imaginación, según Freud – Piaget.

El representante de la idea de que la imaginación es primaria, que es una forma presente desde el principio en la conciencia infantil, de donde procede toda la conciencia restante de la personalidad, es el psicoanálisis y su creador, Freud (Cit. en Luria, 1980). Según su doctrina, dos principios regulan la actividad psíquica del niño: el principio de placer o la satisfacción y el de la realidad. Al comienzo, el niño trata de obtener placer o satisfacción; en la edad temprana, este principio domina. Para Freud, el niño es el único ser que está emancipado de la realidad. Es un ser que se halla sumergido en el placer; de ahí que la conciencia del niño se desarrolle como una conciencia visionaria, es decir, como una conciencia cuya función principal no consiste en reflejar la realidad en que vive ni realizar una actividad dedicada a transformar tales o cuales impresiones, sino únicamente a servir los deseos y las tendencias sensoriales del niño. No posee una percepción de la realidad, su conciencia es alucinatoria.

De acuerdo con Leontiev (1979), la actividad del sujeto, tanto la externa como la interna, está mediatizada y regulada por el reflejo psíquico de la realidad. Además, la realidad que se nos revela directamente, es el mundo subjetivo de la conciencia.

La idea anterior, está desarrollada en los trabajos de Piaget. El punto de partida de este último consiste en que lo primario es la actividad de la imaginación o del pensamiento no dirigida hacia la realidad. Piaget (1983) (cit. en Delval, 1998), argumenta que entre el pensamiento del bebé no orientado en absoluto hacia la realidad y el del adulto –pensamiento realista- existen formas transitorias. Esa forma transitoria, o intermedia, o mixta, entre la imaginación y el pensamiento real la considera Piaget el pensamiento egocéntrico infantil. El egocentrismo infantil es el escalón de transición entre la imaginación y el pensamiento realista, es decir, del pensamiento que recuerda un sueño ligero, una visión, una ilusión, o como dice metafóricamente Piaget cierto espejismo, que vive en el campo de lo irreal, de lo deseado, al pensamiento, cuya tarea consiste en adaptarse a la realidad y de influir sobre esa realidad.

B) Distinción entre pensamiento realista e imaginación según Freud y Piaget.

Para Piaget, la forma primaria de imaginación la constituye la actividad subconsciente, distinta del pensamiento realista, que es una actividad consciente. Para estos autores, la diferencia radica, ante todo, en que el pensamiento realista se da cuenta uno de los fines, las tareas y los motivos que pone en acción.

En cambio, el pensamiento que rige la fantasía, no tiene conciencia de las tareas, fines y motivos principales. La primera diferencia consiste en que el pensamiento realista es consciente, mientras que la fantasía es en su base subconsciente. Según Leontiev (1979), la conciencia es un cuadro del mundo que se abre ante el sujeto, cuadro en que está incluido él mismo, sus acciones y estados.

Sin embargo, no estoy de acuerdo en la premisa de que lo subjetivo no tiene sustrato real siendo que necesariamente lo subjetivo tiene un referente objetivo.

La segunda diferencia consiste en la actitud hacia la realidad. La conciencia realista desarrollada prepara nuestra actividad relacionada con la realidad. La imaginación es una actividad que en este sentido manifiesta por completo el principio del placer, es decir, que su función es otra. La tercera diferencia consiste para ellos en que el pensamiento realista puede ser comunicado con palabras, que es social y verbal. Es social en el sentido de que al reflejar la actividad externa, igual para diferentes conciencias análogamente estructuradas, puede ser comunicada, transmitida; como el principal medio de comunicación, de transmisión, es la palabra, el pensamiento realista es a la vez social y verbal.

El hombre transmite de forma más o menos completa el contenido y el curso de su pensamiento. Por el contrario, el pensamiento autista no es social, sino individual, porque sirve deseos que no tienen nada en común con la actividad social de la persona. Es un pensamiento sin palabras, en imágenes, simbólico, que penetra en la estructura de una serie de imágenes y no es comunicable.

Desde el punto de vista de Freud y desde el de Piaget, la particularidad principal de la fantasía infantil primaria es que tropezamos en este caso con un pensamiento no verbal y por consiguiente, no comunicable. En contraparte a este argumento, Leontiev (1979) menciona que en las etapas tempranas, el niño asimila significados concretos, directamente relacionados con los objetos; posteriormente, asimila también operaciones propiamente lógicas, mas también en su forma exteriorizada, ya que de otra forma éstas no pueden ser comunicadas en absoluto.

Por lo tanto, entre el pensamiento a través de la palabra y el pensamiento autista existe una contrariedad, debida al carácter verbal y no verbal de estas dos formas de pensamiento. De hecho, este argumento ha puesto de manifiesto que en el desarrollo de la imaginación infantil se da un gran paso precisamente en relación directa con la asimilación del lenguaje, que los niños que experimentan retraso en el desarrollo de este último quedan extraordinariamente rezagados en la evolución de la imaginación.

Sin embargo, cabría esperar, que cuando en el niño no está desarrollado el lenguaje, cuando falta o se retrasa, se crean condiciones especialmente favorables para el desarrollo de formas de imaginación primaria, no comunicables, no verbales (Piaget, 1937) (Cit. en Delval, 2001).

C) Papel del lenguaje en el desarrollo de la imaginación

El lenguaje libera al niño de las impresiones inmediatas sobre el objeto, le brinda la posibilidad de representarse tal o cual objeto que no haya visto y pensar en él. Con la ayuda del lenguaje, el niño obtiene la posibilidad de liberarse del poder de las impresiones inmediatas, saliéndose de sus límites. El niño puede expresar con palabras también lo que no coincide con la combinación exacta de objetos reales o de las correspondientes ideas. Eso le brinda la posibilidad de desenvolverse con extraordinaria libertad en la esfera de las impresiones designadas mediante palabras (Leontiev, 1979).

D) Relación contexto social e imaginación.

Se ha mostrado que no sólo el lenguaje, sino la vida ulterior del niño sirve al desarrollo de su imaginación; semejante papel lo desempeña, la escuela, donde el niño puede pensar minuciosamente algo en forma imaginada, antes de llevarlo a cabo (Vigotsky, 1980). Eso constituye indudablemente la base de que precisamente durante la edad escolar se establezcan las formas primarias de la capacidad de soñar en el sentido propio de la palabra, es decir, la posibilidad y la facultad de entregarse más o menos conscientemente a determinadas lucubraciones mentales, independientemente de la función relacionada con el pensamiento realista. Finalmente, la formación de conceptos, que representa el comienzo de la edad de transición, es un factor de extraordinaria importancia en el desarrollo de las más diversas, más complejas combinaciones, conexiones y relaciones, que ya en el pensamiento conceptual del adolescente pueden establecerse entre diferentes elementos de la experiencia. Dicho de otro modo, vemos que no sólo la aparición en sí del lenguaje sino también de los momentos cruciales más importantes en su desarrollo son al mismo tiempo momentos cruciales también en el desarrollo de la imaginación infantil.

E) La imaginación, ¿actividad dirigida o subconsciente?

Bleuler (1978) (Cit. en Luria, 1980), propuso que la actividad de la imaginación puede ser al mismo tiempo una actividad dirigida, en el sentido de que podemos darnos perfecta cuenta de los fines y motivos que persigue esa actividad. Por ejemplo, si elegimos el campo de la creación artística, que está muy pronto al alcance del niño, y tomamos la aparición de los productos de esa creación, digamos en el dibujo, el relato, veremos que también allí la imaginación tiene carácter dirigido, es decir, que no es una actividad subconsciente.

Si finalmente tomamos la denominada imaginación constructiva del niño, toda la actividad creativa de la conciencia, relacionada con la transformación real, por ejemplo, la técnica – constructiva, veremos que para los verdaderos constructores de la imaginación es una de las funciones fundamentales, con cuya ayuda trabaja y que en todos los casos de actividad, la fantasía está extraordinariamente dirigida.

F) Aspecto emocional de la imaginación y su relación con ésta.

La psicología de la edad infantil ha señalado, en la actividad de la imaginación un momento importante, denominado **ley de la sensación real** en la actividad de la fantasía. Su esencia es sencilla, su fundamento lo constituye la *observación real*. Con la actividad de la imaginación está estrechamente ligado el movimiento de nuestros sentimientos. Con gran frecuencia tal o cual estructura resulta irreal desde el punto de vista de los momentos racionales que sirven de base a las imágenes fantásticas, pero son reales en sentido emocional. La esencia del hecho consiste en que la imaginación es una actividad extraordinariamente rica en momentos emocionales. (Bleuler, 1978; cit. en Luria, 1980).

Cabe mencionar que la combinación con los momentos emocionales no constituye la base exclusiva de la imaginación y ésta no se agota con esa forma. El pensamiento realista, cuando está relacionado con una tarea importante para el individuo, radicada en una u otra forma en el centro de su personalidad, provoca y despierta una serie de sensaciones emocionales, de carácter mucho más considerable y verdadero que la imaginación y la capacidad de soñar.

Si en la imaginación visionaria, el pensamiento se manifiesta en una forma que está al servicio de los intereses emocionales, en el pensamiento realista no se encuentra el dominio específico de la lógica de los sentimientos. Así pues, si tomamos la forma de imaginación que guarda relación con la invención y su influencia en la realidad, veremos que en ese caso, la actividad de la imaginación no está subordinada a los caprichos subjetivos de la lógica emocional.

Si enfocamos la cuestión desde el punto de vista clasificatorio, es erróneo considerar la imaginación como una función especial entre otras funciones, como una forma de actividad cerebral del mismo tipo, que se repite regularmente. La imaginación debe ser considerada como una forma más complicada de actividad psíquica, como la unión real de varias funciones en sus peculiares relaciones (Bleuler, 1978; cit. en Luria, 1980). Para tan complejas formas de actividad, que superan los límites de los procesos que acostumbramos a llamar funciones, sería correcto utilizar la denominación de sistema psicológico, teniendo en cuenta su complicada estructura funcional. Son características de ese sistema las conexiones y relaciones ínter funcionales que predominan dentro de él.

El análisis de la actividad de la imaginación en sus diversas formas y el de la actividad del pensamiento muestran que sólo enfocando estas clases de actividad como sistema encontramos la posibilidad de escribir los importantes cambios que tienen lugar en ellas, las dependencias y los nexos que en ellas se descubren.

3.1.2.1. ¿Existe diferencia entre el pensamiento realista y el figurado?

Comenzaré con la cuestión de si en realidad existe tan irreconciliable antagonismo, tal contraposición entre el pensamiento realista dirigido y el pensamiento visionario, fantasioso, autista. Si tocamos el carácter verbal del pensamiento, veremos que puede ser igualmente propio de la imaginación y del pensamiento realista. Si tomamos el denominado carácter dirigido o consciente del pensamiento, es decir, los motivos y fines, veremos que, tanto el pensamiento autista como el realista pueden ser en igual grado procesos dirigidos; se puede demostrar también lo contrario: en el proceso del pensamiento realista, con frecuencia el individuo no toma conciencia hasta el final de sus verdaderos motivos, fines y tareas (Vigotsky, 1980).

Si se analiza finalmente, el vínculo de ambos procesos, imaginación y pensamiento, con la afectividad, la participación de los procesos emocionales en los del pensamiento, veremos que, tanto la imaginación como el pensamiento realista se pueden caracterizar por una elevadísima emocionalidad y que entre ellos no existe contradicción.

Al igual que en el desarrollo del pensamiento infantil, en el desarrollo de la imaginación, el momento crítico principal coincide con la aparición del lenguaje. La edad escolar es el punto crucial en el desarrollo del pensamiento infantil realista y autista. De hecho, podría decirse que ambos se desarrollan unidos, que en esencia, en la evolución de uno y otro no se observa una vida independiente (Vigotsky, 1980).

Cabe mencionar que es imposible conocer acertadamente la realidad sin un cierto elemento de imaginación, sin apartarse de ella, de las impresiones aisladas inmediatas, concretas, en que esa realidad está representada en los actos elementales de nuestra conciencia.

Por ejemplo, el problema de la invención, el de la creación artística; en ellos se aprecia que la resolución de las tareas exige en un grado muy alto la participación del pensamiento realista en el proceso de la imaginación que actúan unidos.

No obstante, sería totalmente erróneo identificar uno u otro o no ver la contradicción real que existe entre ellos. Consiste en lo siguiente: la imaginación se caracteriza por una mejor conexión con el aspecto emocional, no por un grado menos de conciencia, no por un grado menor ni mayor de concreción; esas particularidades se manifiestan también en las distintas etapas del desarrollo del pensamiento (Luria, 1980). Para la imaginación es importante la dirección de la conciencia que consiste en alejarse de la realidad, en una actividad relativamente autónoma de la conciencia, que se diferencia de la cognición inmediata de la realidad.

Junto con las imágenes que se crean durante el proceso de la cognición inmediata de la realidad, el individuo crea imágenes, que se reconocen como una esfera producto de la imaginación. En un alto nivel de desarrollo del pensamiento se crean imágenes que no encontramos preparadas en la realidad circundante.

Por lo tanto, resulta comprensible que cada paso en la conquista de una más profunda penetración en la realidad lo consiga el niño simultáneamente con el hecho de que se vaya liberando hasta cierto grado de la forma más primitiva de conocimiento de la realidad que conocía antes (Luria, 1980).

3.2. Relación Lenguaje Egocéntrico – Representación mental

¿En qué consiste el eslabón central que permite unificar todas las particularidades aisladas del pensamiento infantil? Consiste, desde la perspectiva de la teoría fundamental de Piaget, en el egocentrismo del pensamiento del niño. Ese es el nervio central de todo su sistema.

Piaget describe el pensamiento egocéntrico como una forma transitoria o intermedia de pensamiento, situada desde los puntos de vista genético, funcional y estructural entre el pensamiento autista y el pensamiento inteligente dirigido. Es, por tanto, la fase transitoria, una formación intermedia en la historia del desarrollo del pensamiento (Cit. en Delval, 1998).

El pensamiento dirigido, es consciente, es decir, persigue objetivos presentes en la mente del sujeto que los piensa. Es inteligente, es decir, se adapta a la realidad y trata de influir en ella. Es susceptible de encerrar una verdad o un error y puede manifestarse a través del lenguaje. El pensamiento autista es subconsciente, es decir, los objetivos que persigue o los problemas que se plantea **no están presentes en la conciencia** (Cit. en Delval, 2001).

Con respecto a esto, es absurdo pensar que el lenguaje sea subconsciente ya que habría que definir qué es conciencia y el proceso de la actividad a través de la cual se manifiesta. No se adapta a la realidad exterior y se crea para sí mismo la -realidad imaginada o soñada. Nosotros creemos que es totalmente absurdo pues ¿qué es la imaginación entonces? ¿Qué de alguna manera no es una variedad más de la conciencia y producto de la actividad de ella? No se intenta establecer la verdad, sino de satisfacer los deseos y es estrictamente individual. No puede manifestarse tal como es directamente a través del lenguaje y lo hace ante todo a través de imágenes, para comunicar los sentimientos que lo rigen recurre a procedimientos indirectos, evocándolos mediante símbolos y mitos. De acuerdo con Leontiev (1979), la conciencia es un cuadro del mundo que se abre ante el sujeto, cuadro en el que está incluido él mismo, sus acciones y estados. Al ocurrir la interiorización, se forman los significados abstractos, los conceptos y su movimiento constituye la actividad mental interna, la actividad en el **plano de la conciencia**. Por lo tanto, es absurdo pensar que no haya elementos en la conciencia.

3.2.1. Características del pensamiento egocéntrico según Piaget.

El pensamiento dirigido es social. A medida que el desarrollo avanza, se subordina cada vez más a las leyes de la experiencia y a la lógica pura. Entre estas dos formas de pensamiento, existen numerosas variedades en el sentido de su comunicabilidad. Estas variedades intermedias deben subordinarse a una lógica especial, que a su vez, es intermedia entre la lógica del autismo y la de la razón. Piaget, propone llamar pensamiento egocéntrico a la principal de estas formas intermedias, es decir, un pensamiento que lo mismo que el de nuestros niños trata de adaptarse a la realidad sin ser comunicado como tal.

Piaget (1932) (Cit. en Delval, 2001), propone decir que cualquier pensamiento egocéntrico ocupa en cuanto a su estructura un lugar entre el pensamiento autista (Que es no dirigido, que vaga a capricho como las ensoñaciones) y la comprensión dirigida. Esto es interesante de analizar desde la perspectiva de Piaget; sin embargo, valdría la pena también analizar la propuesta de Vigotsky para complementar teorías, en donde se plantea el papel regulador de la actividad que hace la misma persona para apropiarse de todo esto e internalizarlo.

Como podemos ver, la teoría de Piaget considera como formas intermedias en la transición entre la lógica de los sueños y la del pensamiento, no sólo el egocentrismo, fundamento de la lógica infantil, sino también sus manifestaciones principales, como el sincretismo.

3.2.2 Idea básica según Piaget.

La idea básica según la concepción piagetiana del desarrollo del pensamiento en su conjunto y fuente de su definición de la génesis del egocentrismo infantil, es la tesis, tomada por él, del psicoanálisis; según la cual, la forma inicial del pensamiento, que condiciona la propia naturaleza psicológica del niño, es la forma autista; el pensamiento realista es un logro posterior impuesto al niño desde fuera gracias, al parecer, a la presión prolongada y sistemática ejercida sobre él por el medio social que le rodea (Cit. en Delval, 1998).

3.2.3. Proceso y desarrollo del lenguaje egocéntrico según Piaget.

La peculiaridad del viraje que se produce en el desarrollo del pensamiento infantil después de los ocho años consiste precisamente en que este carácter egocéntrico del pensamiento se conserva tan sólo en determinada área del pensamiento del niño, tan sólo en la esfera del razonamiento abstracto. Entre los ocho y los doce años la influencia del egocentrismo se reduce a un plano del pensamiento, a una de sus partes, mientras antes de los ocho años ocupa sin limitación alguna todos los dominios del pensamiento infantil. Para Piaget, lo más importante es estudiar la sustancia psicológica del niño, que asimila la influencia del medio social, deformándola según sus propias leyes.

3.2.4. Crítica de acuerdo con Bleuler según la teoría de Piaget.

De acuerdo con Bleuler (1969) (Cit. en Luria, 1980), es un disparate admitir que la función de las ilusiones y la lógica de los sueños con primarias en la evolución biológica, o que el pensamiento surgió en la escala filogenética y que evolucionó en la transición de las formas animales inferiores a las superiores y de estas últimas al hombre, como función de autosatisfacción como un proceso subordinado al principio del placer. Admitir la primacía del principio del placer en el desarrollo del pensamiento, significa renunciar a la explicación biológica del proceso de aparición de la función psíquica que llamamos intelecto o pensamiento.

Por otro lado, de acuerdo con Bleuler, la aparición del pensamiento autista se sitúa en la etapa del desarrollo del pensamiento en la que los conceptos se combinan al margen de los estímulos del mundo exterior, de acuerdo con la experiencia adquirida directamente y a través de las funciones lógicas que extienden esa experiencia desde lo vivido hasta aún lo desconocido y desde el pasado hasta el futuro; cuando resulta posible no sólo valorar distintas posibilidades y actuar libre y voluntariamente, sino también el pensamiento autónomo, constituido exclusivamente por imágenes recordadas, ajenas a la estimulación ocasional de los órganos de los sentidos y a las necesidades orgánicas. Sólo entonces –dice- puede desarrollarse la función autista. Sólo entonces, pueden existir representaciones que, asociadas a sentimientos intensos de placer, son el origen de los deseos que satisfacen en su realización fantaseada, deseos que pueden transformar nuestra concepción del mundo porque nos permiten eliminar de nuestras representaciones del mundo externo todo lo desagradable y añadirle ideas agradables de nuestra invención.

Por lo tanto, la función irreal no puede ser anterior a los cimientos del pensamiento realista, más bien, deberá desarrollarse paralelamente a este último. Por otro lado, aumenta la influencia potencial de los engramas del pasado teñidos emocionalmente y de las ideas emocionalmente significativas referentes al futuro. Al tiempo que la existencia de innumerables recuerdos del pasado emocionalmente significativos y representaciones sobre el futuro no menos cargadas de valor afectivo nos fuerzan a fantasear, la posibilidad de ilimitadas combinaciones mentales nos permite la infinita variedad de la fantasía.

Cuando Bleuler se pregunta cómo es que una función tan reciente en términos filogenéticos como lo es la autista puede lograr tan alta difusión y tan amplia influencia como para poder regir una gran parte de la vida psíquica de la mayoría de los niños de más de dos años de edad (fantasía, ensoñaciones y juego), responde a esta cuestión señalando que, por un lado, el desarrollo del lenguaje crea condiciones altamente favorables para el pensamiento autista y, por otro, el autismo constituye un terreno favorable para ejercitar las capacidades mentales. En las fantasías, el niño desarrolla sus habilidades combinatorias tanto como su destreza física en los juegos deportivos. “CUANDO EL NIÑO JUEGA A LOS SOLDADOS O A LAS MAMÁS, PRACTICA UN CONJUNTO DE REPRESENTACIONES Y EMOCIONES TAN IMPESCINDIBLES PARA SU DESARROLLO, COMO CUANDO EL GATITO SE PREPARA PARA CAZAR ANIMALES” (Bleuler, 1969 citado en Luria, 1980).

3.2.5. Función del lenguaje egocéntrico según Piaget.

De acuerdo con Piaget (Cit. en Delval, 1998), el papel del lenguaje egocéntrico consiste en que no sirve a los fines ni a las funciones de la comunicación, sirve tan sólo para acompañar y acompañar la actividad y las sensaciones del niño, como lo hace el acompañamiento musical con la melodía principal.

En este sentido, no modifica nada importante ni en la actividad del niño NI en sus sensaciones, así como el acompañamiento no interviene de hecho en el desarrollo ni en la estructura de la melodía fundamental; entre uno y otro y otra existe una cierta concordancia pero no una conexión interna (entonces, ¿dónde queda el papel de la actividad como función reguladora?). De acuerdo con Leontiev (1979), la actividad del sujeto, tanto la externa como la interna, está mediatizada y regulada por el reflejo psíquico de la realidad. La actividad no es un simple intérprete y transmisor de la imagen psíquica que se objetiviza en su producto. En el producto, se plasma no la imagen, sino precisamente la actividad, aquel contenido material que ella lleva objetivamente en sí. De este modo, y sobre esta misma línea considerando ambas propuestas, sería triste desconsiderar precisamente el trabajo interno como parte de la actividad reguladora.

En otro postulado, Piaget (1979) (Cit. en Vigotsky, 1980) afirma que la forma inicial del pensamiento es un cierto espejismo, expresado en el lenguaje egocéntrico. Esto es, consiste en que el lenguaje egocéntrico no desempeña ninguna función objetivamente útil, necesaria para el comportamiento del niño. Es un lenguaje para uno mismo, para la propia satisfacción, que podría no manifestarse, y cuya ausencia no modificaría en absoluto la actividad infantil.

El segundo postulado de Piaget, directamente ligado con la cuestión relativa a la función del lenguaje egocéntrico infantil, se refiere concretamente a su destino. Si el lenguaje egocéntrico es la expresión del pensamiento onírico de los niños, si no es verdaderamente necesario para nada porque no desempeña función alguna en el comportamiento del niño, si es un producto colateral de la actividad infantil que juega el papel de acompañante de sus acciones y sensaciones, es natural reconocerlo como un síntoma de la debilidad e inmadurez del pensamiento infantil y es natural esperar que este síntoma desaparezca en el curso del desarrollo del niño. Al ser funcionalmente inútil y no estar ligado de forma necesaria a la estructura de la actividad infantil, este acompañamiento sonará cada vez más apagado, hasta llegar finalmente a desaparecer del todo en el lenguaje del niño (Piaget, cit. en Delval, 2001).

Para Piaget, la desaparición del lenguaje egocéntrico no implica el fin del egocentrismo como factor determinante del pensamiento infantil; pero es como si se disipase, como si pasara a otro plano y comenzara a dominar la esfera del pensamiento verbal abstracto, manifestándose en nuevos síntomas, no directamente comparables a las verbalizaciones egocéntricas del niño.

Para debatir lo anterior, (Luria, Leontiev, et.al. citados en Vigotsky, 1980)) han demostrado que en situaciones con dificultad añadida, el coeficiente del lenguaje egocéntrico infantil casi se duplica en comparación tanto con el coeficiente normal de Piaget, como con el coeficiente de los mismos niños en situaciones sin obstáculos añadidos. Los niños mostraron un incremento del lenguaje

egocéntrico cuando, en cualquier situación, tropezaban con dificultades. Frente a una dificultad, el niño trataba de entender y remediar la situación hablando y razonando consigo mismo. Por tanto, es legítimo suponer que las dificultades o los obstáculos en el curso regulador de la actividad son uno de los principales factores en el origen del lenguaje egocéntrico.

3.2.6. Papel de la conciencia y la actividad en relación con el lenguaje egocéntrico.

Así mismo, Claparede (1970) (Cit. en Vigotsky, 1980) argumenta acerca de la toma de la conciencia; según la cual, las dificultades e impedimentos en una actividad automática dan lugar a la toma de conciencia de esa actividad. La segunda premisa es que la aparición del lenguaje es siempre una prueba de ese proceso de toma de conciencia. Así pues, el lenguaje egocéntrico se convierte en un instrumento para pensar en sentido estricto, es decir, comienza a ejercer la función de planificar la resolución de la tarea surgida en el curso de su actividad.

Finalmente, de acuerdo con Luria (1970) (Cit. en Luria, 1980) el hecho establecido por Piaget de la rápida desaparición del lenguaje egocéntrico en la edad escolar permite, suponer, dadas las similitudes funcionales y estructurales mencionadas, que la abreviación progresiva no conduce a la atrofia y a la desaparición del lenguaje egocéntrico, sino a su transformación en lenguaje interno, a su interiorización.

3.3. Papel de la palabra como medio para regular, planear y dirigir la actividad.

Se ha podido observar cómo, al principio, las expresiones egocéntricas que acompañan la actividad práctica infantil reflejan y señalan el resultado final o los principales momentos de cambio en la actividad práctica; cómo, a medida que la actividad del niño evoluciona, este lenguaje se desplaza más y más hacia el centro y, finalmente, hacia el inicio de dicha actividad, asumiendo la función de planificar y dirigir las acciones futuras. Se ha podido observar cómo, la palabra expresando el resultado de la acción, se funde con ella, y cómo, precisamente porque imprime y refleja los aspectos estructurales más importantes de la actividad intelectual práctica, la palabra comienza a perfilarla y a dirigirla, subordinándola a una intención y a un plan, elevándola a la categoría de actividad consciente(Luria, 1980).

De acuerdo con Luria (1980), el lenguaje egocéntrico del niño, puede no sólo no reflejar el pensamiento egocéntrico, sino además, ejercer una función totalmente opuesta a esa forma de pensamiento, la función del pensamiento realista, confundándose no con la lógica de las ilusiones y los sueños, sino con la de los actos conscientes y el pensamiento racional.

3.4. Papel del desarrollo del pensamiento y el aspecto socializado del mismo / influencia.

En la teoría de Piaget (Cit. en Delval, 2001), la trayectoria del desarrollo del pensamiento infantil sigue una determinada dirección: del autismo al lenguaje socializado, de la imaginación alucinatoria a las relaciones lógicas. En palabras del propio Piaget ya referidas, él trata de observar cómo la sustancia psicológica del niño asimila, deforma las influencias sociales que ejercen en él el lenguaje y el pensamiento de los adultos que le rodean. La historia del pensamiento infantil es para Piaget la historia de la socialización paulatina de los rasgos profundamente íntimos, internos, personales y autistas que determinan la psique del niño. Lo social se halla al final del desarrollo, incluso el habla social no precede a la egocéntrica, sino que le sigue en el curso del desarrollo.

Por otro lado y contra- argumentando lo anterior, Vigotsky (1980) afirma que la función inicial del lenguaje es la de la comunicación, de conexión social, de influencia en quienes nos rodean, tanto por parte de los adultos como del niño. Por consiguiente, el lenguaje inicial del niño es solamente social; llamarlo socializado no es correcto, porque implica la idea de un lenguaje originalmente no social que se hace social a lo largo del proceso de cambio y desarrollo.

De acuerdo con Vigotsky (1980), la verdadera dirección del proceso de desarrollo del pensamiento del niño no va de lo individual a lo socializado, sino de lo social a lo individual.

3.5. Pensamiento autista y satisfacción de las necesidades.

De acuerdo con Vigotsky (1980), es erróneo, tanto en el psicoanálisis y como en la teoría de Piaget, el propio planteamiento del problema en términos de dos formas distintas de pensamiento. No se puede contraponer la satisfacción de las necesidades y la adaptación a la realidad; no se puede preguntar ¿qué mueve el pensamiento del niño, la tendencia a satisfacer sus necesidades internas o la tendencia a adaptarse a la realidad objetiva? Porque el propio concepto de necesidad, si lo analizamos desde una perspectiva evolutiva, incluye la idea de que la necesidad se satisface mediante cierta adaptación a la realidad.

Bleuler (1979) (Cit. en Luria, 1980), argumenta con suficiente claridad que el niño pequeño no consigue satisfacer su necesidad alucinando sobre esas satisfacciones, sino que la consigue sólo después de haber obtenido dicho cometido. Por ejemplo, cuando el niño prefiere una manzana real a una figurada, no lo hace olvidándose de sus necesidades aras de la adaptación a la realidad, sino precisamente porque la **necesidad moviliza su pensamiento y su actividad**. La cuestión radica en que la adaptación a la realidad objetiva en provecho de la propia adaptación, independientemente de las necesidades del organismo o de la personalidad, no existe. La necesidad y la adaptación deben ser analizadas en su unidad.

Por lo tanto, podríamos argumentar que lo mismo que no existen necesidades sin adaptaciones, luego es imposible separarlas y contraponerlas, tampoco dispone el niño de una forma de pensar para la realidad pura, separada de todo lo terrenal, ajena a las necesidades, los deseos y los intereses.

3.6. Lenguaje egocéntrico y realidad.

Vigotsky, et. al. (1975) (Cit. en Vigotsky, 1980), han argumentado que el lenguaje egocéntrico del niño no es independiente de su realidad, de su actividad práctica, de su adaptación, no es un lenguaje prendido del aire. Más bien, ese lenguaje constituye un elemento imprescindible de la actividad racional del niño, que se intelectualiza, ocupando la mente infantil en sus primeras acciones dirigidas y que comienza a servirle para la formación de la meta y el plan en actividades más complejas.

Piaget afirma que los objetos no construyen la inteligencia del niño. Pero, en situaciones reales, ha visto (Vigotsky, 1975 cit. en Vigotsky, 1980) que allí donde el lenguaje egocéntrico del niño está ligado a su pensamiento, los objetos construyen, en efecto, su mente. Los objetos significan la realidad, pero no una realidad reflejada pasivamente en la percepción del niño, ni conocida por él en abstracto, sino la realidad con que se enfrenta en el curso de su práctica.

3.7. Relación entre los factores sociales y biológicos del desarrollo del pensamiento infantil en la teoría de Piaget.

Respecto a esta cuestión, en la teoría de Piaget (Cit. en Delval, 1998), es fundamental la distinción entre lo biológico y lo social. Lo biológico es considerado como lo original, lo primario, inherente al propio niño, lo que forma su sustancia psicológica. Lo social, por el contrario, actúa por medio de constricciones, ajenas al niño, y desplaza sus propias formas de pensar, las que corresponden con su naturaleza interna, sustituyéndolas por esquemas de pensamiento ajenos al niño, impuestos desde fuera. No es extraño que Piaget en su nuevo esquema dos puntos extremos, egocentrismo y colaboración, por medio de un tercer elemento, la constricción. Esta es la verdadera palabra que expresa la idea de Piaget acerca del mecanismo con ayuda del cual el medio social dirige el desarrollo del pensamiento infantil.

En esencia, Piaget comparte esta idea con el psicoanálisis, que también considera el entorno social como algo externo a la personalidad, cuya influencia le obliga a moderar sus impulsos, a modificarlos, a satisfacerlos indirectamente. Constricción y presión son dos palabras que no dejan de aparecer cuando se trata de expresar la influencia del medio social en el desarrollo del niño. Para Piaget, lo social es considerado como algo que está fuera del niño, como una fuerza externa y extraña que le presiona y termina por desplazar sus propias formas de pensar. Con respecto a esto, si bien para Piaget estos son dos polos opuestos, entonces, ¿dónde queda el papel de la conciencia como medio regulador?

Según Piaget (1980) (Cit. en Delval, 1998), el niño vive una doble realidad. Uno de esos mundos lo constituye su propio pensamiento natural; el otro, el pensamiento lógico, impuesto por quienes le rodean. De este argumento, se desprende necesariamente que, dado tal desdoblamiento de su pensamiento, según la concepción de Piaget, para el niño deberá desdoblarse la realidad. Dos telares distintos, dos tejidos distintos: dos formas de pensamiento, dos realidades. Para Piaget, el pensamiento autista se crea a sí mismo una realidad figurada, una realidad de sueños. Si partimos de esta línea, entonces habría que preguntarse dónde quedan las referencias reales desde las cuales se origina y se modula la actividad del niño.

Piaget ve en la socialización la única fuente del desarrollo del pensamiento lógico. ¿Pero, en qué consiste realmente el proceso mismo de socialización? Se trata, como es sabido, de un proceso de superación del egocentrismo infantil. Consiste en que el niño deja de pensar para sí mismo y comienza a adaptar su pensamiento al de otros. Decirlo así significa reconocer que los objetos, es decir, la realidad objetiva exterior no desempeña un papel decisivo en el desarrollo del pensamiento infantil. Sólo el enfrentamiento de nuestro pensamiento con el ajeno provoca en nosotros la duda y la necesidad de una demostración. No se puede expresar con mayor claridad la idea de que la exigencia del pensamiento lógico y el propio deseo de conocer la verdad surgen de la relación entre la conciencia del niño y otras conciencias.

¡Qué próxima está esta idea, en cuanto a su naturaleza filosófica, de la teoría sociológica de Durkheim y otros sociólogos, que deducen el espacio y el tiempo y el conjunto de la realidad objetiva de la vida social del hombre! ¡Qué próxima de la tesis de Bogdánov (1967) (Cit. en Luria, 1980), según la cual, la objetividad del mundo físico es una convención, que la objetividad de los cuerpos físicos con los que tropezamos en nuestra experiencia, se establece, a fin de cuentas, sobre la base de la comprobación mutua de la concordancia entre las manifestaciones de distintas personas, que, en general, el mundo físico está en función de una experiencia socialmente acordada, armonizada y organizada!

Así pues, en contradicción con el argumento anterior, el intento por Piaget de deducir el pensamiento lógico del niño y su desarrollo, se basa tan sólo de la comunicación entre

conciencias, aisladas por completo de la realidad, sin tener en cuenta para nada la experiencia social del niño orientada hacia el dominio de la realidad, eso es lo que constituye la clave de todo el edificio teórico de Piaget (Cit. en Delval, 1998).

3.8 Función del pensamiento e influencia del medio social según Piaget en contraposición de Vigotsky

Aunque Piaget considera el pensamiento como una actividad, lo asume precisamente como una actividad totalmente desligada a la realidad.

Pero, como la función principal del pensamiento es conocer y reflejar la realidad, considerada fuera de ella se convierte sin remedio en un movimiento de fantasmas, en un desfile de demenciales figuras cadavéricas, en un baile de sombras, algo muy distinto del verdadero pensamiento, lleno de contenido, del niño.

Por otro lado, cuando Piaget (Cit. en Delval, 2001) trata de detallar las características del pensamiento infantil, lo que hace es señalar su debilidad, su inconsistencia, su irracionalidad y su falta de lógica, en contraste con el pensamiento del adulto. Es importante considerar que no es que en el niño no exista la lógica a diferencia del adulto, sino que las formas de construcción y aproximación son distintas, al igual que su consolidación.

La cuestión viene en seguida cuando nos planteamos lo siguiente: ¿si el niño sólo piensa de modo sincrético y si el sincretismo impregna todo el pensamiento infantil, cómo es posible la adaptación del niño a la realidad? Entonces, habría que introducir dos importantes correcciones:

La primera consiste en que hay que limitar la esfera de influencia de las particularidades a que se refiere Piaget. Nos inclinamos a pensar (Vigotsky, et.al. 1980) a que el niño piensa sincréticamente cuando no es capaz de hacerlo de forma coherente y lógica. Si se le pregunta a un niño por qué no cae el Sol, dará sin duda, una respuesta sincrética. Este tipo de respuestas reflejan un síntoma importante que nos permite reconocer las tendencias que rigen el pensamiento infantil cuando se mueve en una esfera desligada a la experiencia. Pero si se le pregunta al niño sobre aquello que está al alcance de su experiencia, aquello que él puede comprobar en la práctica (y la amplitud de esta categoría de situaciones depende de la educación de cada niño), es difícil esperar de él una respuesta sincrética. Según, las proporciones del sincretismo infantil vienen determinadas rigurosamente por la experiencia del niño, en función de las cuales podemos buscar en el sincretismo el precursor, el modelo, o el embrión de las futuras conexiones causales, a las que el propio Piaget se refiere.

Junto a la limitación de la esfera de influencia del sincretismo, debemos introducir una segunda corrección importante. La tesis según la cual el niño es impenetrable a la experiencia, es dogma fundamental en todos los trabajos de Piaget (Cit. en Vigotsky, 1980). La fabricación de herramientas, la caza o la agricultura no constituyen un contacto superficial del hombre primitivo con la realidad; sino más bien representan las bases de toda su existencia. Según Piaget, el niño no entra nunca realmente en contacto directo con las cosas, porque no trabaja. Juega con ellas o las da por sentadas. Este es el elemento verdaderamente central de la teoría de Piaget. Así pues, los hechos observados por Piaget y las regularidades establecidas a partir de los mismos, no tienen un significado universal, sino limitado. No es así como se desarrolla el pensamiento del niño en general, sino el de los niños estudiados por Piaget. Del mismo modo, las regularidades descritas por él no son las leyes inmutables de la naturaleza, sino leyes históricas y sociales, como es evidente y ha sido señalado por alguno de sus críticos tales como Stern (1982)(Cit. en Delval, 1998) para quien Piaget va demasiado lejos al afirmar que a lo largo de la infancia temprana, hasta los siete años, el habla del niño es más egocéntrica que social y que sólo a partir de esa edad comienza a predominar la función social del lenguaje, porque Piaget no presta suficiente atención al contexto social.

Que la conversación del niño sea más egocéntrica o más social depende no sólo de su edad, sino también de las condiciones circundantes. Las condiciones de vida familiar y de la educación son determinantes.

3.9. Lenguaje interno en el dibujo durante tareas heurísticas y algorítmicas.

El habla espontánea auto – dirigida de los niños, o lenguaje privado, es concebido por ser un fenómeno universal del desarrollo auto – regulado por niños pequeños (Matuga, 2003). Este lenguaje privado, de acuerdo a la perspectiva Vigotskiana, se origina en el contexto social del niño, cuando en primera instancia, el lenguaje es usado por otros para controlar, dirigir, y regular la conducta del niño (Berk & Furrow, citados en Matuga, 2003). Así, como el niño comienza a usar activamente y a perfeccionar el lenguaje para comunicarse con otros en este contexto social, el lenguaje se “metamorfiza” y estos procesos del pensamiento son utilizados como auto – guía emocional, cognoscitiva y conductual (Vigotsky & Luria, 1979 citados en Matuga 2003).

De acuerdo con Matuga (2003), el lenguaje privado:

- a)** sigue un desarrollo curvilíneo relacionado con la edad con mayor producción de lenguaje privado en edad preescolar y desciende en la infancia de mediana edad.
- b)** que así como la dificultad de tareas incrementa, la producción del lenguaje privado también incrementa.
- c)** el lenguaje privado sirve como forma (manifestación externa del habla propia), como función (planeación, monitoreo y evaluación)) de esta auto- guía cognoscitiva y conductual.

Muchos de los investigadores del lenguaje privado, utilizaron diseños segmentados con distintos tipos de tareas en varios sectores de edad (Berk, 1992; cit. en Matuga, 2003). Encontraron que, los niños más pequeños están más ocupados en dibujar, resolver rompecabezas y actividades de juego libres mientras que los niños mayores están más ocupados en tareas académicamente relevantes; por ejemplo, tareas de organización o categorización. Así pues, como complemento a lo anterior, estos investigadores (Berk, et.al. 1992; cit. en Matuga, 2003) han argumentado que la llave para confirmar este proceso curvilíneo del lenguaje privado, debe estudiarse desde la consistencia de la tarea.

Es hipotetizado que los cambios en las demandas de las tareas (que incremente en dificultad, más estresante, o tareas que impliquen distintas soluciones), conllevan a un incremento también en la producción del lenguaje privado.

Frauenglass & Díaz (Citados en Matuga, 2003), encontraron que durante tareas semánticas (como ejemplo tareas de secuencia y clasificación), los niños producen y utilizan más lenguaje privado que durante tareas perceptuales (ejemplo, rompecabezas y modelar con plastilina). Esta asunción hace sentido si se asume que las tareas semánticas implican procesos cognoscitivos más cercanamente relacionados con el habla que aquellos involucrados en tareas perceptuales.

Por otro lado, algunas de las tareas utilizadas para estudiar el lenguaje privado, especialmente en niños pequeños, pueden llegar a ser realmente automatizados (Berk, citado en Matuga, 2003), Las tareas como los rompecabezas y colorear, por ejemplo, pueden resultar más familiares y su ejecución puede ser automática y ser no demandante en el aspecto cognoscitivo (implican menos monitoreo); así pues, es hipotetizado que esto podría afectar negativamente la producción y uso del lenguaje privado. Los niños muestran desarrollar estrategias de algoritmo (procedimientos o estrategias particulares para resolver un problema) para dibujar objetos familiares.

Por ejemplo, si se le pide a un niño (o adulto, sin importar) que dibuje una casa, se obtienen, generalmente, los mismos resultados: un triángulo (para el techo), encima de un cuadrado (la casa) con un rectángulo (para la puerta); aunque podrá haber ciertas variaciones, el procedimiento y la estrategia para dibujar una casa real, es espontánea y relativamente algorítmica (Karmiloff – Smith, 1990; citados en Matuga, 2003).

Berk (citado en Matuga, 2003) sugiere que las tareas usadas en el lenguaje privado deberían ser heurísticas en naturaleza de:

- 1) facilitar estrategias efectivas que pueden ser tomadas de la ejecución de la tarea.
- 2) Incrementar el uso del pensamiento representacional
- 3) Generar metas y planes nuevos (por ejemplo, resolución de problemas) para la solución de las tareas que no son visualmente aparentes para el niño.

Las tareas heurísticas, que no cuentan con soluciones predeterminadas, pueden proveer al niño cierta libertad para alterar la dificultad de la tarea para sí mismos.

Karmiloff – Smith (citados en Matuga, 2003), argumentan que tareas de dibujo heurísticas fuerzan a los niños a alterar sus algoritmos familiares por medio de, cambiando, de alguna manera, sus representaciones internas de una casa, de un animal, de una persona, etc. Así pues, Karmiloff – Smith (1990), arguyen que las tareas heurísticas pueden elicitar una necesidad mayor para la producción y el uso del lenguaje privado (ejemplo, como para propósitos de monitoreo y de evaluación) que el uso de tareas algorítmicas.

De acuerdo con Goodnow (citado en Matuga, 2003), concluye que:

- Los niños pequeños producirán más lenguaje privado que los niños mayores para su propia regulación mientras dibujan objetos reales.
- Los niños utilizarán más lenguaje privado durante tareas heurísticas que durante tareas algorítmicas (debido al grado de dificultad y automatización).
- Si partimos de la premisa de que los dos tipos de tareas de dibujo requieren distintas estrategias cognoscitivas, entonces los niños utilizarán lenguaje privado en conjunto con distintas conductas relacionadas con las tareas de modo diferente durante tareas heurísticas y durante tareas algorítmicas en el proceso del dibujo.
- Por ejemplo, durante las tareas heurísticas, es hipotetizado que los niños utilizarán más lenguaje privado antes de que comiencen a dibujar ya que tendrán que construir estrategias alternas para completar la tarea, que durante las tareas algorítmicas.
- Así pues, los niños usarán distintos grados de lenguaje privado en conjunto con conductas relacionadas con la tarea dependiendo del tipo de dibujo (heurístico o algorítmico).

Goodnow (citado en Matuga, 2003), argumenta que así como los niños se desarrollan artísticamente, los niños mayores tienden a estar más ocupados con la descripción real de los objetos que los niños más pequeños. Además, el lenguaje privado de los niños pequeños se muestra más diversificado en conjunto con las conductas relacionadas con la tarea durante los dos tipos de tareas, que los niños mayores. Por ejemplo, los niños más pequeños usarán más lenguaje privado antes de que comiencen a dibujar mientras evalúan y mientras se auto – corrigen en su proceso del dibujo heurístico que los niños mayores. Conjuntamente, los niños mayores, usarán más lenguaje privado mientras que evalúan sus dibujos que los niños menores debido a las diferencias en el desarrollo de las producciones artísticas.

De acuerdo con Winsler, 2000 (Cit. en Matuga, 2003); otro factor que influye en la producción y uso del lenguaje privado está relacionado con las diferencias individuales (edad mental, trastornos en el aprendizaje, nivel socio económico, nivel de sociabilidad, creatividad, etc.); sin embargo, aún se requieren realizar más estudios para confirmar esta premisa.

Así pues, las conclusiones generales son:

- El lenguaje privado es usado conjuntamente con conductas relacionadas a la tarea pedida.

- Por ejemplo, todos los niños usan más lenguaje privado mientras que planean y evalúan sus dibujos heurísticos que los dibujos algorítmicos. Esto indica que más auto – regulación era requerida cuando se presentaba en la tarea una situación o elemento nuevo tenía que ser generado, implementado y evaluado, reconsiderando la propuesta de Berk (1992) (Cit. en Matuga, 2003) con respecto a que mayores demandas cognoscitivas, implican mayor producción del lenguaje privado.

CAPÍTULO 4

USO DEL CUENTO INFANTIL EN LA PSICOLOGÍA

4.1. La realidad y la fantasía dentro de los cuentos.

Desde los cuatro años en adelante y durante toda su infancia los niños pasan bastante tiempo hablando de personajes imaginarios, y se interesan extraordinariamente por los cuentos y los personajes que aparecen en ellos. Por ende, no es raro que los niños nos pregunten todo tipo de detalles acerca de las brujas o de los fantasmas para añadir a continuación: pero no existen. En realidad, lo que existe y lo que no existe no aparece en los niños con caracteres tan nítidos como aparece en los adultos.

Como bien sabemos, ya al nacer el niño dispone de sistemas que permiten recibir información del exterior y que le ayudan a interpretarla. Dispone de distintos sistemas perceptivos y tiene preferencias por unos estímulos frente a otros. A través de esos mecanismos y de éste, que está determinada tanto por sus instrumentos de partida, como por la influencia del medio y de la cultura en la que vive, de tal manera que a través de sus experiencias el niño va construyendo una determinada representación de la realidad. La realidad siempre la conocemos a través de nuestros instrumentos, de la percepción, de la representación, de las operaciones mentales, etc. Tenemos que suponer que existe una realidad objetiva, exterior a nosotros, y que nosotros la conocemos porque somos capaces de movernos y de actuar eficazmente dentro de ella. (Werner, 1948; cit. en Ratner, 1998).

La realidad, está sometida a unos controles y a unas reglas que no podemos modificar. Pero a través del lenguaje y de otras formas de representación, nosotros podemos crear realidades que son distintas, que son fantásticas, que no se corresponden con la realidad objetiva, pero que pueden resultarnos interesantes, agradables, placenteras, etc. Tenemos la posibilidad de crear mundos diferentes y así se hace en las obras literarias o artísticas. Muchas de ellas consisten en la creación de mundos posibles, y paradigmáticos en muchas cosas, pero que sabemos perfectamente que no son reales.

De acuerdo con Heinz Werner (1948) (Cit. en Ratner, 1998), esta distinción entre la realidad y la fantasía, entre el mundo que existe y lo que se imagina, no aparece tan clara en los niños, e incluso estas dos esferas de la realidad se confunden en ellos.

El niño ignora esa diferencia entre la imaginación contrastada, que se ajusta a la realidad, y la imaginación no contrastada, por lo que para ellos todo presenta simultáneamente un carácter objetivo y subjetivo. Las cosas se mezclan seriamente y se confunden. Podríamos decir que para el niño pequeño lo que consideramos la realidad objetiva es menos real que para nosotros, mientras que la ficción lo es más, y ambas se encuentran en un punto intermedio respecto a cómo conciben las cosas los adultos. Esto se manifiesta de muchas maneras. Como se mencionaba anteriormente, para el niño la ficción y sus personajes tienen un carácter de una cierta realidad. El hecho de que se pueda hablar de Blanca Nieves, o de Hansel y Gretel, de brujas, o de gnomos, indica que de alguna manera existen; si no existieran no se podría hablar de ellos. En cualquier momento podrían aparecer y eso no sería sorprendente, incluso el niño puede decir que los ha visto.

A medida que el niño va creciendo, va siendo capaz de diferenciar de una manera cada vez más clara, la realidad objetiva de los deseos, las imágenes, los sueños, las intenciones, los juegos, o los cuentos.

4.2. La construcción de Mundos Ficticios - Características del cuento -

Algunos podrían pensar que el mundo de la fantasía y la creación constituye una antítesis del conocimiento y la inteligencia, y Freud (1908) (Cit. en Ratner, 1998) oponía la fantasía y el conocimiento orientado hacia la realidad (Scarlett y Wolf, 1979; citados en Ratner, 1998). De acuerdo con esa posición la fantasía sería un fenómeno agenético y subjetivo. Pero a poco que reflexionemos nos damos cuenta de que no es así, y que sigue las mismas líneas que el desarrollo de la inteligencia. Lo que sucede es que participa del juego y por ello es más libre y no tiene que adaptarse directamente a la realidad, sino que predomina la asimilación. Pero los elementos con los que se construye traducen la comprensión que el sujeto tiene de la realidad y lo que desea, más que lo que sabe.

Todo esto nos puede hacer pensar también en los cuentos infantiles tradicionales, esas narraciones maravillosas, producto de la construcción popular, que fueron recogidos en siglos pasados por autores como Perrault, los hermanos Grimm o Afanásiev. Los cuentos infantiles plantean siempre conflictos que se suelen resolver favorablemente y su éxito proviene de que, como en el juego simbólico, se pueden resolver sin costes los peligros que el niño teme.

Si examinamos detenidamente los cuentos infantiles que más éxito siguen teniendo entre los niños, los cuentos tradicionales, nos encontramos que presentan una serie de características comunes que algunos autores han examinado (Cohen y MacKeith, 1991; citados en Ratner, 1998). En algunos, los niños son los grandes protagonistas del cuento, un niño que es débil y que se siente siempre inferior a los adultos, pero que en el cuento es capaz de realizar grandes hazañas y vencer difíciles obstáculos, supliendo la fuerza con ingenio. El niño/a puede identificarse con el Sastrecillo Valiente, que con su astucia es capaz de acabar con un gigante y lo mismo sucede con Pulgarcito.

Otros cuentos expresan el temor del niño a no ser querido: la figura de la madrastra representa precisamente esa pérdida del cariño que, generalmente, se traduce en el abandono: Hansel y Gretel, La Cenicienta, Blancanieves. Pero los miedos más intensos y las preocupaciones de los niños se resuelven satisfactoriamente, y los malos son castigados. Los cuentos infantiles que frecuentemente son de una extraordinaria crueldad, siempre tienen un final feliz, lo cual cumple un importante papel en resolver los conflictos y los temores del niño y darle confianza.

En los cuentos, se expresan de forma simbólica muchas de las preocupaciones de los niños, pero finalmente el orden siempre triunfa y las cosas retornan a como deben de ser. Un psicoanalista, Bruno Bettelheim (1977) (Cit. en ratner y Olver, 1998), argumentó que los cuentos maravillosos constituyen una rica mina para entender los deseos, las preocupaciones y la comprensión infantil de la realidad.

4.3. Relación Teoría de la mente – Lectura de un cuento

-Lectura de un cuento con características de engaño y la relación de éste con la posible formación de una Teoría de la Mente.-

De acuerdo con Ratner y Olver (1998), en el estudio realizado a partir de la lectura y re-lectura (4 ocasiones) de un cuento popular con características de engaño por parte de los personajes que interactúan en éste, se encontró que la lectura del mismo propicia estructuras para construir interacciones sociales apoyando, de esta manera, al desarrollo de la comprensión infantil de una representación mental.

A partir de los cuatro años de edad (Astington, 1990; cit. en Ratner y Olver, 1998), los niños muestran un interés notable en los cuentos de hadas aunado a su creciente y nueva habilidad para

“comprender representaciones como representaciones”, una habilidad que implica en el niño el comprender, no sólo las acciones, sino también los estados psicológicos de la historia.

En este estudio (Ratner y Olver, 1998) se exploraron dichas características en la lectura de un cuento, en especial de un cuento que involucra engaños por parte de uno de los personajes. Ratner y Olver (1998), sugirieron que la lectura y la re-lectura de dichos cuentos en compañía de un adulto (en calidad de andamiaje) podría ser una de las maneras en la que los niños adquieren un entendimiento de representación y una teoría de la mente. Además, argumentaron que el interés de los niños en cuentos populares y cuentos de hadas podría estar motivado en parte por el apoyo dado en la lectura de los mismos que provee de relaciones cognoscitivas entre representaciones mentales y la realidad – que implica en entender la conducta - la propia y la de los otros - como resultado de estados mentales internos que representan la realidad, aunque en ocasiones, ésta pueda estar inadecuada si no se cuenta con el andamiaje apropiado durante la lectura de los mismos.

Por otro lado, se encuentran distintas opiniones con respecto acerca de cuáles conductas constituyen una evidencia de que el niño realmente posee un entendimiento real en torno a una representación mental (Hala, Chandler & Fritz, 1991; cit. en Ratner y Olver, 1998) habilidades como: el entendimiento de que las acciones pueden ser basadas en creencias falsas, recordando – a su vez – sus propias creencias falsas y errores y reconociendo la diferencia entre apariencia y realidad.

Así pues, se han encontrado correlaciones (Jenkins & Astington, 1996; cit. en Ratner y Olver, 1998) de estas variables que suceden en las habilidades cognoscitivas en los niños alrededor de los cuatro años de edad. Caracterizando este cambio sustancial, existe un acuerdo general, Perner, et.al.(citado en Ratner, 1998) de que entre los tres a los seis años de edad, los niños elaboran su primera teoría de la mente, ya que desarrollan un entendimiento de los estados mentales como representaciones, y se vuelven capaces de visualizar las acciones como causadas por estados mentales representacionales, tales como creencias y estos son vislumbrados como parte de su propia experiencia con su realidad y con el mundo. Además, muchos investigadores (Perner, Ruffman & Leekman, 1994; cit. en Ratner, 1998) han argumentado que este entendimiento de la mente, es construido por el niño en el curso de su desarrollo y no se les ha dado innatamente. Sin embargo, poco ha sido dicho por los investigadores de la teoría de la mente acerca de los procesos involucrados en dicha construcción, Wellman (Citado en Ratner, 1998).

En los últimos años, la investigación ha comenzado a ocuparse más directamente en procesos relacionados con la adquisición de los procesos mencionados anteriormente aunados con las diferencias individuales en el desarrollo de una teoría de la mente (Dunn, 1996; cit. en Ratner, 1998). Estos estudios han demostrado una correlación positiva entre la adquisición de una teoría de la mente y sus oportunidades de participación en los discursos familiares acerca de sentimientos y causalidad en conjunto con las interacciones que tienen con sus hermanos, las cuales proveen de evidencias en los efectos relacionados con las creencias y conductas de los pequeños. El enfoque social de estas evidencias es consistente con el creciente énfasis cognoscitivo situado en el propio contexto social del pequeño en el que este desarrollo tiene lugar (O' Connel, 1989; Cit. en Ratner, 1998).

Este argumento proviene del punto de vista Piagetiano en el que se asume al niño como un ser independiente comprometido en su propia construcción del conocimiento. Por otro lado, esta asunción ha tomado otra directriz desde el argumento Vygotskiano que postula que el conocimiento infantil comienza en una interacción social y crece por un proceso de internalización del conocimiento contenido en dicha interacción (Bruner, 1986; Vigotsky, 1978; citados en Ratner y Olver, 1998).

En particular, lo que Vigotsky llama la zona de desarrollo próximo – la distancia entre lo que el niño puede hacer por sí mismo y lo que el niño puede hacer con ayuda – se ha situado en la delantera para permitir entender el desarrollo de un pequeño.

4.4 Cuento y su relación con algunas funciones Cognoscitivas

Palabras clave: Zona de desarrollo próximo, andamiaje, representaciones, re- leer y sus efectos, género del lector.

Varios estudios han demostrado cómo el jugar juegos como “escondidillas” pueden ser usados para crear **zonas de desarrollo próximo** apoyando la adquisición de lenguaje (Hodapp, et. al. 1984). Ratner, et.al. (1998), sugirieron que leyendo y re- leyendo cuentos populares, en este caso, cuentos que involucran engaño o fraudes en la misma trama, pueden jugar un rol similar en formar estructuras a modo de interacciones sociales apoyando el desarrollo del lenguaje y de habilidades literarias (Van IJzendoorn, et.al. 1995; cit. en Ratner, 1998).

Por otro lado, varios estudios han mostrado que el leer o jugar desde pequeños con los niños puede proveer oportunidades para crear relaciones de **andamiaje** (Bruner, citado en Ratner, 1998) entre el niño y miembros más hábiles dentro de su cultura capaces ayudar a los pequeños a hacer cosas a un nivel más alto que el que ellos desarrollarían por sí mismos (Pappas, 1989; cit. en Ratner, 1998).

Sulzby, et.al. (Citado en Ratner, 1998) señaló que los niños rara vez le darán sentido o interpretación a un texto sin que haya un contexto de lenguaje y de interacción social que le rodee a través del cual el significado del texto sea negociado. Es precisamente en este contexto – las conversaciones entre el lector adulto y el niño que interrumpe la lectura del texto – que el andamiaje toma lugar. En este sentido, tanto el niño como el adulto se convierten en participantes activos en guiar el desarrollo del pequeño (Ratner, 1998): el pequeño puede mostrarse confundido e intentar dar interpretaciones; entonces, el adulto proveerá de dar comprensión al niño y explicaciones. Juntos, estructuran la interacción; algunas diadas más efectivas que otras, dependiendo de que al niño se le vaya otorgando mayor responsabilidad a medida que su capacidad de competitividad también incrementa (Cowan, citado en Ratner, 1998).

Cuentos populares, incluyendo aquellos que involucren engaños por parte de los personajes (Ratner, 1998), pueden involucrar cierto potencial especial para promover las interacciones niño-adulto apoyando el desarrollo de una **teoría de la mente**; ya que dichos cuentos enfocan su atención principalmente en aspectos como la realidad, creencias y acciones; a su vez, dichas características van directo al corazón de a lo que se le llamaría la “representación de una representación” ya que conllevan a características de fraude, engaño y malentendidos en el curso del mismo cuento. De esta manera, la característica de el “Hacer creer” en un cuento, puede facilitar al pequeño la habilidad de encargarse de distinguir “una realidad de la otra” (Dias, et. al. Citado en Ratner, 1998). Así que, probablemente, la característica más importante de los cuentos populares es que también proveen información directa acerca de la conexión existente entre realidad y creencias acerca de la realidad manejada en el mismo cuento (Olver, 1998).

Cuentos populares y otras buenas historias como Bruner (citado en Ratner, 1998) los caracteriza, describe simultáneamente dos escenarios: Uno, es el escenario de la acción, donde los constituyentes son los argumentos de esta misma acción: el agente o sujeto, su intención o meta, la situación, instrumento... el otro escenario es el escenario de la conciencia, que se refiere a lo que los que interactúan en el cuento saben, piensan y sienten, lo que lo saben, no piensan o no sienten. Esta coyuntura explícita de realidades internas y externas, de los mundos de la acción y creencias de la conciencia, pueden hacer y crear una conexión más saliente y significativa para el pequeño.

De acuerdo con Ratner y Olver (1998), el crecimiento en el entendimiento de una **representación** que ocurre en el marco provisto por cuentos populares depende de la naturaleza de las interacciones específicas entre un lector adulto y el pequeño; ya que juntos construyen el significado de la historia.

Estudios en donde se lee repetidamente una historia (Elster, et. al., citado en Ratner, 1998) indican que la interacción entre el lector adulto y el niño cambia en el curso de re- lecturas sucesivas. No sólo el niño toma más la iniciativa de hablar más conforme la historia se vuelve más familiar (además de que son fomentados por el adulto para hacerlo), sino que también la forma y el contenido de su discurso cambia en el curso de lecturas repetidas.

Mientras que cambios específicos en forma y contenido varían con características particulares de historias particulares hay tendencias generales. Al cabo de lecturas repetidas, los niños se enfocan en distintos aspectos de la historia, o si el mismo aspecto es discutido, muestran una mayor idea de lo que pasa y el proceso se torna más profundo (Martínez 1997; cit. en Ratner, 1998). Así pues, estos pequeños comienzan a discutir eventos de la historia, las relaciones entre causa y efecto más seguido; hacen preguntas con un nivel más alto y profundo relacionadas con significados de palabras, frases o de la propia historia y hablan menos acerca de los personajes (Elster, 1992). Mientras que estos cambios comienzan a aparecer alrededor de la segunda lectura (Walter, 1992), estas parecen establecidas claramente en la tercer lectura (Walter & Elster, 1992; citados en Ratner y Olver, 1998). Así pues, de acuerdo con Walter & Elster (1992), pareciera ser que mientras que la primera lectura de la historia comienza a dar la pauta para iniciar este proceso, las lecturas posteriores, proveen una estructura repetitiva y anticipada donde la familiaridad del niño con la historia permite niveles más profundos de entendimiento a desarrollar.

¿Podría el **género** del lector adulto afectar la naturaleza de las interacciones que ocurren? Investigaciones clínicas y experimentales (Chodorow & Ratner; cit. en Ratner y Olver, 1998) sugieren que las niñas pequeñas tienen más dificultad que los niños pequeños en diferenciarse ellas mismas de su mamá y de desarrollar un sentido de sí mismas como entes separados y autónomos. Algunos investigadores como Surrey (citado en Ratner, 1998) argumenta que este desarrollo de ellos mismos también difiere principalmente en la manera en que asumen sus relaciones interpersonales, ya que las niñas tienden más a desarrollar su propio ser en el desarrollo de estas mismas, mientras que los niños, son más individualistas y tienden más a separarse y desconectarse más de las relaciones interpersonales.

Pareciera ser que estas diferencias en el desarrollo temprano de los niños con respecto a sí mismos están relacionadas con la manera en cómo hombres y mujeres construyen, o al menos, cómo prefieren construir los eventos humanos en sus vidas (Taylor, 1995; cit. en Ratner, 1998). Hombres y mujeres, niñas y niños, difieren en el énfasis que le dan a sus estados psicológicos internos o acciones externas (Rygh, 1998; cit. en Ratner, 1998).

Mientras que muchos investigadores de la **Teoría de la Mente** incluyen niños y niñas en sus muestras, muy pocos reportes en los análisis de resultados relacionados con género y aquellos que hacen un análisis de sexo han encontrado grandes diferencias, pues por el contrario, muy poca la diferencia entre estas variables ha sido reportada. Sin embargo, hay cierta evidencia de que las niñas son más exitosas que los niños en el entendimiento de los sentimientos (Dunn et al, 1991; cit. en Ratner, 1998).

Por otro lado, Pratt et al (1998) (Cit. en Ratner, 1998), argumentó que tanto los padres como las madres son efectivos en situaciones de aprendizaje por andamiaje con los pequeños y encontró que las diferencias individuales pesan más que las diferencias de género.

Finalmente, es importante mencionar las conclusiones a las que Ratner y Olver (1998) llegaron después de su estudio, argumentando que al **re – leer** un cuento popular en donde se involucran engaños, se favorecen estructuras para interacciones sociales apoyando el desarrollo del entendimiento del niño de una representación y con ello de una teoría de la mente. Los engaños de la historia (parece ser que es... lo está haciendo parecer ver... está fingiendo que...lo está engañado... está actuando como... lo está confundiendo...) y las descripciones de las cualidades personales de los personajes además de sus estados emocionales, elicitando discusiones de pensamientos (creencias, pensamientos, deseos, lo que sabe, lo que no sabe, lo que entiende, lo que decide) y sentimientos (lo que quiere, lo que le da miedo, lo que le asusta, tristeza, alegría,

etc....) así como la relación con las intenciones y acciones de estos mismos personajes que se desenvuelven dentro de la historia.

De esta manera, aunque lo encontrado pareciera ser un tanto limitado, nos da una pauta o una idea de cómo la lectura de cuentos pueden proveer de un contexto en el cual los pequeños pueden desarrollar un entendimiento de las representaciones mentales al intentar dar un sentido de todo lo que pasa en una historia como una realidad no necesariamente igual a la que ellos experimentan a diario en sus vidas, interiorizarla, comprenderla, manejarla y con ello, crear una teoría de la mente.

Así pues, sería interesante que tanto los padres como los profesores, encontraran en los cuentos una rica oportunidad para dar la pauta a un desarrollo cognoscitivo avanzado en los pequeños y no sólo como un medio para crear habilidades en la lectura y literatura.

METODOLOGÍA

Justificación de la utilización del cuento en la realización de la tesis, considerando el dibujo como medio de exploración de las representaciones.

Si partimos del argumento de que una representación mental está directamente ligada con el proceso cognoscitivo del sujeto para interiorizar toda la información proveniente del exterior, entonces podríamos argumentar que el uso del Dibujo, como parte importante de éstas, intenta reproducir la realidad, imitaciones interiorizadas, refleja el grado de comprensión que el niño tiene de la realidad, su representación espacial y cómo concibe las cosas. Además, a través del dibujo, el niño representa aquello que le interesa, que le preocupa o que desea, refleja intereses y conflictos.

Así pues, considerando estas características inherentes al dibujo como parte de las representaciones mentales, necesitábamos un “ingrediente” extra que compartiera características viables de estudio con el mismo y que por ende, permitiera la explicación de la construcción representacional a través del método de la descontextualización, es decir, a partir de crear la necesidad de utilizar medios simbólicos para referirse a las cosas o a las situaciones, sin necesidad de actuar sobre ellas materialmente. Esto es, en el cuento infantil no sólo se conjugan los elementos necesarios para poder analizar la construcción representacional a través de los símbolos y signos que en éste se plasman, si no que además, en ambos se presta la discusión concerniente a la manera en que se interioriza la información proveniente del exterior y con ello, cómo es que se construyen los elementos de realidad, cómo se juega con ésta para apropiarse de ella, manipularla y expresar deseos, preocupaciones, conflictos y la resolución de los mismos a través de ambas vías de estudio (dibujo y cuento infantiles).

Planteamiento y justificación.

La calidad educativa en nuestro país debe ser un aspecto que merece principal atención por parte del personal docente que labora en todas las instituciones. Esto es, debido a la gran falta de habilidades por parte de los niños para poder comprender y actuar sobre su realidad; a su vez, esto es explicado por las lagunas que se arrastran desde la educación temprana que reciben desde que ingresan a la escuela.

Así pues, es imprescindible hacer notoria la necesidad de encontrar herramientas útiles para poder comprender cómo es que funciona la mente humana (en este caso, infantil) y no dejar pasar por alto las posibles vías y métodos a través de los cuales los profesores se puedan servir para ayudar y apoyar a los pequeños a tener un mejor y más claro conocimiento de lo que se les enseña.

La presente tesis, pretendió hacer un análisis con respecto a la construcción representacional; además, dirigirse a los profesores como una propuesta educativa para que a través del análisis de las representaciones mentales utilizando como recursos el cuento y el dibujo infantil, puedan ellos, no sólo tener un recurso más para poder entender qué pasa “dentro” de los niños, sino que además, puedan ayudarles a aprender mejor y más divertido y por supuesto, para que sean capaces de llevar todo este conocimiento a su vida real en el momento adecuado.

Las preguntas clave que guiaron el presente estudio son las siguientes:

¿Cómo se forman las representaciones mentales?

¿Es el dibujo un buen medio para explicar las representaciones mentales? ¿Por qué?

¿Qué relación existe entre el uso del cuento y el análisis de la construcción representacional?

¿De qué manera influye en método de la descontextualización en la mente de los pequeños a la hora de explicar las representaciones mentales? ¿Es éste un buen indicador para explicarlas?

¿Cómo se puede usar toda esta información para plantear nuevas formas de apoyo para el aprendizaje de los niños?

... Respecto al cuento y el análisis:

¿Qué tienen en común todos los personajes?

¿Cuáles son las características a considerar para hacer una categorización?

Hipótesis

A pesar de que esta investigación es de tipo exploratorio y no hay información de investigaciones anteriores; a partir de los referentes teóricos expuestos en esta tesis y algunos datos sobre el uso del cuento en diferentes estudios, se plantearon las siguientes hipótesis:

a) Respecto a las representaciones mentales y el dibujo:

Si partimos del argumento de que una representación mental está directamente ligada con el proceso cognoscitivo del sujeto para interiorizar toda la información proveniente del exterior, entonces podríamos argumentar que el uso del **Dibujo**, como parte importante de éstas, intenta reproducir la realidad, imitaciones interiorizadas, refleja el grado de comprensión que el niño tiene de la realidad, su representación espacial y cómo concibe las cosas. Además, a través del dibujo, el niño representa aquello que le interesa, que le preocupa o que desea, refleja intereses y conflictos.

b) Respecto a las representaciones mentales y el cuento infantil:

Así pues, considerando las características inherentes al dibujo como parte de las representaciones mentales, necesitábamos un “ingrediente” extra que compartiera características viables de estudio con el mismo y que por ende, que permitiera la explicación de la construcción representacional a través del método de la descontextualización, es decir, a partir de crear la necesidad de utilizar medios simbólicos para referirse a las cosas o a las situaciones, sin necesidad de actuar sobre ellas materialmente.

Esto es, en el **cuento infantil** no sólo se conjugan los elementos necesarios para poder analizar la construcción representacional a través de los símbolos y signos que en éste se plasman, si no que además, en ambos se presta la discusión concerniente a la manera en que se interioriza la información proveniente del exterior y con ello, cómo es que se construyen los elementos de realidad, cómo se juega con ésta para apropiarse de ella, manipularla y expresar deseos, preocupaciones, conflictos y la resolución de los mismos a través de ambas vías de estudio (dibujo y cuento infantiles).

Tipo de estudio y diseño

Puesto que no hubo ninguna manipulación de variables, esta investigación no es experimental; además, dado que en la presente sólo se pretende dirigir un análisis relacionado con la construcción representacional a través del cuento y dibujo infantiles; no se trataron de probar ideas, sino sólo de demostrar que son plausibles y que aducen que el criterio clave para evaluar

las teorías (a través de este análisis), consiste en examinar si se “ajustan” y “funcionan” para esta tesis.

Así pues, este estudio es de tipo **exploratorio y descriptivo**.

El método de obtención de datos, la entrevista semi-estructurada, se considera propia de la metodología cualitativa, y dadas sus características, es la que más se adecuó al tipo de estudio que se lleva a cabo.

Sujetos

Se estudió una muestra de 15 niños de 11 años de edad que cursan el 6º. Grado de educación primaria en el turno matutino de una escuela pública del Estado de México en el Municipio de Tlalneantla con un nivel socio económico bajo y medio – bajo.

Se eligió esta escuela porque se facilitaron los medios para la realización de esta tesis.

Los infantes a entrevistar fueron elegidos a través de un muestreo por cuotas tomando como único requisito, la edad; a su vez, con ayuda del profesor y su lista de asistencia se tomaron los quince niños (as). Cabe mencionar que la elección se llevó a cabo con “papelitos” como si fuera una rifa y los quince que salieron, participaron.

Elementos

Los elementos con los que se trabajó en la presente y mismos que servirán para dirigir el análisis e interpretación de datos son todos los personajes del cuento “Un viento nace”. Dichos elementos del cuento sirven de referencia en cuanto al análisis de la construcción representacional. Estos son: las características físicas y emocionales de los personajes principales del cuento (Gran árbol de la vida, Diosa del maíz y Pequeño Suspiro); también se consideran el parentesco y actividades de los personajes del cuento (ver lista anexa). Dichas características se “checharon” a modo de “ausente o presente”. De este mismo modo (presente o ausente), se checaron todos los personajes del cuento a través de una tabla (chechar anexo).

De este modo, al hacer el análisis pertinente a la construcción representacional y tomando en cuenta dichos elementos como imprescindibles para ejercer el mismo (plasmado en el dibujo y en concordancia con la entrevista) no se trató de probar las ideas en torno a este tema, sino demostrar que fueron plausibles; es decir, el criterio clave reside en examinar si se “ajustan” y “funcionan”. *Por “ajuste” se entiende que las categorías deben ser fácilmente aplicables (sin forzarlas) a los datos que se estudian y surgir de ellos el “funcionamiento” supone que deben ser significativamente apropiadas y capaces de explicar la conducta en estudio” (Taylor, 1998).*

a) Dibujos

Delval, (1985) (cit. en Delval, 1998), señala que el dibujo intenta reproducir la realidad, imitaciones interiorizadas y refleja el grado de comprensión que el niño tiene de la realidad y cómo concibe las cosas. En este estudio es precisamente este sentido que se le da al dibujo; además de que fue utilizado como herramienta para explicar la construcción representacional.

b) Cuento

Ratner y Olver (1998) consideran que el cuento es un elemento viable para explicar las representaciones mentales debido a que a través de éste y plasmado en el dibujo, el niño expresa toda la información interiorizada, sus deseos y comprensión del mundo que le rodea; también argumentaron que se favorecen estructuras para interacciones sociales apoyando el desarrollo del entendimiento del niño de una representación y con ello de una teoría de la mente.

De esta manera, aunque esto pareciera ser un tanto limitado, nos da una pauta o una idea de cómo la lectura de cuentos pueden proveer de un contexto en el cual los pequeños pueden desarrollar un entendimiento de las representaciones mentales al intentar dar un sentido de todo lo que pasa en una historia como una realidad no necesariamente igual a la que ellos experimentan a diario en sus vidas, interiorizarla, comprenderla, manejarla y con ello, crear una teoría de la mente.

Así pues, sería interesante que tanto los padres como los profesores, encontraran en los cuentos una rica oportunidad para dar la pauta a un desarrollo cognoscitivo avanzado en los pequeños y no sólo como un medio para crear habilidades en la lectura y literatura.

c) Representaciones

Moscovici (1984) (Cit. en Taylor, 1998), señala que las representaciones sociales no son sólo productos mentales, sino que son construcciones simbólicas que se crean y se recrean en el curso de las interacciones sociales, son definidas como maneras específicas de entender y comunicar la realidad e influyen a la vez en la manera en cómo ésta se entiende y elabora.

Delgado – Cervantes (1999) (Cit. en Delval, 2001) define representación como “el producto y el proceso de una elaboración psicológica y social de lo real, una manera de interpretar y de pensar nuestra realidad cotidiana, una forma de conocimiento social”

En esta tesis, es precisamente el sentido que se le da a las representaciones; el hecho del trabajo de interiorización del pequeño para plasmar al final, a través de un dibujo y de una manera muy concreta, lo que se ha leído a través del cuento.

d) Entrevista

Kerlinger (1985) (Cit. en Ardèvol, 2003), enfatiza que la entrevista, a diferencia de los estudios de investigación cuantitativa; en la investigación cualitativa, el énfasis se pondrá en cotejar, priorizar y resumir toda la información adquirida con el fin de crear categorizaciones adecuadas; para ayudar a refinar y expandir los conceptos y teorías ya desarrollados

La entrevista fue semi-estructurada y características propias de ésta son: que reconoce la experiencia única de cada entrevistado, utiliza un procedimiento no estandarizado pero se dirige hacia una meta definida; así pues, el entrevistador puede variar las preguntas con el fin de verificar la comprensión de la persona; la información ganada es bastante rica y el entrevistado está relajado debido a que usa su propio lenguaje (García Medina, 2000; cit. en Ardèvol, 2003). En la literatura, se reconoce la utilidad de la entrevista semi-estructurada como medio de explorar, entender y tener un conocimiento más claro de lo que se busca y quiere o de la persona (Ardèvol, 2003).

Así pues, dicha herramienta es la que más se adecua al tipo de información que se requiere para el análisis de los datos.

En esta investigación no determinaremos alguna variable independiente o dependiente, puesto que el estudio se encuentra a un nivel exploratorio y descriptivo, y no se hará manipulación o control del ambiente.

Dicha entrevista consta de 67 preguntas; éstas son: paradójicas, directas, en positivo, en negativo o abiertas. Cabe mencionar, que dicha entrevista fue creada únicamente con el fin de llevar el curso de la discusión correspondiente al análisis de las representaciones mentales y con ello, corroborar la congruencia entre las respuestas y los dibujos respectivos al cuento.

De manera general, esto es de lo que se trata el cuento y además, se anexa el mismo (anexo 1):

El cuento se desarrolla en un contexto de paz y tranquilidad, donde todo lo creado es disfrutado por todos y cada uno de los seres que habitan el Planeta Tierra. Todo es perfecto, todo tiene un plan, un por qué, una razón de existir... un orden.

Así pues, cuando un viento nace debido al sentimiento tan profundo y tierno que sintió La Diosa del Maíz al mirar a sus hijos, este pequeñito suspiro – al igual que todo lo existente en este contexto- tendrá que encontrar su razón de ser, el por qué de su existencia. Para ello, tendrá que pasar por distintas circunstancias en las cuales estará expuesto a identificar y asumir su papel en la vida de acuerdo a sus características, tanto físicas como sentimentales y como consecuencia, poder encontrar su felicidad.

Se enfrentará, por ejemplo, a querer mover grandes hojas de maizales, a querer hacer sentir a unos novios felices a través del movimiento de sus ropas, cabello y sombrero; a querer unirse a un gran huracán... todo, fue fallido pues no podía encontrar el por qué de su existencia; sabía que estos trabajos ya eran hechos por otros vientos, ellos, ya sabían para qué servían y hacían lo que tenían que hacer cada vez.

Esta situación, lo entristecía y confundía hasta que pudo encontrar el por qué de su existencia gracias al gran árbol de la vida, -quien todo lo veía y escuchaba-. Él, con su comprensión pudo ayudar al pequeñito suspiro. Le asignó una tarea en la que podría sentirse feliz y hacer sentir felices a los demás; además, esta tarea, era congruente tanto con sus características físicas, como por el mismo sentimiento que lo hizo nacer; es decir, al hacer su “deber”, inspiraba a todos los demás, el mismo sentimiento tan bello y profundo que lo hizo existir.

Así pues, cuando el pequeñito suspiro encontró su razón de ser, todo en aquel lugar, volvió a ser lo que había sido: orden y perfección, ya que cada quien, sabía para lo que existía, y lo hacía con alegría.

Instrumentos y materiales

En la literatura, se reconoce la utilidad de la entrevista semi- estructurada como medio de explorar, entender y tener un conocimiento más claro de lo que se busca y quiere de la persona (Ardévol, 2003).

La entrevista fue semi-estructurada (**anexo 7**) y características propias de ésta son (García Medina, 2000; cit. en Ardévol, 2003):

- a) que reconoce la experiencia única de cada entrevistado,
- b) utiliza un procedimiento no estandarizado pero se dirige hacia una meta definida; así pues,
- c) el entrevistador puede variar las preguntas con el fin de verificar la comprensión de la persona;
- d) la información ganada es bastante rica,
- e) el entrevistado está relajado debido a que usa su propio lenguaje.

Así pues, considerando estas características y considerando las preguntas claves mencionadas anteriormente; las preguntas fueron dirigidas hacia la obtención de datos de la manera que más se adecuó para presentar un análisis claro de la construcción representacional a partir de los dibujos y en congruencia con las respuestas obtenidas de dicha entrevista.

Dicha entrevista consta de 67 preguntas. Algunas de ellas, son abiertas (en donde el pequeño reportará ideas y opiniones propias), de opción múltiple, de cierto o falso y paradójicas.

Parte del material que se necesitó, además de la entrevista:

- a) Tabla de calificación referida a todos los personajes del cuento. Se palomearon de acuerdo a su presencia o ausencia en el dibujo. **(Anexo 6)**.
- b) Tabla de calificación relacionada con que las características físicas y emocionales de los personajes principales estuvieran presentes o ausentes. No sólo se anexa el cuadro en donde ambas características están escritas, sino además, se llevó un control por niño para facilitar el análisis. **(Anexos 5, 5.1, 5.2. y 5.3)**. Cabe mencionar que estas tablas estuvieron destinadas a ser usadas por el entrevistador con el fin de facilitar la recolección de datos y el análisis de éstos.
- c) Tabla en donde se presentan las actividades y parentescos de los personajes del cuento. Esta información debió coincidir con lo que los niños resolvieron en la pregunta no. 67. **(Anexo 4)**
- d) Hoja "Clave" en donde se encuentran todas las respuestas a la entrevista y fueron relacionadas con aquellas que los infantes proveyeron. **(Anexo 8)**
- e) Cuento "Un viento nace" **(anexo 1)** escrito por Margarita Castillo.
- f) Se utilizaron 50 crayones de distintos colores para cada niño (10 por cada uno) y éstos tuvieron la oportunidad de usar libremente el color que quieran.
- g) Hojas blancas tamaño carta, lápices del No. 2 para cada uno de los niños, un cronómetro o reloj para medir el tiempo y los juegos de copias correspondientes a la entrevista necesarios para cada niño (15 juegos en total).
- h) Quince fichas de trabajo fueron usadas como gafetes para escribir el nombre, un marcador y 15 premios.
- i) Cabe mencionar que cada niño contó con su propio "expediente" en donde se encuentra focalizado su nombre, su edad, grado escolar; así como sus ejecuciones a lo largo del proyecto de tesis

Procedimiento y Situación Experimental

El presente, se llevó a cabo en una escuela primaria pública del municipio de Tlalnepantla, en el Estado de México.

Se realizó una visita previamente con el director de dicha escuela para explicarle el estudio que se realizaría.

Se seleccionaron 15 niños al azar; considerando como único requisito, su edad. Estos niños cursan sexto grado de primaria.

Se llevaron a cabo 3 sesiones. Dichas sesiones, se desarrollaron en un salón de clases; el cual mide 6 x 4 mts; está ventilado por dos ventanas, la puerta de acceso orientada hacia el patio de la escuela y la iluminación consiste en 3 focos de 100 wats cada uno.

En el salón estuvo dispuesto un escritorio y las bancas frente al mismo.

Antes de iniciar la sesión, se colocó el material en el escritorio del salón de clases correspondiente por niño; así, cuando éstos ingresaron al salón, cada quien tomó el suyo y se sentó donde prefirió. Dicho material consistió en:

- 10 crayones de distintos colores
- 10 hojas blancas tamaño carta
- 2 lápices del No. 2 con goma.

En cada sesión experimental estuvieron presentes 5 niños y dos experimentadores (fueron los mismos en todas las sesiones).

Uno de ellos (quien fue el mismo a lo largo del estudio), dio las instrucciones de acuerdo a la actividad a realizarse, proporcionó material extra en caso de que fuera necesario, y ejerció la lectura del cuento. El segundo experimentador llevó el registro de las preguntas, comentarios, dudas o reacciones por parte del pequeño durante las sesiones de lectura del cuento anotando en hojas blancas de tamaño carta. Cabe mencionar que cada niño llevó un gafete con su nombre para facilitar el registro de lo anterior; dicho experimentador no entró en contacto con los niños y permaneció sentado en una esquina del salón observando. En el momento de la resolución del cuestionario, éste fungió como apoyo para los niños al igual que el otro experimentador en caso de que surgieran dudas.

Desarrollo de las sesiones experimentales

La secuencia de actividades es:

1. Se dan las reglas del juego y se explican las primeras instrucciones relacionadas con la lectura del cuento.
2. Se lee el cuento pausadamente y se les pide a los niños que cierren sus ojos para que pongan en su mente, todo lo que se les va leyendo.
3. Mientras se lee de nuevo el cuento, los niños dibujan lo que va pasando en el cuento.
4. Se explican las instrucciones pertinentes a la resolución de la entrevista a través de ejemplos con el fin de que no existan dudas durante la ejecución de ésta.
5. Una vez concluidas las tres sesiones, se checará que cada expediente contenga:
 - a. Nombre completo del niño y edad
 - b. Dibujos
 - c. Entrevista
 - d. comentarios del experimentador “observante”

El detalle del desarrollo de las sesiones experimentales está referido en el **anexo 9**.

ANÁLISIS

Propuesta para el análisis e interpretación de los datos.

Una vez concluida la fase de aplicación, se procedió a la interpretación de datos.

Cabe mencionar que esta propuesta se basó en la creación de categorías y comparaciones entre los participantes con el fin de generalizar, en lo posible la interpretación de los datos.

Respecto a los dibujos:

Por niño se utilizó la tabla correspondiente a reportar la presencia o ausencia de los personajes del cuento en el dibujo; posteriormente, al finalizar los 15 registros, se obtuvo un porcentaje que estuvo relacionado con la cantidad de niños que reportaron correctamente la presencia de cada personaje. Así pues, para el análisis de esta categoría "presente- ausente" se tomó en cuenta que en el dibujo se aprecie el personaje.

Respecto a la entrevista:

Se consideraron correctas aquellas respuestas que fueran congruentes con la historia del cuento y con la hoja clave de respuestas;

Por otro lado, a la pregunta en la que los pequeños tuvieron que responder a la moraleja del cuento, se buscaron similitudes y diferencias entre las respuestas de los participantes para así formar categorías y crear una discusión y análisis relacionado con o que las personas incorporaron a su representación.

Otra de las categorías a través de las cuales se guía el análisis de las representaciones mentales, está basada en las características físicas y emocionales de los personajes principales del cuento "Un viento nace". Dichos personajes son: El gran árbol de la vida, La Diosa del Maíz y el pequeño Viento.

Estas características están escritas en una tabla (ver anexo 5); sin embargo, para su análisis y registro, se compararon dichas categorías por sujeto y al final de cada tabla, se obtuvo el porcentaje de las características presentes por categoría. Cabe mencionar que existió la posibilidad de que los pequeños obtuvieran una característica que no estuvo mencionada en el cuento y que sin embargo, se la haya representado; así pues, esta característica, se añadió a las demás y se comparó con alguna otra categoría si es que existió y si no, de todas maneras se consideró para el análisis.

Existen tres tablas con las características mencionadas (ver anexos 5.1, 5.2 y 5.3). Cada tabla hace referencia a cada personaje principal del cuento.

Como complemento a este análisis a través de las tablas, fue crucial contrastar y verificar que las características que los pequeños describieron en las preguntas 4, 5, 11 y 64 (que están relacionadas con la categoría de características físicas y emocionales de los personajes principales) sean congruentes con el dibujo que ellos hicieron del personaje (por ejemplo, ver si el viento es pequeño de verdad y el "gran" árbol de la vida es grande, etc.).

Respecto a la última de las categorías que está relacionada con las actividades y parentescos de los personajes del cuento; existe una tabla (anexo 4) y dicha categoría fue analizada en torno a las respuestas que los participantes otorgaron en la pregunta 67 en donde ellos relacionaron columnas considerando como criterio dicha categoría (actividad y parentesco por personaje). Estas respuestas, se empataron con la tabla "clave" (anexo 8) y se consideraron como válidas aquellas respuestas que fueron congruentes con dicha tabla. Al final, se hizo un porcentaje en total de los niños que lo hicieron correctamente.

Como es patente, se crearon básicamente 4 categorías para el análisis de las representaciones mentales:

1. Presente – ausente
2. Similitud y diferencia de criterios en respuestas de preguntas abiertas
3. Características físicas y emocionales de los personajes principales del cuento (que a su vez, se analizan en dos vías)
 - a. A través de tres tablas (una para cada personaje)
 - b. A través de la congruencia de estas características con el dibujo que ellos mismos realizaron
4. Actividades y parentescos de los personajes del cuento (a través de la relación entre columnas y una tabla “clave” para el análisis.

Como es patente, el análisis de cada categoría se hizo primero y siempre individual y posteriormente, se contrastó esta información con los demás participantes para así, obtener una idea más clara y si se puede decir, más generalizada de lo que está representando mentalmente.

La intención que guió la creación de las categorías fue describir lo más fielmente posible el contenido de las representaciones de manera que haya sido posible concluir si estas representaciones reflejaron sólo una apropiación superficial o una interiorización socio – funcional del concepto por parte del sujeto.

Por otro lado, se esperó que el análisis nos condujera propiamente a crear una discusión que se ajustara y funcionara con respecto a lo que se obtuvo y en torno al marco teórico desde el cual partimos, no sólo para que se quedara propiamente en este nivel, sino que pudiera trascender a planos educativos para que herramientas como el dibujo y el cuento, permitan a los educadores tener medios extras para poder hacer el aprendizaje más significativo y divertido para los niños; además, ellos ganan también al comprender de manera más profunda cómo es que funciona la mente humana al representarse mentalmente no sólo conceptos, sino también vivencias y con esto, que la manera de enseñar y aprender sean más productivas.

Análisis global de la entrevista relacionada con las 67 preguntas.

De acuerdo al análisis gráfico que se presenta al respecto de la entrevista total, será interesante a modo de observación considerar aquellas preguntas en las que hubo más aciertos y en los menos, de este modo, se podrá checar de acuerdo a la clave de preguntas y respuestas que se anexa.

Así pues, se observa en el análisis y marcado con **rojo**, aquellos porcentajes de respuestas incorrectas mayormente repetidas; dichas preguntas son:

15: ¿Cómo se sintió la Diosa del Maíz después de trabajar? 4 de 9 niñas y 3 de 6 niños la contestaron bien; esto es, el **47%** de la población total (7 niños de 15) la tuvieron **mal**.

21: Es cierto que nació de la boca de la Diosa del Maíz un gran viento 5 de 9 niñas y 3 de 6 la contestaron bien y por lo tanto, esta pregunta tiene un **53%** de la población total (8 niños de 15) la contestó **mal**.

41: Es cierto que el pequeño viento NO fue aventado de un lugar a otro por los grandes brazos del enorme huracán 6 de 9 niñas y 5 de 6 niños la tuvieron mal, esto es el **73%** de la población (11 de 15) la tuvieron **mal**.

51:

Pon en orden los acontecimientos (indicando con un número en las líneas) que el pequeñito viento tuvo que hacer para seguir las instrucciones que el gran árbol de la vida le dio con el fin de encontrar su razón de existir: 6 de 9 niñas y 5 de 6 niños la tuvieron mal, esto representa el **53%** de la población (8 de 15) la tuvieron **mal**.

Encontró unas cañas de maíz como las que cuida su madre, la Diosa del Maíz

b) Le hizo unos cuantos orificios a lo largo de la caña de maíz_____

c) Tuvo que limpiar el centro de la caña de maíz con mucha alegría_____

Dio vueltas alrededor del gran árbol de la vida rodeando su tronco_____

Cada vez que pasaba por el interior del carrizo, se escuchaba música._____

Tomó una parte que estaba ya seca y la cortó_____

g) Dio más vueltas hasta llegar a la parte más alta del tronco del gran árbol de la vida_____

h) Pasó por el interior de la caña de maíz_____

57: ¿Por qué había encontrado el pequeño viento su lugar, su razón de existir al pasar por el interior de la flauta produciendo una música muy hermosa? 3 de 9 niñas y 4 de 6 niños la tuvieron mal, esto representa el 47% de la población (7 de 15) la tuvieron **mal**.

Es interesante hacer notar las preguntas en las que hubo mayor error, curiosamente, podría deberse a que la redacción o la forma de contestar podría causar confusión. Como es el caso de las afirmaciones y en las que se tiene que contestar Cierto o Falso (preguntas 21 y 41) existiendo negación en la afirmación (41) o en la que había que poner en orden 8 diferentes sucesos (pregunta 51). En este caso, desafortunadamente, en la impresión de la entrevista, algunos de los sucesos se quedaron en una hoja y continuaron en la siguiente y de este modo, esto pudo influir en que hubiera desconcentración o en que no se hiciera tan fácil la reorganización de los eventos del cuento ya que fueron 8 eventos a ordenar, lo cual también pudo influir también en que no fuera tan sencillo aunado al problema que se menciona anteriormente con este reactivo y para finalizar, en la pregunta 57 tal vez el modo de formular la pregunta, creó confusión en los niños y no les dio mucha alternativa para explayarse más precisamente debido a que en la pregunta se insinúa una respuesta y si queremos saber si los niños entendieron la enseñanza del cuento, bastaría con revisar el análisis de tablas general, en donde se observa que nadie de los niños tuvo mal la pregunta de la moraleja del cuento, es decir, dejándonos saber que realmente sí hubo un entendimiento del cuento y que todos los niños (aún con sus propias palabras) dieron una idea muy cercana a lo que es la moraleja del cuento y por ende, considerando válida su respuesta.

Así pues, esto nos podría servir para tratar de tener una visión más amplia en cuanto a la educación escolar para maestros se refiere, pues muchas veces no sólo es cuestión de saber redactar las preguntas, sino incluso la distribución de éstas en las páginas (como el caso de la pregunta 51) o que simplemente no se les enseña a los niños a practicar de manera constante planteamientos en cuestionarios, exámenes o entrevistas que requieran de mayor esfuerzo mental, en donde estén involucrados procesos de cambiar la estructura tradicional o común de formular preguntas y respuestas y que se les brinde un espacio amplio para la expresión escrita y por lo tanto, no limitar directamente la forma en que contestan sus exámenes, cuestionarios o entrevistas.

Por otro lado, iremos a las preguntas en las que prácticamente no hubo error, éstas, fueron las siguientes:

3. **¿De qué se comenzó a poblar la Tierra?** De los 15 niños, sólo 1 de 9 niñas tuvo mal este reactivo, esto representa el 6.67% de la población total.

6. **Es cierto que el gran árbol de la vida estaba estático, sin moverse en la tierra.... C F**
De los 15 niños, sólo 1 de 9 niñas tuvo mal este reactivo, esto representa el 6.67% de la población total.

7. **Es verdad que la Diosa del Maíz NO tenía un trabajo específico: C F** Nadie tuvo mal este reactivo, obviamente, esto representa el 0.0% de error de la población total.

8. **¿qué es lo que hacía la Diosa del Maíz?** Nadie tuvo mal este reactivo, obviamente, esto representa el 0.0% de error de la población total.

*descansar todo el día
sembrar y enseñar a todos los hombres las bondades de alimentarse con las
semillas
cuidar a todos sus hijos*

16. **¿Qué es lo que alcanzó a ver la Diosa del Maíz mientras descansaba?** Nadie tuvo mal este reactivo, obviamente, esto representa el 0.0% de error de la población total.

*unos pajaritos cantando
un grupo de niños que corrían hacia ella
un paisaje hermoso*

17. **¿Por qué buscaban los niños a la Diosa del maíz?**
Nadie tuvo mal este reactivo, obviamente, esto representa el 0.0% de error de la población total.

*porque querían platicar con ella
porque tenían un problema
porque eran sus hijos*

18. **¿Qué sintió la Diosa del Maíz al ver a lo lejos a sus hijos?** De los 15 niños, sólo 1 de 9 niñas tuvo mal este reactivo, esto representa el 6.67% de la población total.

*una enorme alegría y ternura
melancolía
flojera*

32. **Es verdad que el pequeñito viento NO quiso saber para qué servía a la mañana del día siguiente...C F**
De los 15 niños, sólo 1 de 6 niños tuvo mal este reactivo, esto representa el 6.67% de la población total.

35. **Es cierto que el pequeño viento quisiera entristecer a la pareja de enamorados... C F**

De los 15 niños, sólo 1 de 9 niñas tuvo mal este reactivo, esto representa el 6.67% de la población total.

36. **Es verdad que el propósito del pequeñito viento era jugar con los cabellos largos y hermosos de la muchacha, con la ropa y los listones del sombrero del muchacho creyendo que así sería feliz... C F**
De los 15 niños, sólo 1 de 9 niñas tuvo mal este reactivo, esto representa el 6.67% de la población total.

43. Sí es cierto que el pequeñito viento lloró tan fuerte que incluso el gran árbol de la vida lo alcanzó a escuchar... C F

De los 15 niños, sólo 1 de 9 niñas tuvo mal este reactivo, esto representa el 6.67% de la población total.

47. Sí es cierto que el pequeñito viento no sabía para qué existía y quiso explicarle al gran árbol de la vida el por qué lloraba... C F

De los 15 niños, sólo 1 de 9 niñas tuvo mal este reactivo, esto representa el 6.67% de la población total.

48. Es cierto que el pequeñito viento le explicó al gran árbol de la vida todos y cada uno de los lugares a los que fue con tal de encontrar su razón de existir... C F

De los 15 niños, sólo 1 de 9 niñas tuvo mal este reactivo, esto representa el 6.67% de la población total.

49. Pon en orden (escribiendo con un número al lado de las líneas) las situaciones a las que tuvo que enfrentarse el pequeñito viento con el fin de tratar de encontrar su destino:

De los 15 niños, sólo 1 de 9 niñas tuvo mal este reactivo, esto representa el 6.67% de la población total.

Fue con la gente, a intentar jugar con una pareja de enamorados; tratando de mover sus ropas, el cabello de la muchacha y los listones del sombrero de él. _____

Fue con los grandes vientos, quiso unirse a un gran huracán; pero lo único que obtuvo fue ser aventado de un lugar a otro _____.

Fue a los maizales, pues quería mover las hojas de éstos _____.

55. Es verdad que el pequeño viento haya encontrado su lugar, su razón de existir al adornar la vida con su flauta pasando por el interior de ésta y produciendo una música muy dulce y tierna... C F

Nadie tuvo mal este reactivo, obviamente, esto representa el 0.0% de error de la población total.

60. Es cierto que al primero que le cantó con su voz de flauta fue al gran árbol de la vida... C F

De los 15 niños, sólo 1 de 9 niñas tuvo mal este reactivo, esto representa el 6.67% de la población total.

65. ¿Cuál es la moraleja o enseñanza del cuento?

Nadie tuvo mal este reactivo, obviamente, esto representa el 0.0% de error de la población total.

67.1 Definir el rol que juegan los hombres en el cuento.

Nadie tuvo mal este reactivo, obviamente, esto representa el 0.0% de error de la población total.

De acuerdo a lo mostrado anteriormente y contrastando con el análisis anterior en el que se observan las preguntas que tuvieron error, es interesante notar que algunas de las preguntas que toda la población tuvo bien, son aquellas que también fueron redactadas a modo de afirmaciones; probablemente esto se deba a que en el caso de las preguntas que se tuvieron bien, la forma de la redacción ayudó pues aún cuando se menciona que son a modo de afirmación, de forma general en éstas no hay una negación explícita en las mismas, es decir, es más sencillo contestar Cierto o Falso en el tipo de afirmaciones como la que sigue: "**Es verdad que el pequeño viento haya encontrado su lugar, su razón de existir al adornar la vida con su flauta pasando por el interior de ésta y produciendo una música muy dulce y tierna... C F**" que como cuando el

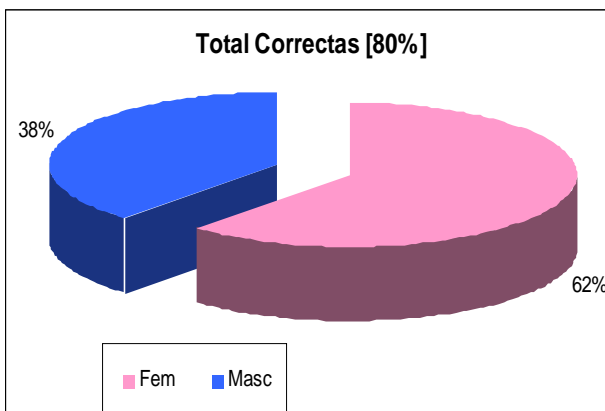
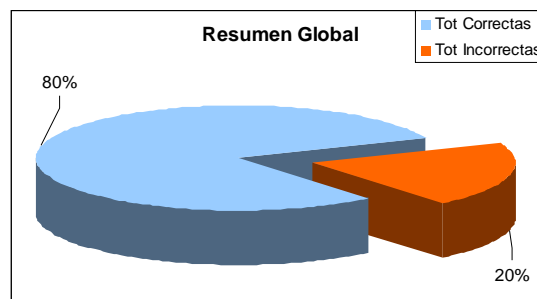
73% tuvo mal la pregunta 41 en la que sí existe una negación explícita en la afirmación y es más sencillo que se cause confusión: **“Es cierto que el pequeño viento NO fue aventado de un lugar a otro por los grandes brazos del enorme huracán”** Es importante mencionar que aún cuando existen 2 preguntas de este tipo en las que la mayoría la tuvo bien, otro factor (además de la confusión y la redacción) pudo haber sido simplemente el factor de memoria, pues tal vez se le hizo más fácil recordar algunas cosas que otras.

Sin embargo, estas observaciones no merecen mayor atención de la mencionada pues es muy grato mencionar (de acuerdo al análisis en tablas y gráficas), que realmente a la mayoría de la población les fue muy bien en cuanto a la resolución de la entrevista, dejándonos ver que realmente este tipo de preguntas no representan un gran obstáculo en la resolución de las mismas pues aún cuando muchas preguntas fueron de este modo (30 de 84 preguntas fueron de este modo), si sumamos considerando todas las preguntas de todos los sujetos del estudio, el 80% de la población total, tuvo correcta toda la entrevista, y claro como se ha mencionado anteriormente, los niños ya a esta edad, tienen muy desarrollada la habilidad de contestar cuestionarios y exámenes de todo tipo; aquí lo interesante sería seguir practicando más el uso de este tipo de preguntas (afirmando y negando a la vez) para seguir ejercitando la mente de los chicos cambiándoles un poco el esquema tradicional de examinar y pues aún cuando como se menciona, no representó un gran obstáculo, sin duda les costó un poquito más de trabajo que las preguntas tradicionales.

De este modo, sería interesante y útil aprovechar este potencial que poseen los estudiantes a esta edad para desarrollar aún más su capacidad de poseer esta flexibilidad inter e intra representacional y de evocación (Barlow, 2003), en un estudio comparativo con 52 estudiantes de entre 4 y 11 años, en donde los mayores mostraron mayor flexibilidad de representación al evocar mayormente dibujando elementos “extras” y no mencionados durante una entrevista en contraste con las más pequeños.

Ahora bien, es imprescindible mencionar el desempeño total global de los 15 niños con respecto a la resolución de la entrevista a través de tablas comparativas que facilitan la comprensión:

Resumen Global			
	Tot Correctas	864	80%
	Tot Incorrectas	216	20%
	Tot Preguntas	1080	



Como es patente y como se mencionó anteriormente, el 80% de la población total, contestó correctamente la entrevista; de este 80% (que representa el 100% de la población total que obtuvo correctamente la entrevista), el 62% corresponde a la ejecución de las niñas y el 38% a la ejecución de los niños; de este modo y en este caso en particular, se observa que la ejecución de las niñas fue mejor que la de los niños pero no realmente superior y significativa si se analiza más a detalle el comportamiento de los datos por género:

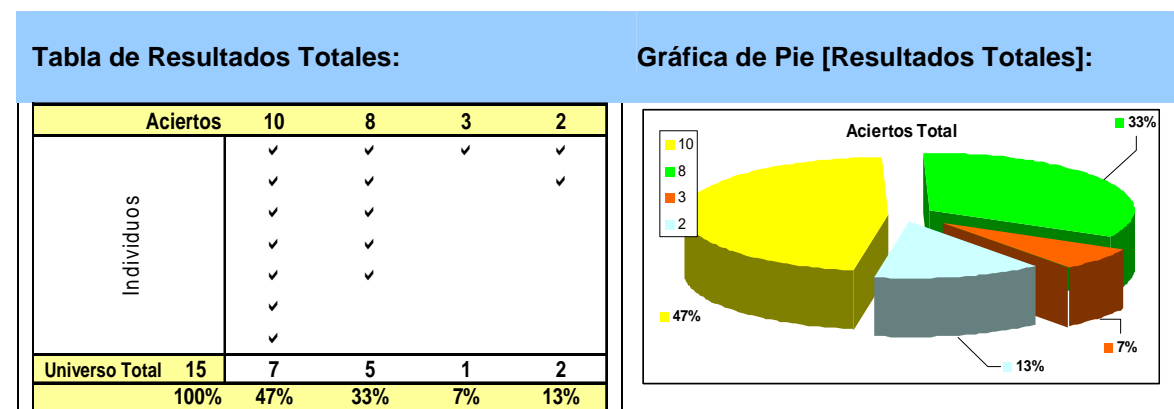
	FEMENINO	MASCULINO
CORRECTO	82%	77%
INCORRECTO	18%	23%

Así pues, es claro que aún cuando las niñas lo hicieron mejor, realmente la diferencia no es muy grande (del 5%). Esto es, el 82% del universo total de las niñas (9) tuvieron correcta toda la entrevista, mientras que del universo total de niños (6), el 77% la tuvo correcta. En realidad y como se mencionaba anteriormente, a todos los niños les fue muy bien en esta fase del presente estudio.

De este modo y corroborando lo antes expuesto, es factible concluir que la habilidad que tienen los niños a esta edad, ya en sexto de primaria para contestar cuestionarios, entrevistas o exámenes, ya está muy desarrollada y que favorablemente junto con el dibujo, facilitaron en gran medida el análisis de las representaciones mentales que este estudio se ocupa.

Análisis con respecto a la pregunta 67. Dicha pregunta consta a su vez de 10 reactivos.

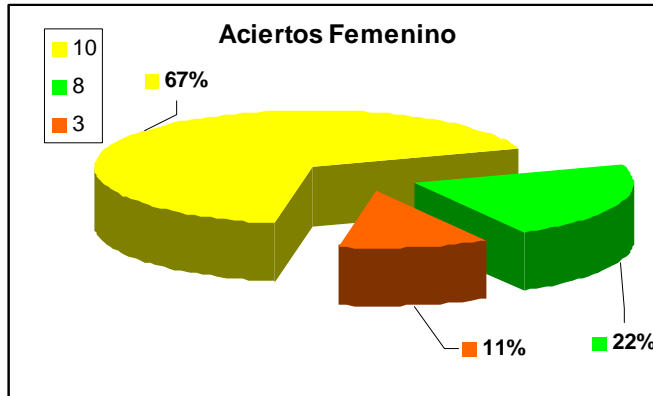
Graficas de resultados



Resultados Universo Femenino:

	Aciertos	10	8	3
Individuos Femenino		✓	✓	✓
		✓	✓	
		✓		
		✓		
		✓		
		✓		
Universo	9	6	2	1
	100%	67%	22%	11%

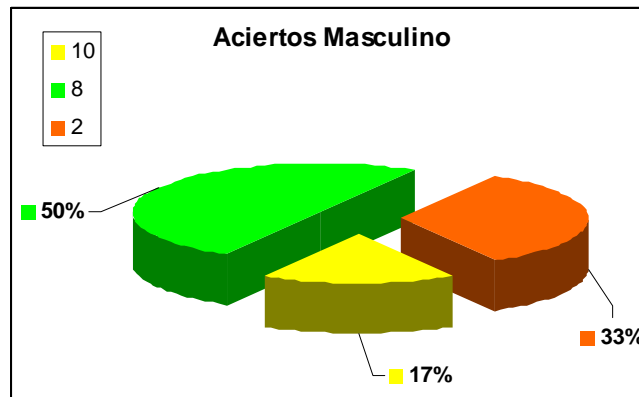
Gráfica de Pie [Resultados Femenino]:



Resultados Universo Masculino:

Aciertos	10	8	2
Individuos Masculino	✓	✓	✓
		✓	✓
		✓	
Universo	6	3	2
	100%	50%	33%

Gráfica de Pie [Resultados Masculino]:



Como es patente, más niñas que niños tuvieron correcta la pregunta 67 ya que de éstas fueron 6 de 9 y sólo 1 niño de 6. A su vez esto equivale al 47% de la población total.

Por otro lado, considerando sólo la población de las niñas, el 67% de ellas tuvieron correcta la pregunta, mientras que sólo el 17% de niños la tuvo correcta.

De allí, la puntuación que sigue, basada en 10 aciertos, es de 8; de los cuales, el 33% de la población total obtuvo este puntaje siendo 2 niñas y 3 niños respectivamente. En esta ocasión, el 22% de la población total de niñas (que fueron 9) obtuvieron dichos puntos mientras que el 50% de niños (Basado sólo en esta población) obtuvo este puntaje y es precisamente aquí en donde se recarga la mayor puntuación de niños.

De acuerdo a lo obtenido, sólo el 7% de la población total, obtuvo tres aciertos de 10 correspondientes a la pregunta 67 y el 13% correspondió a aquellos con 2 aciertos; lo cual indica que hay más niños con más errores que menos con respecto a la relación de 10 aciertos.

Por otro lado, cabe mencionar que 11% de niñas tuvo tres aciertos (sólo 1 de 9), mientras que el 33% de niños obtuvieron 2 aciertos de 10 y fueron 2 niños.

En **general**, se podría decir que hubo una mejor ejecución por parte de las niñas y que con respecto a la población total, la mayoría del porcentaje se inclinó hacia el puntaje mayor (casi el 50% de todos en total) y de allí, el porcentaje grande corresponde a 8 aciertos el cual tiene un 33% de los puntos en total.

Esto nos indica también que al menos en esta pregunta que consta de 10 aciertos la mitad de los niños casi la contestó correctamente al haber tenido 8 de 10 aciertos y como se muestra fue el 50% de los niños quienes contestaron de este modo; así pues, se podría decir que también los niños obtuvieron “buena” ejecución al contestar esta pregunta.

Moralejas de los niños que participaron en el análisis del cuento “Un Viento Nace”.

El listado que aparece a continuación, está relacionado con las palabras tal cual fueron escritas de casa uno de los niños.

La numeración con la cual aparecen, es la misma con la que aparecen en los análisis gráficos.

- 1.- **Niña:** “Nunca **te debes** de dar por vencido” M
- 2.- **Niña:** “Que todos **nacen** por algo” M
- 3.- **Niña:** “Que **seas como seas**, tienes una misión en la vida” M
- 4.- **Niña:** “Que **podemos** saber para qué existimos” M
- 5.- **Niña:** “Que **luchemos** por conseguir lo que **queremos** y que cada quien sirve para una cosa” M
- 6.- **Niña:** “Que **puedes** lograr lo que quieras sin rendirte” M
- 7.- **Niña:** “Que hay que **ayudarle** a las personas que lo necesitan”
- 8.- **Niña:** “Que nunca **estamos** solos, siempre hay alguien que **nos** acompaña”
- 9.- **Niña:** “Que nunca hay que **darnos** por vencidos” M
- 10.- **Niño:** “Nunca **te** rindas hasta conseguir lo que **quieres**” M
- 11.- **Niño:** “Que hay que encontrar **nuestro** don”. M
- 12.- **Niño:** “**Tienes** que buscar lo que quieres” M

13.- Niño: “Que **debo** luchar por lo que quiero” M

14.- Niño: “Que **quien sea** encuentra para qué es útil y nadie es inútil” M

15.- Niño: “Que **debemos** saber para qué existimos”. M

En este caso, es interesante hacer nota a la manera en que los niños se expresaron de su “aprendizaje o moraleja” en el cuento, pues como antes se muestra, los pequeños se refieren a distintas personas dentro de los verbos “ser o estar”.

Claro, considerando lo anterior, tenemos que:

De 15 niños:

6 hacen referencia a 4ª. Persona (Nos) “**debemos, estamos,** etc.”. El cual representa el 40% de la población total.

5 se refieren en 2ª. Persona (Tú); tal es el caso de: “**tienes, debes...**”. Esto representa el 33% de la población total.

3 Se refieren de modo impersonal (“**se tiene, se debe, ayudarle,** etc.”). esto es el 20% de la población total.

1 se refiere a **sí mismo** (1er. Persona) y representa el 7% de la población total.

Así pues, es curioso detenerse un poquito a ver cómo se dirigen los pequeños, pues al parecer, la mayoría se inclina a tomar la moraleja como enseñanza propia, como a interiorizarla y no sólo eso, sino a ser incluyentes, a ser empáticos y a ver a los demás como parte de su realidad; claro, esta manera de ver la vida, se relaciona con su etapa de desarrollo social en donde además, el porcentaje que le sigue, está relacionado con el hecho de querer o pretender preocuparse por los demás y querer formar parte cierto sector o grupito de amigos o al “querer dar un consejo” (2ª. Persona); es decir, se ven a sí mismos y a los demás como parte de su círculo.

Por otro lado, los porcentajes bajos caen en el modo impersonal o en el modo de fijarse sólo en sí mismo (como es el caso de un solo niño). Tal vez para ellos, la moraleja del cuento o en sí el mismo cuento, no representa mucho para ellos en términos de aprendizaje pues no lo toman como parte de ellos y en caso del niño que se refiere a sí mismo, llama la atención porque en su caso en particular, asume la enseñanza para sí.

Todo lo anterior, es muy agradable si se nota incluso desde la perspectiva de que todos en la vida somos diferentes y que además, si notamos en dónde caen la mayoría de los casos, nos daremos cuenta de que debido a nuestra sociedad en donde hemos aprendido a vernos a todos como “uno”, como una sociedad “solidaria”; en donde mi “Cuate” es así o asado y yo quiero y soy como él y por eso me junto con él, etc., entonces nuestros datos ya nos hacen más sentido a diferencia tal vez de otra sociedad con otra cultura muy diferente más individualista como la europea.

De otro modo, es patente que en la mayoría de los casos (13), en la descripción de moralejas por parte de los niños, nos daremos cuenta de que en todos ellos predomina la categoría de tener un motivo o razón (está indicado al final de cada enunciado por una “M”) y sólo en 2 casos, hacen referencia a que nunca estamos solos (1 caso) y el otro caso a que hay que ayudar cuando se necesita.

Así pues, es muy agradable encontrar que los datos se distribuyan de esta manera pues la enseñanza principal realmente para todos está relacionada positiva y correctamente con lo que el

cuento realmente muestra y pretende "enseñar"; de este modo, existió una representación correcta de la moraleja del cuento por parte de los niños.

Análisis respectivo a los personajes del cuento respecto a su "presencia" en los dibujos.

A continuación se hace una descripción del análisis mostrado en las tablas correspondientes a la presencia de los personajes del cuento "Un Viento Nace" en los dibujos de los niños.

De este modo, con respecto a la presencia o ausencia de los personajes en los dibujos, es importante mencionar que se consideraron los porcentajes más altos con respecto a "presencia" de éstos, contabilizando obviamente, el 100% como el mayor hasta el 53% considerando que este es un porcentaje respetable a la interpretación ya que se puede decir que la mitad de la población consideró cierto personaje como para representarlo en un dibujo.

Así pues, en la gráfica y tabla se observan claramente el comportamiento de dichas representaciones. Es importante mencionar que apreciablemente todos los niños se representaron a los tres personajes principales del cuento: Diosa del Maíz (87% de la población total), Gran Árbol de la Vida (93% de la población total) y Pequeño Suspiro (73% de la población total lo identificó en el preciso momento en que éste nace), siendo distribuido el porcentaje de mayor a menor observándose claramente que lo menos representado en dibujo fueron aquellos elementos no relacionados directamente y necesariamente con la trama y desarrollo de los personajes antes mencionados; es decir, no fueron mayormente representados aquellos elementos que igual sin ellos el cuento no perdería su esencia principal, tales como mares, tierra, notas musicales, etc.... (Ver tabla).

Así mismo, vale la pena considerar a modo de observación aquel porcentaje relacionado con el total global de los niños que se representaron tal o cual elemento dentro del cuento. Por ejemplo, el 100% de la población, se representó a el cabello largo y negro de la muchacha, la pareja de enamorados paseando y el sombrero nuevo del muchacho con muchos listones de colores colgando; entre otras cosas, hubo ciertos elementos que sólo fueron representados al 100% por niñas o por niños; como por ejemplo, el cabello largo y suelto de la muchacha, la pareja de enamorados paseando, el pequeñito viento jugando con cabello y listones del sombrero de la pareja de enamorados y el sombrero nuevo del muchacho con listones de colores colgando sólo fueron representados por las niñas al 100%; es decir, todas las niñas se representaron los elementos mencionados, mientras que por el lado de los niños, el cabello largo y suelto de la muchacha (al igual que las niñas), el gran árbol de la vida (las niñas sólo el 89%), los maizales (89% de las niñas), la pareja de enamorados paseando (igual que las niñas) y el sombrero del muchacho con muchos listones de colores colgando (al igual que las niñas) fueron representados por el 100% de los niños.

Como es claro, hubo elementos en común representados por la población total (niños y niñas) y es interesante hacer notar que no fueron estos elementos los relacionados con los personajes principales de la historia, sino curiosamente con la pareja de enamorados. Esto nos lleva a señalar como observación que la edad de los niños (que entran a la adolescencia) puede ser un factor decisivo para que ellos tomen como significativo aquellos elementos que estén relacionados con los lazos afectivos, más propiamente con el noviazgo ya que este aspecto les puede ser interesante a su edad.

Así pues y de este modo, en la tabla se muestran claramente los porcentajes relacionados con la población total e individual de niños y niñas con los personajes representados en sus dibujos, considerando como el 100% el mayor (es decir, que todos los niños o niñas o ambos) se representaron dicho elemento hasta el 53% indicando la mitad de la población total o por género que se representó un elemento.

Dichos porcentajes de la población está marcado con rojo.

Siguiendo esta misma línea, es interesante hacer notar que una vez que se ha mencionado que todos los niños fueron capaces de representarse de manera significativa los personajes principales y su comportamiento dentro del cuento de manera esencial; es imprescindible hacer mención de la ejecución por géneros de la categoría presente-ausente de la cual se hace el actual análisis.

Dentro de la tabla se aprecia claramente que del sujeto 1 al 9 son niñas, mientras que del 10 al 15, son niños, así pues, dentro de esta misma lógica nos dirigiremos.

Si nos concentramos en el análisis individual de los sujetos, nos daremos cuenta de que cada uno de ellos tiene un porcentaje único de ejecución en lo correspondiente a la presencia o ausencia del personaje que fue dibujado o no dentro del cuento; sin embargo, nos focalizaremos sólo en las "presencias" para facilitar el análisis y comparación de los datos: es decir, en el caso del sujeto 1 que es niña, ella se representó el 67% de todos los personajes que han sido mencionados en la tabla de calificación para la categoría "presente" de este análisis y así sucesivamente.

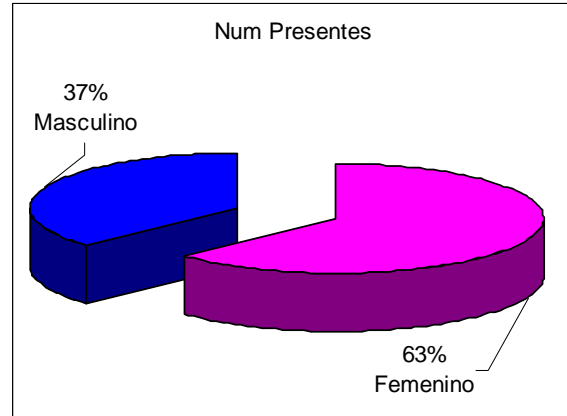
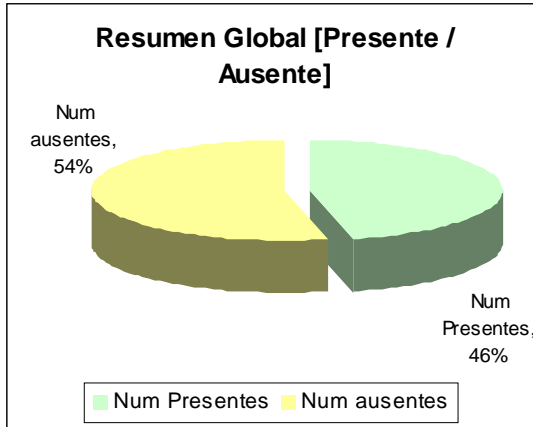
De este modo, la tabla correspondiente a las presencias de los personajes con respecto al género, es como sigue:

SUJETOS NIÑAS	PORCENTAJE "PRESENTE"	SUJETOS NIÑOS	PORCENTAJE "PRESENTE"
1	67%	10	58%
2	60%	11	56%
3	58%	12	52%
4	55%	13	48%
5	55%	14	29%
6	46%	15	13%
7	44%		
8	33%		
9	21%		

De acuerdo a esta sencilla tabla, es claro notar que hay una diferencia en la ejecución de la categoría "presente" por parte de las niñas, siendo ésta mayor que la de los niños en cuanto al porcentaje se refiere. Así pues, se concluye que la ejecución por parte de las niñas fue mejor que la de los niños en cuanto se contabiliza de manera general todos y cada uno de los elementos que deberían estar "presentes" en el cuento.

Otro dato interesante que apoya el párrafo anterior, es considerar el porcentaje que se presenta en la tabla del análisis global cuando se considera la ejecución por género sobre la base del 100% de los elementos presentes a calificar en la tabla; es decir, del total de todos los elementos a calificar considerando todos los niños y las niñas el 63% de los elementos presentes correspondieron a las niñas mientras que el 37% restante correspondió a los niños (También es presentado este dato en una gráfica de pie).

Para finalizar, si se observa la gráfica de pie adjunta con respecto al comportamiento de los elementos de manera global (contando niños y niñas), se puede concluir que, de manera general, el 46% de la población global hizo presentes los elementos del cuento, mientras que el 54% restante fue ausente; es decir, esto nos habla de que al menos casi la mitad de la población total fue capaz de representarse (dibujando) a todos los elementos del cuento.



Como dato adicional, es de suma importancia mencionar que 4 sujetos, 2 niños y 2 niñas evidenciaron en sus dibujos otros elementos distintos a los clasificados en la tabla de calificación de los personajes del cuento:

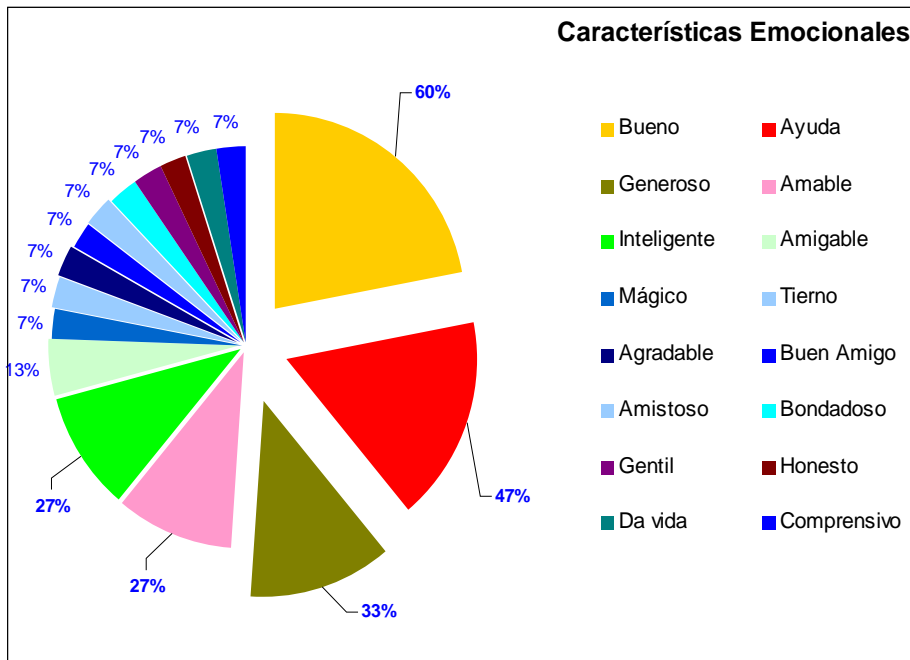
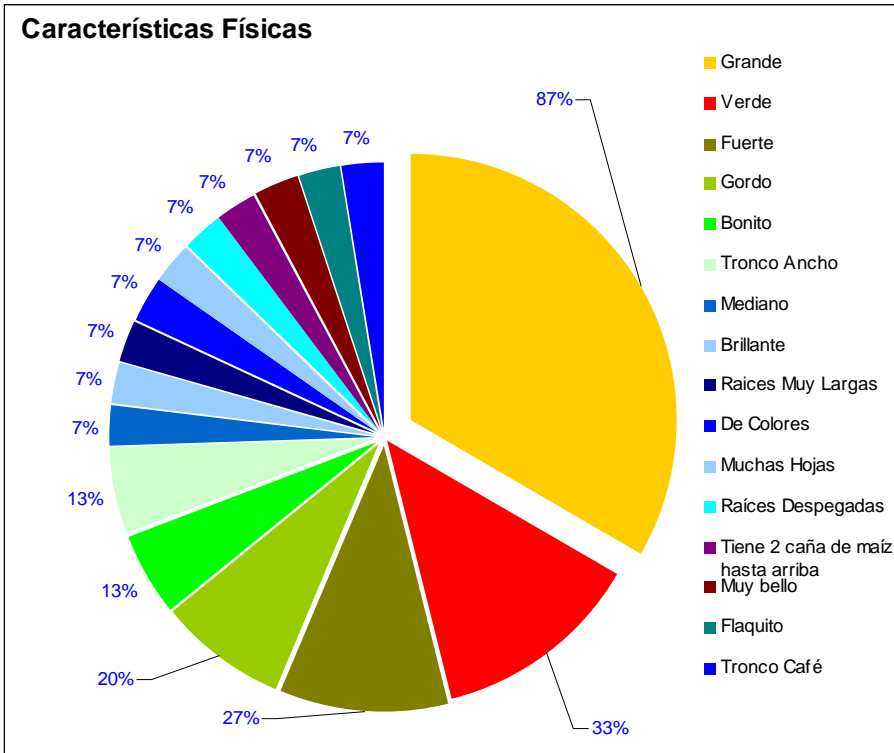
- Sujeto 5: Niña (**casa**)
- Sujeto 6: Niña (**estrellas / Casa**)
- Sujeto 10: Niño (**cielo**)
- Sujeto 14: Niño (**espantapájaros**)

Como es patente, hubo un total de 5 elementos distintos a los de la tabla mencionados por 4 sujetos diferentes.

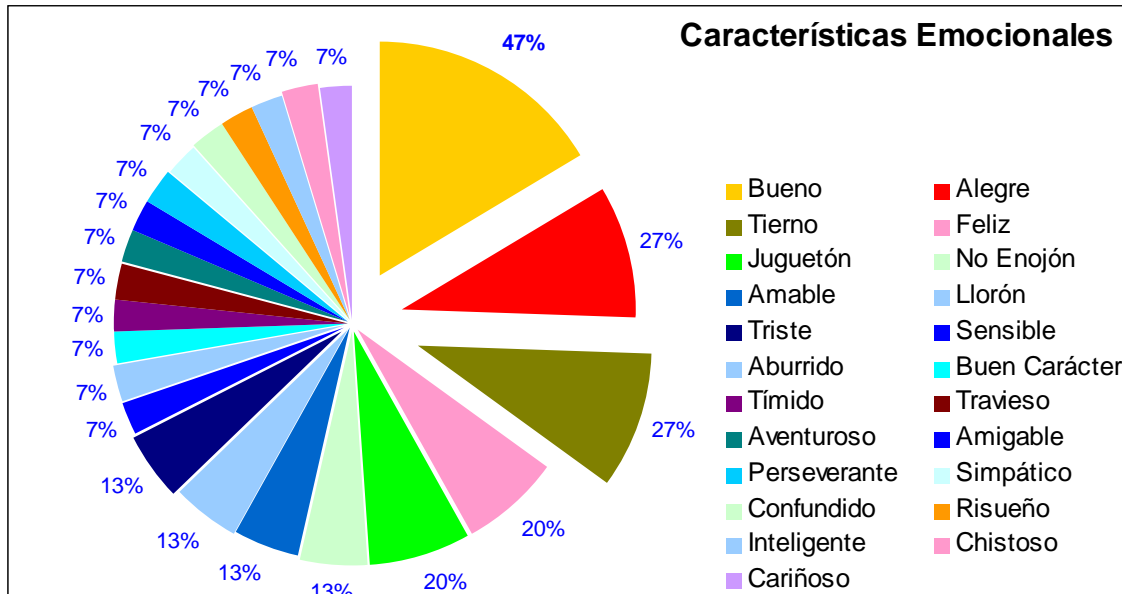
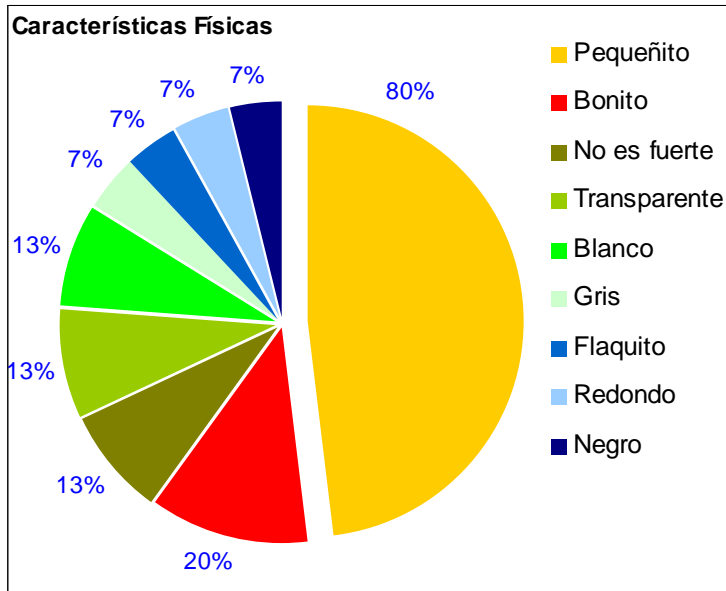
Así pues, estos elementos no fueron anexados a la contabilización del porcentaje total de los elementos calificados en el análisis ya que en realidad no es una cantidad significativa como para sumarlo en conjunto con los demás sujetos que no los presentaron y claro, afectaría de manera injusta el promedio de las demás personas y por ende, el método de evaluación sería igualmente incongruente e inconsistente al calificar a unos sujetos bajo 84 elementos (que son sobre los cuales se sacó el porcentaje) y a otros sobre 85 u 86.

De esta manera, a todos los sujetos se les calificó por igual, sobre una base de 84 elementos presentes sacando el porcentaje de éstos en su existencia o ausencia en los dibujos de cada uno de ellos y sólo se mencionan aquellos elementos distintos a esta tabla base de calificación; sin embargo, es importante destacar su presencia ya que existen dentro del contexto del cuento "Un viento Nace" y estos elementos son muy relevantes e importantes para mencionar pues no fueron presentados por otros sujetos.

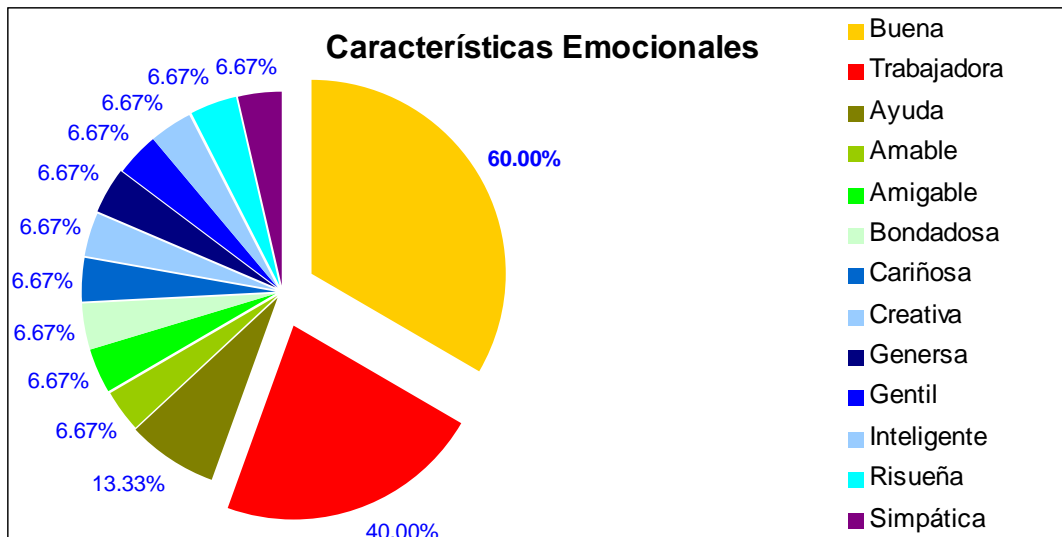
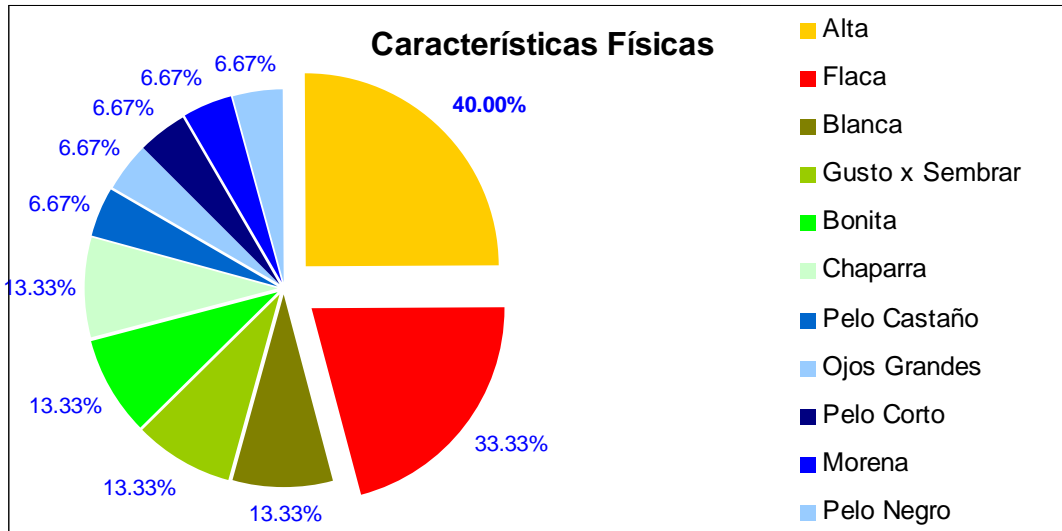
Gran árbol de la vida



Pequeño suspiro



Diosa del Maíz



Características físicas y emocionales de los personajes principales del cuento “Un Viento Nace”

Gran árbol de la vida

Con respecto a las características **físicas** que los niños reportaron de acuerdo al cuento “Un Viento Nace” del Gran árbol de la vida; es interesante notar que la mayoría (el **87%**) se representa a este personaje como **grande** (lo cual está relacionado directamente con las características que se mencionan a lo largo del cuento); de allí y con respecto a las características físicas de dicho personaje, las características que a continuación se presentan en orden de mayor a menor son: verde(33%), fuerte (27%) y gordo(20%). Con respecto a las características **emocionales** de dicho personaje; las que fueron más evocadas son: **bueno** (60%), ayuda (47%), generoso (33%), amable (27%) e inteligente (27%) principalmente con los porcentajes de repetición más alto, las demás características tanto físicas como emocionales que fueron menos repetidas se encuentran en la tabla siguiente:

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS		CARACTERÍSTICAS EMOCIONALES	
Bonito	13%	Amigable	13%
Tronco ancho	13%	Mágico	7%
Mediano	7 %	Tierno	7%
Brillante	7 %	Agradable	7%
Raíces muy largas	7 %	Buen amigo	7%
De colores	7 %	Amistoso	7%
Muchas Hojas	7 %	Bondadoso	7%
Raíces despegadas	7 %	Gentil	7%
Tiene 2 cañas de maíz hasta arriba	7 %	Honesto	7%
Muy alto	7 %	Da vida	7%
Flaquito	7 %	Comprensivo	7%
Trono café	7 %		

Si recordamos las condiciones en las que se les pidió a los niños que evocaran las características físicas y emocionales de los personajes principales, en donde al lado de su dibujo tendrían que escribir dichas características, es muy importante considerar lo que ellos argumentan de modo tal que podamos facilitar la explicación que a continuación se expone del por qué probablemente los datos se comportaron de tal o cual manera.

De acuerdo a un estudio llevado a cabo por Gross & Hayne (Citados en Davidson, 2001), reportaron que el dibujo puede facilitar la evocación de eventos con **carga emocional** en todos los casos; de este modo, es muy importante mencionar que dichas características, tanto físicas como emocionales con respecto al Gran Árbol de la Vida pareciera ser que no solamente están relacionadas con las características que implícitamente van en el cuento y que son adecuadas al personaje, sino que además esta evocación de características muy probablemente estén asociadas con la figura paterna de los niños; ya que al tener cualidades como: protector, cuidador, grande, etc....lo más probable es que los niños lo hayan simbolizado y obviamente representado así, tal cual como indica Piaget (1945) (Citado en Delval, 1998) en donde explica que las manifestaciones de la capacidad de representación se van haciendo cada vez más claras y abundantes; así entonces, aparecen diversas manifestaciones de esa capacidad de representación, a la que denominó función simbólica o función semiótica. Esta función semiótica se refiere a la capacidad del sujeto para no actuar materialmente sobre la realidad, sino que puede hacerlo simbólicamente. Esta capacidad permite la construcción de representaciones o modelos complejos de la realidad. Los significantes pueden ser de tres tipos: índices o señales, símbolos y signos. En este caso en particular, estaríamos haciendo referencia al uso de un símbolo (el Gran Árbol de la Vida asociándolo con su papá); así pues, dicho símbolo guarda una relación motivada con aquello que lo designa.

Es claro notar que las características evocadas además (de como se mencionaba, guardan una relación directa y adecuada con el personaje), también están relacionadas con el contexto de los niños en la medida que ellos también perciben a sus papás pues es evidente que el 87% de los niños en general dijeron que el Gran Árbol es grande, de allí en orden decreciente, que es verde, fuerte y gordo y de las características emocionales, la mayoría (60%) se inclinó a representarlo como bueno y en orden decreciente, que ayuda, que es generoso, amable e inteligente.

De esta manera, es preciso mencionar que los niños no se pueden representar algo que no existe en su experiencia cotidiana, pues por ejemplo, muchos o la mayoría de los papás en nuestro país son gordos y no flaquitos (ver la tabla y la relación en porcentajes), pero sí inteligentes (así perciben los niños a la figura masculina en casa); a su vez, con respecto a las características emocionales, la mayoría se inclinó decir que es bueno, pero con una cantidad muy baja a las características tales como “comprensivo” y “da vida”, ya que estas características son más propiamente femeninas o más bien y para ser más claros, de la mamá, de la figura materna.

De este modo, podremos darnos cuenta que la experiencias de vida que se van conformando a lo largo de ésta y la capacidad que tenemos los seres humanos de representarnos figuras y conceptos en nuestra mente; atribuirles un sentido o darles cierta motivación (Leontiev, 1979), nos lleva a pensar en la magnificencia de nuestro cerebro humano como un todo, capaz de integrar una gran cantidad de información y dar pie a innumerables explicaciones del por qué de la conducta y procesamientos humanos.

Diosa del Maíz

DIOSA DEL MAÍZ			
CARACTERÍSTICAS FÍSICAS DIOSA DEL MAÍZ	DIOSA DEL MAÍZ	CARACTERÍSTICAS EMOCIONALES DIOSA DEL MAÍZ	DIOSA DEL MAÍZ
Alta	40%	Buena	60%
Flaca	33%	Trabajadora	40%
Blanca	13%	Ayuda	13%
Gusto por sembrar	13%	Amable	7%
Bonita	13%	Amigable	7%
Chaparra	13%	Bondadosa	7%
Pelo Castaño	7%	Cariñosa	7%
Ojos Grandes	7%	Creativa	7%
Pelo Corto	7%	Generosa	7%
Morena	7%	Gentil	7%
Pelo negro	7%	Inteligente	7%
		Risueña	7%
		Simpática	7%

Con respecto a las características evocadas de la Diosa del Maíz, es interesante notar que la mayoría se inclina a representársela como alta (40%), flaca (33%), buena (60%) y trabajadora (40%); características que son adecuadas al personaje de acuerdo al desenvolvimiento del mismo en el cuento “Un viento Nace” y que además, están probablemente relacionadas con la manera en cómo perciben los niños a sus mamás siendo este personaje el único femenino dentro del cuento y con el que tal vez lo hayan identificado así; otro ejemplo claro de estos casos son ver las tablas en comparación de la atribución “inteligente” en el Gran Árbol de la Vida y la Diosa del Maíz, en donde el 27% de la población total ubica así al primero de éstos y sólo el 7% califica “inteligente” a la Diosa del Maíz. Esto, a colación de que es más probable que se le perciba al hombre de la casa como inteligente, el que “resuelve los problemas” de la familia (aunque a veces no sea así pero esa

es la imagen que nos ha brindado la sociedad) y por el contrario, la mamá sólo se dedicará a las tareas del hogar y tendrán que “esperar a papá a que llegue y les ayude con las dudas de las tareas del colegio”.

Por otro lado, es curioso notar que en ambos personajes, la mayoría de la puntuación se dirige hacia la característica “bueno”; dando a entender entonces, que la representación de los niños con respecto a ambos personajes no sólo corresponde a la del cuento, sino que además, es así como ellos perciben a sus papás.

Lo que llama un poco la atención es revisar 3 características de la Diosa del Maíz evocadas por los niños y la relación que tienen con el personaje del cuento en sí y la manera en cómo perciben, en este caso, a sus mamás. Estas características son: trabajadora (40%), alta (40%) y flaca (33%).

Al inclinarse los datos de esta manera, cabría preguntarse el por qué de esta distribución pues la característica “trabajadora” no fue si quiera evocada en el Gran árbol de la Vida, ya que si seguimos sobre la línea de que ellos asocian en cierto modo a la figura paterna en este personaje, ¿por qué no ser trabajador si en nuestra experiencia cotidiana y como país, los papás son los que trabajan? Tal vez la explicación venga desde 2 puntos de vista: uno que los niños aún cuando tienen referentes de los papás con respecto al Gran Árbol de la Vida, durante el desarrollo del cuento no se habla explícitamente de un trabajo de este personaje, sino que más bien uno se lo imagina como revisando los campos y tratando de ayudar a los demás y aún cuando esto pudiera ser también un trabajo, el otro punto de vista es que al ser éste un “árbol” y aún cuando tiene raíces que caminan (dando a entender que no es estático), pues como que no se hace realmente referencia a un trabajo en sí pues incluso al ayudar al pequeñito viento a hacer su flauta, el no hace *esfuerzo físico* para ayudarlo, él simplemente observa y dirige al pequeño en cuanto a cómo hacer su instrumento musical.

Por otro lado, y con respecto a la evocación de esta misma característica con respecto a la Diosa del Maíz, durante el cuento, se menciona que ella sembraba los campos y enseñaba a los demás a sembrar, lo cual sí implica un *esfuerzo físico* por parte de ella, es decir, ella sí “trabajaba”.

Esto no implica que se diga que ellos ven a papá como flojo, sino que más bien, dadas las características de este personaje y su desenvolvimiento dentro del cuento, se percibe con la atribución de “trabajadora” a la Diosa del Maíz debido a las circunstancias y contexto del cuento.

De este modo, consideraremos como posibles dichos argumentos en la medida que revisemos las tablas de porcentajes de evocación con respecto a las características de los personajes del cuento.

Desde otra perspectiva, y considerando que también fueron evocados en porcentajes muy altos las características de “alta” y “flaca” con respecto a la Diosa del Maíz, podríamos decir que realmente dichas características no corresponden al promedio general de las mujeres en México, pues por el contrario, las mamás tienden a ser “chaparritas” y “gorditas”; en fin, analizando más a fondo el porqué posiblemente fueron representadas estas cualidades, sin duda nos lleva a enfatizar el papel de la Diosa del Maíz en el cuento, ya que al respecto y durante el desarrollo y desenvolvimiento de la misma, cuando la presentan, al ser un “ente” no necesariamente humano, aunque el referente y la simbolización lo sean, plasmado en el dibujo, es difícil imaginarse una Diosa del Maíz gorda flotando por los aires enseñando a sembrar y teniendo energía para hacer todos los trabajos propios de dicho personaje, ahora bien, al ser un “ente” que vuela o flota probablemente (debido a que es descrita como Diosa, y uno se imagina a una Diosa en forma de espíritu generalmente, grandiosa o bella), del mismo modo, sería complicado imaginarse a una Diosa chaparrita y gorda con estas características...pero entonces, qué pasa?

De acuerdo con Leontiev (1979), la conciencia individual, como forma específicamente humana de reflejo subjetivo de la realidad objetiva, puede ser comprendida sólo como producto de las relaciones y mediatizaciones que surgen durante la génesis y desarrollo de la sociedad.

Si esto es cierto, entonces tenemos la respuesta a lo anterior, no sólo los niños realmente se “apropiaron” de la imagen para representarla en un dibujo y plasmarla con imágenes, sino que además, esta imagen psíquica del producto como objetivo debió existir para el sujeto, de manera que éstos puedan operar con ella y modificarla de acuerdo con las condiciones existentes. Más claramente, en nuestra sociedad (quien es quien nos vende los prototipos e imágenes que deberíamos “representar” en nuestra mente) nos muestran la imagen de una madre bella, alta, delgada, inteligente, buena y trabajadora (cualidades que también fueron descritas por los niños) que si bien esta imagen que está súper reforzada en todos nuestros medios de comunicación; es llevada a un cuento en donde el personaje único femenino juega un papel de madre también en el desenvolvimiento del mismo, entonces será fácil atribuirle aquellas características que la sociedad “me enseña” que están bien y aún cuando sus mamás pudieran ser “gorditas y chaparritas”, idealmente es de la otra manera en cómo deberían lucir.

De este modo, es grato e interesante hacer notar la gran labor de los pequeños al contribuir con una pequeña explicación de cómo surgen las representaciones mentales, cómo son plasmadas y cómo podemos manejarlas en un contexto dado y limitado, pues es claro que el mundo de la conciencia y el modo de explicar las representaciones mentales puede variar de enfoque a enfoque y de persona a persona.

Así pues, tenemos que los niños no sólo se representaron a los personajes del cuento de acuerdo a su desenvolvimiento dentro del mismo y características propias del personaje sino que además, tomaron sus propias experiencias y vivencias cotidianas, para poder contribuir al presente estudio.

Pequeño Suspiro

CARACTERÍSTICAS FÍSICAS PEQUEÑITO SUSPIRO	
Pequeñito	80%
Bonito	20%
No es fuerte	13%
Transparente	13%
Blanco	13%
Gris	7%
Flaquito	7%
Redondo	7%
Negro	7%

CARACTERÍSTICAS EMOCIONALES PEQUEÑITO SUSPIRO	
Bueno	47%
Alegre	27%
Tierno	27%
Feliz	20%
Juguetón	20%
No enojón	13%
Amable	13%
Llorón	13%
Triste	13%
Sensible	7%
Aburrido	7%
Buen Carácter	7%
Tímido	7%
Travieso	7%
Aventuroso	7%
Amigable	7%
Perseverante	7%
Simpático	7%
Confundido	7%
Risueño	7%
Inteligente	7%
Chistoso	7%
Cariñoso	7%

Con respecto al análisis de las características físicas y emocionales del pequeño suspiro, nos veremos un tanto obligados a mirar desde la perspectiva de un jovencito que comenzará su etapa adolescente y que apenas está dejando la niñez (son de sexto de primaria) y no se haya situado ni en un lugar, ni en otro, es decir, “ya no es niño pero tampoco es un joven”.

Así pues, dentro de esta perspectiva, nos daremos tarea a analizar desde un principio el nombre que se le da a este personaje del cuento “Pequeñito Suspiro”; de entrada, el nombre sugiere características de evocación de bebé, de chiquito, de débil, de tierno, de frágil; en este caso, y de acuerdo a la población general, es pequeñito (80%) y Bueno (47%) mayoritariamente (y las demás características antes mencionadas se encuentran posicionadas en orden decreciente en la tabla anterior); de este modo, sería difícil considerar que ellos se hubieran sentido identificados con el pequeñito viento de algún modo, pues en el caso de los niños, quienes quieren y aspiran a seguir creciendo, a ser más altos, más fuertes, más inteligentes y hábiles, la imagen que se plasma en el cuento no correspondería con su auto-imagen ideal; por el contrario, visualizan al pequeñito viento como eso, como un pequeño llorón que tiene un problema que debe resolver.

Por el lado de las niñas, esta imagen manejada en el cuento que como se mencionaba es como de un bebé o de un niño chiquito, aún cuando muy probablemente no se identifiquen con él, sí existe para ellas un referente “maternal” al respecto, como de ubicarlo más bien como alguien indefenso, bueno y cariñoso. De hecho, si se revisa la tabla y gráficas anexas, se podrá notar que en este personaje, la mayoría de características, tanto físicas como emocionales fueron más evocadas por las niñas y en pocas ocasiones por los niños, hubo incluso categorías en la que los niños ni siquiera participaron (como débil, buen carácter risueño, entre muchas otras); esto probablemente debido a que el personaje no les causó empatía por lo antes mencionado o interés simplemente, en cambio a las niñas, por tratarse alguien tierno y chiquito, probablemente les causó más interés por aquello de su instinto maternal que se les maneja desde pequeñitas en nuestra sociedad.

De este modo, es importante mencionar también que aunque se habla de que no hubo empatía con el personaje en los niños, es decir, que no se sintieron necesariamente identificados con él, no implica que no hayan percibido adecuadamente al personaje tal y como se maneja su desenvolvimiento en el cuento pues nadie puso que era “enorme”, “fuerte” o “malo”, por mencionar algunas; sino por el contrario, la interiorización de este personaje como tal y al ser plasmado tanto en dibujo como en palabras, fue asertivo en cuanto a las características propias del “pequeñito viento” fueron descritas en el cuento de manera implícita.

Análisis comparativo de la categoría “presente- ausente” de lo personajes dibujados con respecto a lo contestado en la entrevista correspondiente al cuento “Un viento Nace”.

El porcentaje más alto con respecto a la categoría “presente” es del 67% el cual fue obtenido por una niña. Después de este puntaje, le sigue el 60% el cual también fue obtenido por una niña y de allí, le siguen el 58% hasta el 13% que es el más bajo.

No. De sujeto niñas	Porcentaje “presente”	Porcentaje cuestionario	No. De sujeto niños	Porcentaje “presente”	Porcentaje cuestionario
1	67%	88%	10	58%	94%
2	60%	89%	11	56%	86%
3	58%	90%	12	52%	47%
4	55%	85%	13	48%	81%
5	55%	97%	14	29%	79%
6	46%	92%	15	13%	74%
7	44%	71%			
8	33%	67%			
9	21%	61%			

Como es notorio y de manera general, las niñas tuvieron mejor ejecución con respecto a la categoría “presente – ausente” en dibujos, aunque como se ha mencionado anteriormente, esto no implica que las niñas se hayan representado “más” que los niños; es sólo un indicador y bueno, como se muestra en los datos señalados con rojo, los datos no están realmente muy disparados en cuanto a ejecución de porcentaje se refiere.

Por otro lado, es importante mencionar que la tabla que se muestra con respecto a la categoría “presente”, se encuentra de mayor a menor; es decir, el no. 1 además de ser el sujeto no. 1, representa el porcentaje mayor y así sucesivamente.

Cabe mencionar que con respecto a la ejecución de respuestas, los datos que se presentan **no** están en orden de mayor a menor; lo interesante es ver que al parecer no hay una relación directamente proporcional entre lo que ellos dibujaron y contestaron en la entrevista; es decir, no porque la niña haya obtenido el mejor puntaje en dibujos, significó que también lo tuvo al contestar; de hecho, como es patente en la tabla su puntuación estuvo incluso 4 posiciones abajo con respecto a las de su género (**marcado en verde**).

En el caso de los niños, es curioso observar que sólo en los 2 primeros sujetos, **sí** hubo una relación directa entre lo que se representaron dibujando y lo que contestaron en la entrevista (**marcado en morado**); sin embargo, como no fue así en la mayoría de los casos, *no se puede concluir que la relación entre lo que se representan mentalmente (dibujando y escribiendo) tenga una relación directa.*

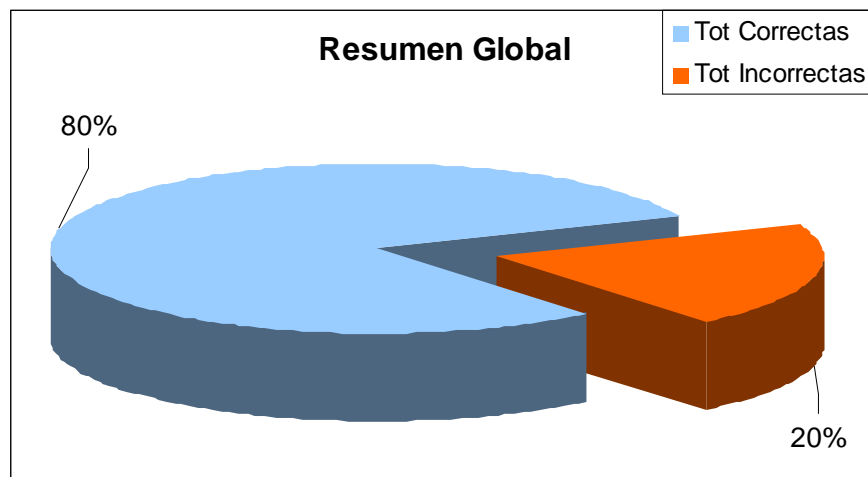
Ahora bien, si consideramos por separado el puntaje obtenido en la entrevista, se aprecia que la niñas tuvieron un mejor desempeño, ya que si comparamos los 6 puntajes más altos, nos daríamos cuenta de que las niñas obtuvieron dichos puntajes además, la diferencia entre estos datos en relación con los de los niños es menor en todos los casos.

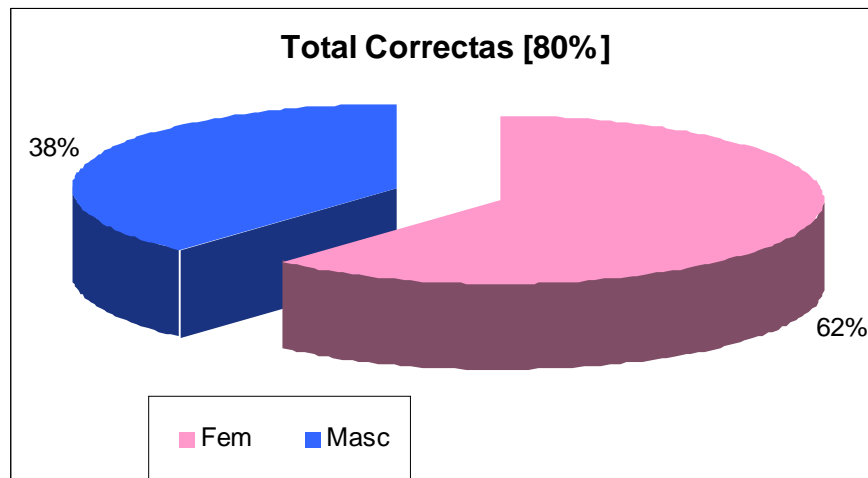
Es interesante mencionar los datos correspondientes a la ejecución del cuestionario por géneros y lo mismo en la ejecución de los dibujos relacionados con la categoría “presente – ausente” con el fin de continuar con nuestro análisis comparativo y en la medida de lo posible sustentar quién de los géneros se desempeñó mejor.

Con respecto a la ejecución de la entrevista, es interesante notar que si consideramos la población total (15 niños) y su comportamiento en cuanto a respuestas correctas se refiere, es patente que agradablemente el 80% de todos ellos contestaron correctamente la entrevista y sólo el 20% no contestó bien.

Por otro lado y considerando este dato, de este 80% antes mencionado, el 62% corresponde a la ejecución de las niñas, mientras que el 38% restante hace referencia al comportamiento de respuestas correctas por parte de los niños.

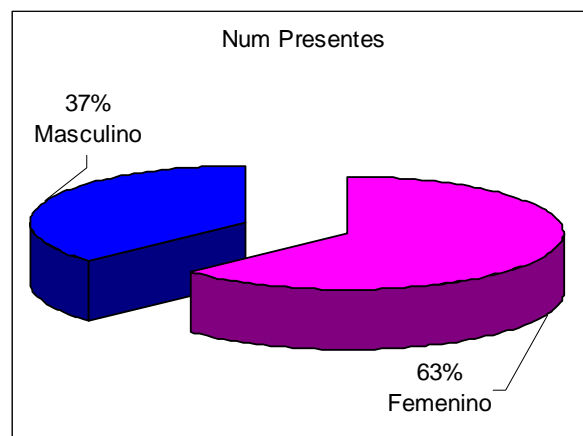
Así pues, se concluye nuevamente que la ejecución de las niñas fue mejor que la de los niños en cuanto a la entrevista se refiere.





Con respecto a la ejecución de los dibujos, así se comportaron los datos:

Resumen Global	Femenino		Masculino	
Num Presentes	584	46%	369	63%
Num ausentes	676	54%	387	57%
			289	43%



En este caso nuevamente, se comprueba que las niñas tuvieron mejor desempeño en la realización de sus dibujos al momento de representarse los personajes del cuento “Un Viento Nace”.

Ahora bien, observando el comportamiento en torno a las ejecuciones por género de la entrevista y de los dibujos, se ilustraría de la siguiente manera:

	ENTREVISTA PORCENTAJES CORRECTOS	DIBUJOS PORCENTAJES CORRECTOS
NIÑAS	62%	63%
NIÑOS	38%	37%
COMPORTAMIENTO GLOBAL	80%	46%

Así pues, es interesantísimo hacer notar que curiosamente en ambos aspectos de calificación (entrevista y dibujos), los datos se comportaron prácticamente igual incluso existiendo casi la misma diferencia entre ambos géneros de ejecución, y bueno, como es patente, en ambos casos,

las niñas presentaron una mejor ejecución que los niños aunque si nos vamos a revisar el dato global, es decir, considerando niños y niñas, podremos concluir que de manera general a todos los niños les fue mucho mejor en la contestación de la entrevista que con los dibujos pues al 80% de la población total le fue muy bien al tener correctas sus preguntas de la entrevista, mientras que sólo al 46% de la población les fue bien al tener presentes los personajes en dibujos del cuento.

Esto podría parecer interesante desde la perspectiva de que probablemente para los chicos en esta edad y grado escolar (educación primaria) en los que los requerimientos escolares se basan más en actividades relacionadas con la escritura y contestación de cuestionarios (como exámenes) ellos tengan más desarrollada esta habilidad (de escribir y contestar cuestionarios) que la de dibujar que propiamente es más usada en los años anteriores de educación escolar y se va dejando poco a poco de usar y claro, por ende, esta habilidad se va debilitando y por el contrario, la habilidad de representarse datos en la mente al momento de escribirlos y relacionarlos con otros a modo de escritura les sea más sencillo; tal es la gran diferencia en porcentaje de comportamiento en ambas actividades, contrastándolas de un 80 % a un 46% de la población total que acertó al ejecutarlas correctamente.

Para finalizar este análisis con respecto a la ejecución de los niños en sus dibujos y en relación a la información que fue manejada dentro del contexto del cuento “Un Viento nace” a través de la entrevista y que fue manejada a lo largo de este estudio paralelamente; sería interesante exponer algunos de los mecanismos a través de los cuales el dibujo puede facilitar la evocación de información según Gross & Hayne (citados en Davidson, 2001) y de qué manera influyen estos elementos en los procesos mentales de los niños y si existe alguna ventaja por usarlos así, conjuntamente:

- En una entrevista, el dibujo, aunque puede prologar el tiempo de la misma, puede mantener al niño más centrado en la tarea que se le pide. De hecho, la duración de la entrevista está correlacionada con la cantidad de información reportada (Buttler, 1995; cit. en Ardèvol, 2003).
- El dibujo puede contribuir a remover la conversación tradicional y por ende, permitir a los niños hablar de aspectos del evento que normalmente no mencionarían.
- Alternativamente, el dibujo puede ayudar a los niños a estructurar sus narraciones más efectivamente o hacerlas más fácil para ellos mismos de regresar a éstas y evocar.
- Finalmente, es posible que hacer un dibujo provea a los niños de apoyo social adicional y por ende, ayude a los niños para sentirse más cómodos durante una entrevista.

Después de exponer estos puntos, nos daremos cuenta de que si reconsideramos la metodología del presente, se inició con la lectura del cuento a la vez que los niños fueron dibujando paralelamente; posteriormente, procedieron a contestar la entrevista y si bien son ciertos los argumentos antes presentados, el dibujo efectivamente fue un medio de gran ayuda para mantenerlos más concentrados, entretenidos y divertidos durante la sesión, fue como “estar jugando” de nuevo a ser niñitos otra vez, coloreando y “contando” el cuento así y claro, ayudó favorablemente no sólo a representarse mentalmente a los personajes de forma más clara y divertida, sino también a evocar con más facilidad los eventos y por ende, tener una mejor ejecución durante la entrevista (si recordamos, de manera global, el desempeño de todos los niños fue muy positivo al tener el 80% de la población correcta la entrevista).

Ojalá y el uso de estos elementos en la vida de la educación primaria de los estudiantes se usara más a menudo para poder promover, ejercer y reforzar los conocimientos de manera más sencilla y divertida para los niños, sin dejar necesariamente atrás la habilidad de dibujar y emplear colores para aprender de una nueva forma, aún cuando ellos van en sexto de primaria.

DISCUSIÓN

Argumentos a lo encontrado en los resultados con base a los artículos revisados.

De acuerdo a lo encontrado en nuestros análisis previos, es inminente mencionar las posibles y distintas perspectivas que yacen para tratar de dar una explicación a las diferencias entre géneros. En este caso y en lo que pertenece a las diferencias de ejecución en las pruebas realizadas a partir del cuento “Un Viento Nace” y claro, se mencionan a continuación para fines prácticos y de seguimiento a los argumentos que se presentarán:

Se consideran pues, los resultados encontrados en tres categorías:

1.- Categoría “Presente – Ausente”.

En donde se analizan los dibujos de los pequeños considerando “presente” al dibujo del personaje que corresponda con la tabla de calificación pertinente al cuento o “ausente” dado el caso, pero para facilidad del análisis, se considera el “presente” solamente.

2.- Categoría “análisis de las 67 preguntas” de las cuales consta la entrevista completa.

En esta categoría se calificaron las 67 preguntas de la entrevista y se menciona el porcentaje total de aciertos por género y global.

3.- Categoría “pregunta 67 con sus 10 reactivos”.

En esta categoría, se calificaron los 10 reactivos de los cuales consta la pregunta 67; igualmente, se menciona el porcentaje total de aciertos por género y global.

Así pues, si bien se han puntualizado las categorías a las cuales ahora les debemos atención; a continuación, se mencionan a grosso modo, los resultados que se encontraron en cada una de ellas con el fin de tener una idea general para el argumento que a continuación se presentará.

En la categoría “**Presente – Ausente**”, cabe mencionar que casi a la mitad (46%) de toda la población, le fue bien pues tuvieron correcta esta prueba considerando como presentes a todos los personajes del cuento; cabe mencionar que el 63% de este porcentaje considerado como acertado corresponde a las niñas, mientras que sólo el 37% corresponde a los niños.

Con respecto a la categoría “**análisis de las 67 preguntas**”, cabe mencionar que al 80% de la población total les fue muy bien, pues se podría decir que este porcentaje tuvo correcta toda la entrevista. De este porcentaje, el 62% corresponde a las niñas y el 38% a los niños. Aún cuando a simple vista es fácil deducir que las niñas tuvieron un mejor desempeño en esta prueba, se puede decir que realmente de manera global tuvieron muy buen desempeño en esta prueba pues al detallar un análisis por género y no global, se denota que el 82% de las niñas (7 de 9) tuvieron bien toda la entrevista y el 77% de los niños (5 de 6) tuvieron bien toda la entrevista y por lo tanto, al no ser la diferencia tan grande por género, pues se deduce que ambos les fue muy bien.

En la categoría de la “**pregunta 67 con sus 10 reactivos**”, el 47% de toda la población tuvo correctos los 10 reactivos, es decir casi la mitad y el 33% corresponde a la población que tuvo correctos 8 de 10 reactivos. Respecto al análisis por géneros, el 67% de las niñas tuvo los 10 aciertos correctos y el 22% con 8 aciertos de 10; por otro lado, el 17% de los niños tuvo los 10 aciertos correctos mientras que el 50% de estos tuvieron correctos 8 de 10 aciertos. De este modo, la ejecución de las niñas fue mejor al haber obtenido el mayor puntaje con los 10 reactivos correctos correspondientes a esta pregunta; sin embargo, es importante mencionar que a ambos géneros le fue bien en esta prueba pues aunque no la mayoría de los niños tuvo completamente correcta la pregunta, la mitad de ellos la tuvo con 8 de 10.

A través de los tiempos, la diferencia entre géneros ha sido un tema que si no ha causado gran polémica, ha llamado la atención desde muchos años atrás por el simple hecho de tratar de explicar algo que es ineludible para toda la humanidad: ¿Qué y cuáles características hacen la diferencia entre hombres y mujeres?

No se tratará de tomar una postura en específico o tratar de convencer por qué las mujeres tienen ciertas habilidades que los hombres no y viceversa; sin embargo, lo que se tratará de hacer es plasmar las ideas y descubrimientos que han hecho algunas personas expertas en el estudio de las diferencias de género y dar cuerpo a lo que se encontró en el presente para dar apoyo a estos resultados a través de diferentes perspectivas.

De este modo y si revisamos los párrafos anteriores, nos daremos cuenta que las niñas en general, mostraron una mejor ejecución que los niños. Dichas habilidades pueden estar implicadas con ciertas características innatas a las mujeres que a través de estas líneas se hará referencia y claro, el hecho de que se pretenda crear un argumento que apoye a lo encontrado, no significa que los niños no tengan habilidades si no que más bien sus habilidades pueden estar enfocadas a otro tipo de situaciones y maneras.

De acuerdo con Lawton (2005) (Cit. en Geiger, 2005), en un estudio referido a estudiar las diferencias de género en la integración de imágenes en la memoria Viso-espacial, él argumenta que las tareas que implican manipulación y transformación tienden a producir una gran ventaja en los participantes hombres, ya sean niños o adultos; de este modo, se argumenta que la mayor diferencia entre géneros en tareas de memoria reside en las rotaciones mentales, en las que los hombres definitivamente son superiores.

Por otro lado, las mujeres superan a los hombres en tareas que requieren el almacenamiento de información, tales como recordar cuáles objetos están asociados entre sí. De este modo, Halpern (Halpern & Wright, 2004; cit. en Hatcher, 2005) concluyó que las tareas que definitivamente favorecen a los hombres están caracterizadas por la transformación y reorganización de información (ejemplo, las rotaciones mentales), mientras que las tareas que favorecen a las mujeres son aquellas que implican recuperación de información de la memoria (ejemplo, como exámenes relacionados con objeto – lugar).

En otro estudio, Paivio (1991) (Cit. en Hatcher, 2005) reportó que los hombres tienen mucha más facilidad que las mujeres para formar imágenes mentales de objetos en movimiento y usar estas imágenes mentales para la solución de problemas, y en contraste, las mujeres son más hábiles que los hombres para reportar imágenes estáticas tales como las de escenas de un libro.

Así pues, Halpern (1999) (Cit. en Hatcher, 2005) concluye que los hombres procesan información viso – espacial mucho más rápido que las mujeres; sobre todo, aquella implicada en la transformación de imágenes; sin embargo, se recomienda más investigación para determinar si estos cortos tiempos de respuesta en hombres es simplemente debida a la gran experiencia que tienen los niños desde pequeños jugando video juegos.

Duarte (Duarte & Mota, 2003; cit. en Geiger, 2005), apoyan el párrafo anterior argumentando en uno de sus estudios que el acercamiento temprano a jugar con juguetes y actividades tales como: bloques de construcción, carpintería, experiencia con video juegos, participaciones en competencias de deporte, pueden predecir la ejecución de las rotaciones mentales y las tareas que requieren juicios acerca de estímulos en movimiento. De este modo, estos mismos investigadores sugirieron que esta ventaja de los hombres referida a habilidades espaciales puede ser reflejada en una adaptación evolutiva de los hombres ancestrales los cuales pudieron haber dependido de sus habilidades espaciales para encontrar su camino regreso a casa pues ellos viajaban en calidad de cazadores; por otro lado, las mujeres tienen menos habilidades estas características debido a como lo sugieren los psicólogos evolutivos, estaban más involucradas en la recolección de comida cerca de casa (Liben et al., 2002; cit. en Hatcher, 2005).

Si bien se hizo referencia a las habilidades por género relacionadas con cualidades viso – espaciales y almacenamiento de información y de qué tipo, tal vez ahora sea pertinente hablar acerca de otro tipo de cualidades en las que las diferencias de género están presentes, tales como al hablar de las capacidades de leer y escribir en niños y niñas y claro la comprensión de las lecturas que hacen los niños desde pequeños.

De acuerdo a un estudio realizado por Douglas (Douglas, D & Lo Gerfo, 2005) en donde se exploran varias áreas relacionadas con el desempeño y capacidad para leer y comprender en niños y niñas (tales como auto – control, habilidades interpersonales y problemas de conducta externas e internas) se habla generalmente acerca de los reportes que hicieron los profesores de niños pequeños en el kinder garten.

De este modo, considerando los reportes de los profesores, las niñas muestran mejores habilidades de aprendizaje (ejemplo: atención y persistencia en una tarea) que los niños. En contraste, Brember (1999) (Cit. en Douglas, 2005) menciona que la frase” los niños siempre serán niños” es algunas veces usada para excusar a los niños quienes son generalmente más agresivos, disruptivos y presentan un comportamiento no- conformista en la escuela y por ende, sus habilidades y empatía con el profesor en el salón de clases es mucho menor que el de las niñas.

Siguiendo sobre esta misma línea, un meta- análisis de 58 estudios que examinó la correlación que existe entre lo aprendido y las habilidades para comprender lecturas desde los inicios escolares, mostró que la habilidad de los niños en general para poner atención y no distraerse está asociado con el éxito que se ha tenido desde que comenzaron la escuela (Horn & Packard, 1995; cit. en Douglas, 2005).

Otro aspecto que se consideraron en este estudio fue el auto – control; al respecto, se menciona que para muchos niños, el kindergarten marca su primer comienzo a la escuela formal. A esta edad, los niños (especialmente aquellos que son nuevos en la escuela) encuentran generalmente más desafiante que las niñas permanecer en una tarea, compartir, dejar de hablar e inhibirse ellos mismos de correr y jugar (Howe, 1993). Los niños (hombres) pequeños responden menos a las sugerencias hechas por otros (Maccoby, 2005). Esta conducta tan impulsiva puede limitar las oportunidades de los niños para ganar nuevas habilidades sociales y usar las habilidades recién aprendidas (Gresham & Elliott, 2002) (*Todos citados en Douglas, 2005*).

Con respecto a las habilidades interpersonales, en un estudio correlacional, la buena conducta en el salón de clases y la conducta positiva hacia los compañeros (empatía, conductas de no agresividad) estuvieron positivamente relacionadas con el éxito académico de las niñas en su educación primaria (Fesbach, 1987; cit. en Douglas, 2005).

Los profesores generalmente perciben sus relaciones con los niños del kindergarten como más conflictivas y menos cercanas que sus relaciones con las niñas (Valeski & Stipek, 2001). Así pues, las niñas son más fáciles de influir en otros ofreciendo sugerencias de manera más amable y empática; por ende, las relaciones con los adultos o ente caso, maestros, son muy buenas (Malecki & Elliott, 2002) (*Todos citados en Douglas, 2005*).

Con respecto a los problemas de conducta externa, éste término se refiere a peleas y otras acciones disruptivas (Grotperter & Crick, 1996; cit. en Douglas, 2005). Diferentes niveles de agresión se derivan parte de las diferencias entre géneros en los valores sociales; de este modo, los niños exhibirán conductas agresivas que principalmente dañen los valores del otro. Para los niños, el éxito es frecuentemente definido en base a su fuerza física poder, estatus y habilidades deportivas (Adler, 1992; cit. en Douglas, 2005).

Para las niñas en educación primaria, el éxito social depende de la calidad de sus relaciones y habilidades sociales. Las niñas agresivas generalmente hieren a otras manipulando a las

amistades para ignorarlas y no para agredirlas físicamente (Delveaux & Daniels, 2000; cit. en Douglas, 2005).

De acuerdo a los problemas de conducta internos, se puede decir que dichas conductas incluyen ansiedad, soledad y baja auto estima (Chiu, 2001; cit. en Douglas, 2005). Los niños que muestran más problemas de conducta interno, demuestran menor competencia académica (Chiu, 2001, Rapport & Hustace 2001); aún cuando la asociación es más fuerte para niños que para niñas (Pierce, Hamm & Vandell, 2001), estos problemas fueron más aceptables entre las niñas pues de ellas se supone que deben ser más expresivamente sociables (Molina, 2001) (Todos citados en Douglas, 2005).

Para los niños la conducta solitaria – pasiva (por ejemplo, dibujar con crayones o ponerse a construirse con bloques) es mal interpretada por los profesores con respecto a las habilidades académicas. Para las niñas; sin embargo, esta conducta similar no fue evaluada como problemática de acuerdo a los profesores y fue positivamente asociada con habilidades académicas (Coplan et al., 2001; cit. en Douglas, 2005).

De este modo, nos enfrentamos a la carga social, cultural y por supuesto, de percepción por parte de los profesores hacia los alumnos. Es claro que al diferir la percepción por géneros y en la medida que esta percepción y carga socio cultural tenga efecto en los niños, se reflejará en su desempeño académico.

Así pues, además de concluir lo anterior, se ha demostrado (Cohort, 2005) en algunos estudios que existe una ventaja femenina en cuanto a habilidades de lectura se refiere y en algunos otros, no se han demostrado diferencias de género. La investigación en diferencias de género y la conducta en el salón de clases es más consistente: los niños son más propensos a exhibir conductas disruptivas; así mismo, se explica la posibilidad que las niñas y niños en general con una conducta mejor puedan entrar a la escuela con habilidades académicas más avanzadas (Lo Gerfo, 2005) (Citados en Douglas, 2005).

Otra perspectiva sobre la cual parece interesante echar un vistazo es aquella relacionada con las inteligencias múltiples y la relación de éstas con las diferencias de género. Revisaremos brevemente dichas inteligencias múltiples sólo con el fin de ampliar nuestra visión acerca de dichas diferencias y tener más herramientas para dar alternativas y complementos de explicación hacia las distintas habilidades que niños y niñas pudieren manejar en su entorno.

En el estudio realizado por Chan (2006), se examinaron 1464 estudiantes chinos usando el perfil de estudiantes con Inteligencias Múltiples. Los resultados de este estudio demostraron que la estructura de las Inteligencias Múltiples percibidas, las cuales incluyeron el número y naturaleza de las dimensiones, al igual que las relaciones estructurales entre las 8 inteligencias, fue realmente similar entre los niños y las niñas.

Las ocho inteligencias que fueron relevantes para el estudio que se menciona pueden ser anotadas y resumidas de la siguiente manera:

La Inteligencia verbal – lingüística (capacidad de usar las palabras de manera correcta, ya sea escrita o hablada).

Inteligencia musical (Capacidad para percibir, discriminar, transformar y expresar formas musicales).

Inteligencia Lógica – matemática (Capacidad de usar los números de manera efectiva y razonar bien).

Inteligencia viso – espacial (Habilidad de percibir correctamente el mundo viso espacial y ser capaz de hacer transformaciones en esas percepciones)

Quinestésica – Motriz (Inteligencia que incluye la habilidad de usar el cuerpo para expresar ideas y sentimientos, además de la habilidad para usar las manos para producir o transformar cosas).

Inteligencia Intrapersonal (Habilidad de actuar adoptadamente de acuerdo al auto – conocimiento).

Inteligencia Interpersonal (Habilidad de percibir y hacer distinciones en los cambios de humor, intenciones, motivaciones y sentimientos de las otras personas).

Inteligencia Naturalística (Habilidad de observar patrones en la naturaleza, identificar y clasificar objetos; entender los sistemas naturales y humanos).

De este modo y haciendo más práctico el análisis, es importante mencionar los hallazgos al respecto de las diferencias de género.

De acuerdo con La May (2000) (Cit. en Chan, 2006), los niños tienden a reportar una ventaja en la inteligencia lógica – matemática, mientras que las niñas tienden a reportar una ventaja en la inteligencia interpersonal.

Sin embargo, mientras que han existido ciertas tendencias para marcar superioridad masculina o femenina, existen algunas diferencias de género que se han quedado sin duda alguna de que estas atribuciones pueden ser debido a influencias anatómicas, fisiológicas u hormonales (e.g., Witelson, 1991) (Cit. en Chan, 2006), así como la educación y socialización. Específicamente y por ejemplo, la investigación ha demostrado superioridad femenina en tareas verbales y una superioridad masculina en tareas no verbales y viso espaciales (Coltheart, Shaie, 1994) (Cit. en Chan, 2006).

Aún cuando se han enumerado muchas veces estas diferencias de género, es importante mencionar que estas diferencias se han hecho menos notorias, por ende, declinado según los reportes, durante los últimos 50 años (ver Feingold, 1998; cit. en Chan, 2006), sólo tal vez la notable excepción en las habilidades cognitivas en matemáticas de alto nivel donde los niños lo hicieron notablemente mejor que las niñas (ver Benbow & Stanley 1983). Similarmente, Hyde y sus colegas (Hyde, Fennema & Lamon, 1990) concluyeron que el tamaño de las diferencias de género ha disminuido al paso de los años y ahora es muy pequeño (citados en Chan, 2006).

Cuando se les pidió a los niños en general que se “calificaran” por nivel de rangos en los tipos de inteligencia con las cuales se identificaban más, se encontró que los niños tienden a percibir una ventaja sobre las niñas principalmente en la inteligencia lógica – matemática.

En contraste, las niñas tendieron a percibir una ventaja sobre los niños principalmente en la inteligencia interpersonal.

Estos resultados también corresponden con lo que los investigadores encontraron en su estudio. De este modo, es interesante mencionar los valores que los niños (por géneros) dieron a sus habilidades. Los niños mencionaron en primer lugar a la inteligencia lógica – matemática, seguida por la interpersonal, intrapersonal, lingüístico – verbal e inteligencia viso – espacial; mientras que para las niñas, el primero lugar se lo dieron a la inteligencia interpersonal, seguida por la intrapersonal, verbal – lingüística, musical y lógica – matemática.

Cuatro de estas 8 inteligencias en el top five fueron comunes tanto en niños y niñas.

Los resultados con respecto a que los niños se perciben así mismos como mejores que las niñas en habilidades lógico – matemáticas y el que las niñas perciban que tienen más ventaja en lo que a relaciones interpersonales se refiere, han sido consistentes con estudios anteriores. Sin embargo, surge la duda de si dichas percepciones de sí mismos reflejan estereotipos sociales más que

diferencias reales en sus fuertes y debilidades de niños y niñas. Ha sido documentado que la activación de ciertos estereotipos pueden realmente afectar la ejecución de tests cognoscitivos (Steele, 1997; cit. en Chan, 2006). Además, ha sido encontrado que muchos estereotipos pueden reflejar diferencias reales, haciendo difícil diferenciar si las diferencias cognoscitivas de género magnifican los estereotipos o si los estereotipos magnifican el tamaño de las diferencias cognoscitivas de género (Swim, 1994; cit. en Chan, 2006). De este modo, si es que dichas diferencias de género y auto – percepciones reflejan realmente distintas habilidades en niñas y niños; entonces tendremos un tópico más para investigaciones futuras.

CONCLUSIONES

El presente estudio se llevó a cabo con el propósito de dar una explicación a cómo es que las representaciones mentales figuran en el pensamiento y mente humanas; cómo es que a través de ellas los niños son capaces de plasmar no sólo sus propias experiencias; sino además la manera en que éstas nos sirven a nosotros como reflejo de cómo estos pequeños interiorizan su propia realidad de acuerdo a lo que ellos aprehenden del mundo que les rodea.

Muchos autores han dado explicaciones de cómo es que los seres humanos utilizamos estas representaciones mentales para “apropiarnos” de la realidad, de cómo es que nos formamos esta información, a través de qué modos y vías y todos los sentidos en los que las representaciones han sido explicadas, sirvieron de apoyo y complemento para poder entender este complejo proceso y dar rienda a este estudio.

Así pues, no sólo se pudo constatar que las representaciones mentales son un elemento imprescindible para cuando hablar de pensamiento y actividad mental se refiere, sino también los medios o herramientas que los niños son capaces de usar para representar meramente lo que en este caso, se les leyó.

Debido a esto, no podremos decir que hubo “buenas o malas” representaciones; que unas fueron mejores que otras o que de plano no lograron representarse nada. Por el contrario, es importante mencionar que todos los seres humanos tenemos nuestras propias representaciones mentales de todas las cosas que nos rodean y que éstas se han ido formando por el simple hecho de **vivir**, de estar en un lugar, país, espacio y tiempo determinados, mediados por una sociedad y cultura específicos.

Por esta razón y ante la necesidad de tratar de dar una explicación acerca de cómo se construyen, se llevaron a cabo distintas pruebas para corroborar que se hicieran patentes de algún modo; esto es, no sólo dibujaron lo que escucharon del cuento, pues además contestaron una entrevista relacionada con eventos específicos del cuento; claro todas y cada una de las respuestas fueron revisadas de modo que lo que se hayan representado mentalmente haya sido congruente no sólo con su dibujo, y con lo que contestaron, sino que obviamente, con la estructura e historia del cuento.

Al sentir la necesidad de encontrar un parámetro de “medida” que satisficiera la explicación de las representaciones mentales, se encontraron datos curiosos que valen la pena considerar.

De entrada, no se trataba de comprobar que las representaciones mentales existieran, porque de antemano, se sabe que “están”, sólo se buscaba encontrar una herramienta de la cual nos pudiéramos valer para poder explicarlas; en este caso, el cuento a través del dibujo infantil; siendo éste un medio de descontextualización pues se corroboró la capacidad de los niños para usar medios simbólicos (dibujos) para referirse a las cosas o situaciones, sin necesidad de que actuar sobre ellas materialmente (Delval, 1975; cit. en Delval, 1998).

Además, cabe mencionar que no sólo se constató que en todos los casos, los dibujos fueron congruentes con la historia del cuento y que la mayoría de los personajes estuvieron presentes en lo que a la mitad de la población corresponde, sino que al contestar la entrevista, se puede decir gratamente, que a todos les fue muy bien pues el 80% de toda la población la tuvo correcta.

Otro dato curioso e interesante que vale la pena considerar al hablar de las representaciones mentales, es que en la prueba relacionada con describir a través de palabras las características físicas y emocionales de los tres personajes principales (Gran Árbol de la Vida, Diosa del Maíz y Pequeño Viento), no sólo las atribuciones fueron congruentes con lo que se insinuó en el cuento,

sino que los dibujos fueron adecuados e incluso nos atrevimos a señalar que hubo una identificación psicológica de los niños hacia los personajes; por ejemplo, al darle características físicas y emocionales (dibujadas y escritas) a la Diosa del Maíz como a su propia mamá. En estos casos, no sólo se hizo patente que los niños lograron apropiarse y manejar la información brindada en el cuento, sino que además fueron capaces de integrarlas a su cotidianidad y a su propia historia de vida, a sus propias experiencias y a su realidad, sino que además pudieron encontrar en el cuento una enseñanza práctica y real acerca de lo que somos y los posibles talentos que cada uno de nosotros tenemos y la manera de tratar de encontrarlo.

De este modo, no sólo se corrobora esta gran y preciosa capacidad de los niños (en este caso) para “extraer” de su mente información, representársela y luego plasmarla en dibujos, sino la maravilla de nuestro cerebro humano que funciona y trabaja como un todo, integrando y procesando información paralelamente y lejos de tomar una postura o inclinación científica; es necesario decir que aún cuando el objeto de este estudio fue explicar las representaciones mentales, no significa que no intervinieran procesos de memoria, imaginación, planeación, coordinación, lenguaje egocéntrico, entre otros; sin embargo, nos apegaremos a avocarnos únicamente a lo que a las representaciones mentales se refiere con fines prácticos y sencillos para dicho análisis.

Por otro lado, se encontró una tendencia en las mujeres a hacer mejores ejecuciones que los hombres en todas las pruebas y aún cuando no comenzamos con esta hipótesis y no era una expectativa, fue interesante y entretenido tratar de buscar una explicación que sustentara esto. A lo largo de esta revisión relacionada con las diferencias de género, se plantean varias perspectivas que pretenden complementar dichos hallazgos.

Es importante mencionar de nuevo, que no existe una inclinación certera hacia alguna de los argumentos que se mencionan, sino que por el contrario, se presentan de modo que todos juntos puedan ayudar a fomentar una visión más amplia y completa de lo que aconteció.

Se presenta por un lado, el enfoque de memoria, en el que se argumenta que los hombres han sido mejores en lo que a memoria viso – espacial se refiere tal vez debido al acercamiento temprano con los video – juegos; que incluso esta habilidad tal vez se ha hecho marcada por una causa evolutiva ancestral ante la necesidad de los hombres para tratar de encontrar su casa de vuelta cuando iban a cazar y una mejor capacidad en las mujeres para recuperar información cuando ésta hace referencia a lugares o asociaciones de cosas o elementos entre sí (Lawton, 2005; cit. en Hatcher, 2005) ; otra de las perspectivas de las cuales se hacen mención relacionadas con las habilidades y diferencias de género es la socio cultural (ver Lo Gerfo, 2005; cit. en Douglas, 2005) ésta a su vez relacionada con el posible éxito temprano que tienen los niños desde sus inicios en la educación escolar, la influencia que el mismo medio ejerce sobre los niños y niñas, la empatía que tienen las niñas con el profesor (quien generalmente es mujer), y distintas áreas que se manejan para dar pie al argumento de que las niñas son mejores en lo que a comprensión de lecturas se refiere; esto relacionado con rasgos determinados como lo son el auto – control, habilidades interpersonales y problemas de conducta (ver Douglas, D & Lo Gerfo, 2005). Dentro de este contexto, la investigación en diferencias de género y la conducta en el salón de clases es más consistente: los niños son más propensos a exhibir conductas disruptivas; así mismo, se explica la posibilidad que las niñas y niños en general con una conducta mejor puedan entrar a la escuela con habilidades académicas más avanzadas (Lo Gerfo, 2005; cit. en Douglas, 2005).

Otra perspectiva que se plantea es la de las inteligencias múltiples, en donde se hizo un estudio (Chan, 2006) a 1464 niños chinos revisando las características de las inteligencias y las diferencias de género a través de tests y de auto evaluaciones. Dentro de éstas se hace patente una práctica distinción, favoreciendo a los niños en la inteligencia lógica – matemática y viso espacial; por el contrario, a las niñas en la inteligencia interpersonal.

De este modo, es interesante mencionar los valores que los niños (por géneros) dieron a sus habilidades. Los niños mencionaron en primer lugar a la inteligencia lógica – matemática, seguida por la interpersonal, intrapersonal, lingüístico – verbal e inteligencia viso – espacial; mientras que para las niñas, el primero lugar se lo dieron a la inteligencia interpersonal, seguida por la intrapersonal, verbal – lingüística, musical y lógica – matemática.

Cuatro de estas 8 inteligencias en el top five fueron comunes tanto en niños y niñas.

Estos resultados también corresponden con lo que los investigadores encontraron en su estudio. Sin embargo, surge la duda de si dichas percepciones de sí mismos reflejan estereotipos sociales más que diferencias reales en sus fuertes y debilidades de niños y niñas. Ha sido documentado que la activación de ciertos estereotipos pueden realmente afectar la ejecución de tests cognoscitivos (Steele, 1997; cit. en Chan, 2006).

Curiosamente, estos hallazgos mencionados anteriormente, empatan con lo que se encontró en el presente; dado que si consideramos como marco conceptual lo revisado, entonces tenemos que no sólo se demostró que las niñas efectivamente poseen más desarrollada la cualidad de recuperar información cuando ésta se trata de habilidades relacionadas con lecto – escritura y que por ende se les facilite asociar elementos dentro del cuento y así, evocarlos más fácilmente. Dentro de esta misma línea, nos encontramos con lo que efectivamente sea una gran influencia dentro del contexto escolar; pues de acuerdo a Lo Gerfo (2005) (ver Douglas, 2005), el hecho de que las niñas posean estas cualidades más desarrolladas que los niños, muy posiblemente esté relacionado con la empatía que éstas muestran con la maestra (quien es mujer también) y el hecho de que la conducta de ellas en el salón de clases esté también relacionada con el nivel de aprovechamiento escolar pues de este modo, ellas son más aceptadas así que si mostraran conductas disruptivas; y así pues, nos encontramos con que el punto de vista social está realmente vinculado con el éxito de las niñas al efectuar este tipo de tareas en las que incluso, es más aceptado por el simple hecho de ser niñas (el dibujar y los cuentos) y tiernas.

Por otro lado, no sólo esto es congruente con la perspectiva social y los hallazgos encontrados, sino que además nos enfrentamos a la realidad de que ya sea por modo evolutivo, social o ambas, es un hecho de que las cualidades entre hombres y mujeres son distintas y prueba de ello son estos hallazgos y lo que se puede empatar a la vez, con el estudio realizado por Chan (2006) donde detalla las cualidades de las 8 Inteligencias Múltiples y las características de éstas para los géneros.

De este modo, si nos abrimos a revisar esta perspectiva, curiosamente también está relacionada con lo que se encontró pues en este caso, en donde se postula que las mujeres tienen más desarrolladas las inteligencias interpersonales y la lingüística nos daremos cuenta que este tipo de habilidades están implicadas en las actividades que se promovieron a realizar, dado que para poder entender la secuencia, moraleja y en sí la historia del cuento, fue necesario que los niños tuvieran empatía con el personaje para tratar de entenderlo y entonces, ser capaces de escribir por ejemplo, la moraleja del cuento y lo que este cuento les enseñó.

Por otro lado, siendo que se hace mención de que los niños tienen más desarrollada la inteligencia viso espacial que las niñas, nos encontramos con que realmente estas imágenes fueron creadas propiamente por los niños en sus mentes de acuerdo a sus propias experiencias y conocimiento del cuento y bueno, no se les mostró un modelo propiamente hecho ni que ellos tuvieran que rotar o cambiar como sería en el caso de las imágenes viso espaciales; y de este modo, probablemente fue más complicado para los niños dibujar sin algún referente en específico que para las niñas a las que probablemente se les enfrente desde más temprana edad, no sólo con hacer dibujitos, sino a ver, leer o que les lean cuentos.

Así pues, aún cuando las características de las actividades que se plasman en el presente estudio no fueron dirigidas para ser efectuadas por algún género en especial o se tratara de convencer a

alguien de que las niñas son mejores en este tipo de actividades, es necesario precisar que no fue así.

Interesante y curiosamente, dichas actividades corresponden a las habilidades que son mejor manejadas por las niñas y la teoría y hallazgos anteriores sustentan esto.

Con esto, no se quiere decir que las niñas sean mejor que los niños; simplemente son diferentes y poseen habilidades diferentes y se tuvo la suerte o coincidencia de que estos resultados hayan sido sustentados antes en estudios previos justificando las habilidades femeninas en ciertas actividades; algunas de las cuales fueron evidentes en el presente.

Por otro lado, cabe mencionar que aún cuando se han enumerado muchas veces estas diferencias de género, es importante mencionar que estas diferencias se han hecho menos notorias, por ende, declinado según los reportes, durante los últimos 50 años (ver Feingold, 1998) (Cit. en Chan, 2006), sólo tal vez la notable excepción en las habilidades cognitivas en matemáticas de alto nivel donde los niños lo hicieron notablemente mejor que las niñas (ver Benbow & Stanley 1983). Similarmente, Hyde y sus colegas (Hyde, Fennema & Lamon, 1990) concluyeron que el tamaño de las diferencias de género ha disminuido al paso de los años y ahora es muy pequeño (*Todos citados en Chan, 2006*).

Aún cuando se documenta lo anterior, también sería interesante cuestionarnos si las exigencias del medio ambiente afectan las ejecuciones de los niños y niñas. Esto es, si los estereotipos sociales que deciden quien debe ser de qué manera y qué actitudes tomar, qué roles de vida juegan cada uno de los géneros, etc. De este modo, valdría la pena considerar que los niños y las niñas tienen las mismas cualidades y habilidades de vida si las exposiciones a situaciones y oportunidades son las mismas en ambos casos. Por ejemplo, si a las niñas se les sometiera desde temprana edad o se les inculcara de algún modo el gusto por el video juego, probablemente ellas también desarrollarían una habilidad muy alta en cuestiones viso espaciales.

Otro ejemplo claro de la importancia que puede tener el someter a los niños desde temprana edad a ciertas situaciones en particular, se presenta en el caso de que los niños desde que inician en la escuela se acostumbran a contestar cuestionarios, a modo de examen (i.e.) y al pasar los años, éstos adquieren la habilidad de retener información y ser capaces de contestar cuestionarios o entrevistas relacionadas con algún tema en particular; este fue el caso de este estudio en donde prácticamente a todos les fue excelente pues al 80% de toda la población tuvo correcta la entrevista.

En fin, cabe mencionar que este estudio no sólo arrojó la información necesaria para constatar y explicar las representaciones mentales, sino que a la vez, puede servir de ayuda para considerar recursos de enseñanza en la educación escolar, proveyendo de ideas para reforzar el conocimiento de los niños alejándose un poco de lo convencional al usar cuentos (ya sea crearlos ellos mismos o leerles la historia de México, por ejemplo a modo de cuento) y dibujos. De este modo, no sólo los niños encontrarán una forma más divertida y entretenida de aprender, sino que también los profesores podrán aprender más acerca de sus alumnos, de sus ideas, intereses, formas de ver la vida e incluso juntos (el profesor y alumno) puedan identificar qué talentos poseen para desarrollarlos y bueno que paralelamente se contribuya a que ambos géneros puedan manejar habilidades similares sin que la diferencia entre estos sea abismal.

ANEXOS

Anexo 1:

EL CUENTO: "Un viento nace"

EL CUENTO: "Un viento nace":

Texto escrito por Margarita Castillo.

En el principio de los tiempos la Tierra se comenzó a poblar de todo, incluso de hombres, gracias al gran árbol de la vida.

En aquel tiempo este árbol NO tenía sus raíces enterradas en la tierra y caminaba; no permanecía en un solo lugar.

A la Diosa del maíz le correspondía sembrar con sus semillas, con sus granos las planicies; y enseñar a todos los animales incluyendo al hombre las bondades de alimentarse con él. Una tarde, después de trabajar en muchos campos, la diosa del maíz se sentó a descansar bajo la sombra del gran árbol de la vida y contempló su obra de ese día.

Satisfecha miró todo el paisaje que la rodeaba y alcanzó a oír voces...

Alcanzó a ver a lo lejos un grupo de niños que se acercaban corriendo hacia ella; iban en su busca, eran sus hijos.

Sintió una enorme alegría y comenzó a llenarse toda ella de ternura... y de repente salió de su boca un suspiro.

Todo el suspiro, desde su principio hasta su final estaba lleno de ternura.

Ese suspiro, ese viento pequeño como estaba tan cargado de amor comenzó a vivir.

¡Había nacido un viento! ¡Un viento pequeño! Este viento ya no podía volver a reunirse con el resto del aire. ¡Era diferente!

El viento ya sólo comenzó a vagar creyendo que moverse era estar libre...

Se movía son sentido, creyendo que eso le daría felicidad, pero... pronto se aburrió.

No entendía qué le pasaba pero se sentía mal. Llegó la noche, se sintió confundido y se puso a llorar en silencio. La mañana del día siguiente era brillante y el pequeño viento quiso saber para qué servía. Entonces se metió por entre los maizales para mover con mucho trabajo sus grandes hojas. Cuando se cansó, se quedó quieto y con sorpresa observó que las hojas se seguían moviendo. Otros vientos lo hacían, y lo hacían desde antes que él existiera. El no estaba aquí para eso, el viento pequeño a lo lejos descubrió a una pareja de enamorados que paseaba. La muchacha tenía el cabello suelto. El muchacho llevaba un sombrero nuevo. El cabello de la muchacha era largo, era negro, era hermoso. El sombrero del muchacho tenía listones de colores colgando. El pequeño viento los alcanzó y comenzó a jugar con los cabellos de ella y con los listones del sombrero de él. Los acariciaba, los movía y eso le producía una enorme alegría. Pero cuando se cansó de jugar, notó que el cabello y los listones se seguían moviendo, eso también lo hacían otros vientos. Esa tarea no era para él. Algo en su interior lo hacía buscar con ansia su destino, tenía que estar aquí para "algo" definido. Pensó entonces que lo que tenía que hacer era unirse a los grandes vientos y quiso formar parte de un huracán. Se acercó a uno y éste sin darse cuenta de la presencia del pequeño viento, siguió agitando violentamente sus grandes brazos.

Sin poderlo evitar, el pequeño viento era aventado de un lugar a otro... de un lugar a otro...de un lugar a otro. Hasta que salió expulsado de ahí. El pequeño viento se dio cuenta de que tampoco ése era su lugar... y volvió a llorar.

Pero, ahora lloraba tan fuerte que el gran árbol de la vida alcanzó a oírlo... y se le acercó.

¿Qué tienes pequeño? ¿Por qué lloras? –Le dijo el gran carbol de la vida-
-Es que no sé para qué sirvo. No sé para qué estoy aquí- redijo el viento pequeño llorando.
- y ¿ya has buscado tu lugar? – Preguntó el gran árbol.
- sí. – Contestó el pequeño viento llorando
- Ya fui a los maizales, buuu: ya fui con la gente, buu bu; ya fui con los grandes vientos... y no encontré mi lugar, Buuuuaaa.

Calma hijo, ven acércate a mí.- Le dijo el gran árbol de vida; y agregó.- Quiero que comiences a dar vueltas alrededor mío y que vayas subiendo siempre rodeando mi tronco.

¿Así? – Preguntó el viento pequeño.

¡Sí, así! – le contestó el gran árbol- Lo haces muy bien. Rodeándome llega hasta arriba, en mi parte más alta; encontrarás cañas de maíz como las que cuida de tu madre.

Toma una parte que esté ya seca y córtala, será para ti. Tendrás que limpiar su centro, su corazón con alegría; y le harás unos cuantos orificios a lo largo. Cuando hayas terminado, pasarás por su interior y cada vez que pases por su centro se escuchará música.

¿De verdad? – dijo el pequeño viento-

Sí – Contestó el gran árbol de la vida-

Ahora ve a alegrar con tu presencia el corazón de los hombres.

Sí. El pequeño viento había encontrado su lugar y su voz.

Al primero que le cantó con su voz de flauta fue al gran árbol de la vida. Después se acercó a su madre, la Diosa del Maíz y endulzó su sueño. También alegró con su voz a la madre Tierra y a su hija la naturaleza. Y desde entonces acompaña en su alegría o tristeza, en su soledad o compañía a los hombres y mujeres buenos.

Anexo 2:

MORALEJA DEL CUENTO: “Un viento Nace”:

MORALEJA DEL CUENTO: “Un viento Nace”

El cuento se desarrolla en un contexto de paz y tranquilidad, donde todo lo creado es disfrutado por todos y cada uno de los seres que habitan el Planeta Tierra. Todo es perfecto, todo tiene un plan, un por qué, una razón de existir... un orden.

Así pues, cuando un viento nace debido al sentimiento tan profundo y tierno que sintió La Diosa del Maíz al mirar a sus hijos, este pequeñito suspiro – al igual que todo lo existente en este contexto- tendrá que encontrar su razón de ser, el por qué de su existencia.

Para ello, tendrá que pasar por distintas circunstancias en las cuales estará expuesto a identificar y asumir su papel en la vida de acuerdo a sus características, tanto físicas como sentimentales y como consecuencia, poder encontrar su felicidad.

Se enfrentará, por ejemplo, a querer mover grandes hojas de maizales, a querer hacer sentir a unos novios felices a través del movimiento de sus ropas, cabello y sombrero; a querer unirse a un gran huracán... todo, fue fallido pues no podía encontrar el por qué de su existencia; sabía que estos trabajos ya eran hechos por otros vientos, ellos, ya sabían para qué servían y hacían lo que tenían que hacer cada vez.

Esta situación, lo entristecía y confundía hasta que pudo encontrar el por qué de su existencia gracias al gran árbol de la vida, -quien todo lo veía y escuchaba-. Él, con su comprensión pudo ayudar al pequeñito suspiro.

Le asignó una tarea en la que podría sentirse feliz y hacer sentir felices a los demás; además, esta tarea, era congruente tanto con sus características físicas, como por el mismo sentimiento

que lo hizo nacer; es decir, al hacer su “deber”, inspiraba a todos los demás, el mismo sentimiento tan bello y profundo que lo hizo existir.

Así pues, cuando el pequeñito suspiro encontró su razón de ser, todo en aquel lugar, volvió a ser lo que había sido: orden y perfección, ya que cada quien, sabía para lo que existía, y lo hacía con alegría.

MORALEJA DEL CUENTO: “Un viento Nace”

Considerando la metáfora de dicho cuento, bajo el contexto que se plantea en la parte superior; la moraleja del mismo es que cada uno de nosotros tenemos que buscar en nuestro interior con ansia y dedicación cuál es nuestro destino, la razón para la cual existimos y entonces, luchar y ser capaces de enfrentarnos a distintas situaciones hasta estar seguros de que hemos encontrado lo correcto: aquello que nos haga felices, nos haga sentir útiles y lo podamos ejercer con alegría y devoción.

Anexo 3:

Elementos que deben estar presentes en los dibujos:

ELEMENTOS QUE DEBEN ESTAR PRESENTES EN LA REPRESENTACIÓN DE LOS DIBUJOS DE LOS PERSONAJES QUE APARECEN DURANTE LA LECTURA DEL CUENTO “UN VIENTO NACE”.

- ✓ *nubes
- ✓ *montañas
- ✓ *maíz
- ✓ *ríos
- ✓ *todo lo conocido
- ✓ *mujeres
- ✓ *hombres
- ✓ *frutos
- ✓ *mar
- ✓ *playas
- ✓ *Sol
- ✓ *volcán
- ✓ *árboles
- ✓ Planeta Tierra
- ✓ Gran Árbol de la Vida
- ✓ Raíces del gran árbol de la vida (caminando)
- ✓ Tierra
- ✓ Diosa del maíz
- ✓ Semillas
- ✓ Granos
- ✓ Planicies o campos
- ✓ Animales
- ✓ Sombra del gran árbol de la vida
- ✓ Paisaje que contempló la diosa del maíz
- ✓ Grupo de niños corriendo hacia la Diosa del maíz
- ✓ Cara de la Diosa del Maíz con alegría y ternura, saliendo de su boca un suspiro
- ✓ Suspiro (pequeño viento) con características de amor ternura, recién nacido
- ✓ *Parte de la cara de la diosa
- ✓ *Viento con cara de bebé
- ✓ Otros vientos
- ✓ Pequeño viento ya con carita de niño y moviéndose por todas partes
- ✓ Ilustración de la noche
- ✓ Pequeño viento con carita de confundido, llorando

- ✓ Una mañana brillante
- ✓ Maizales
- ✓ Grandes hojas de los maizales (pequeño viento entre ellas)
- ✓ Pequeño viento con carita de cansado
- ✓ Pareja de enamorados –paseando-
- ✓ Cabello suelto de la muchacha, largo y negro
- ✓ Sombrero nuevo del muchacho con muchos listones de colores colgando
- ✓ Pequeño viento jugando con cabello y sombrero de enamorados
- ✓ Grandes vientos
- ✓ Huracán
- ✓ Pequeño viento acercándose al huracán
- ✓ Grandes brazos del huracán agitando al pequeño viento
- ✓ Pequeño viento siendo aventado de un lugar a otro
- ✓ Pequeño viento con carita de asustado y angustiado
- ✓ Pequeño viento siendo expulsado del gran huracán
- ✓ *Pequeño viento tirado en el suelo despeinado, con el cuerpo flácido, llorando
- ✓ *Parte de la raíz del gran árbol de la vida o el tronco del mismo acercándose al pequeñito
- ✓ Pequeñito viento llorando muy fuerte
- ✓ Gran árbol de la vida, escuchando al pequeñito viento llorar muy fuerte, caminando hacia él
- ✓ Gran árbol de la vida tocando al pequeñito con una de sus ramas
- ✓ Viento llorando contestándole al gran árbol de la vida que también se alcanza a ver
- ✓ Gran árbol de la vida escuchando al pequeñito y hablándole
- ✓ Pequeñito viento dando vueltas alrededor del tronco del gran árbol de la vida, rodeándolo
- ✓ Pequeñito viento dejando de llorar y casi contento al ir rodeando el tronco del gran árbol de la vida
- ✓ Gran árbol de la vida, contento y observando cómo el pequeñito viento le rodeaba
- ✓ Gran árbol de la vida, dándole más instrucciones al pequeñito
- ✓ Pequeñito viento llegando hasta la parte más alta del gran árbol de la vida riendo y muy alegre.
- ✓ Pequeñito viento ya en las ramas, en lo más alto del gran árbol de la vida
- ✓ Pequeñito viento, encontrando en la parte más alta del gran árbol de la vida, cañas de maíz
- ✓ Pequeñito viento tomando una de las cañas de maíz ya seca
- ✓ Pequeñito viento cortando esa caña de maíz
- ✓ Pequeñito viento limpiando el centro de la caña de maíz con alegría
- ✓ Pequeñito viento haciendo orificios a lo largo de la caña de maíz
- ✓ Pequeñito viento terminando y observando el carrizo con los orificios
- ✓ Parte del árbol hablándole
- ✓ Pequeñito viento pasando por el interior de la flauta y saliendo de ésta , notas musicales
- ✓ Notas musicales que expresen alegría, dulzura, amor
- ✓ Gran árbol de la vida hablándole cariñosamente al pequeñito
- ✓ Pequeñito viento feliz pasando una y otra vez por la flauta
- ✓ Flauta y pequeño viento rodeando la base del tronco del gran árbol de la vida
- ✓ Pequeño viento tocando suaves notas para el gran árbol de la vida
- ✓ Diosa del maíz y pequeño viento, tocándole
- ✓ Diosa del maíz, durmiendo dulcemente mientras escucha el canto de su pequeño hijo
- ✓ Pequeño viento tocando a toda la naturaleza
- ✓ Pequeño viento tocándole a hombres
- ✓ Pequeño viento tocándole a mujeres
- ✓ Pequeño viento tocándole a niños
- ✓ Niños aprendiendo a tocar la flauta
- ✓ Pequeño viento acompañando a los hombres y mujeres buenos
- ✓ Pequeño viento acompañando a los hombres y mujeres buenos en su alegría
- ✓ Pequeño viento acompañando a los hombres y mujeres buenos en su tristeza
- ✓ Pequeño viento acompañando a los hombres y mujeres buenos en su soledad.

Anexo 4:

Personajes / Actividades y Parentesco :

“UN VIENTO NACE”

Personajes	Actividades	Parentesco
*Hombres (mujeres y niños también)	.Poblar la tierra .Aprender a cultivar semillas para disfrutar de las bondades que la Diosa del Maíz les pueda ofrecer. .Disfrutar del dulce canto del pequeño suspiro para que éste los acompañe en su alegría o tristeza, en su compañía o soledad.	❖ Miembros de la Humanidad, del Planeta Tierra
➤ Gran Árbol de la vida	.Caminar, sin permanecer en un solo lugar. .Alcanzó a oír al pequeñito viento llorar tan fuerte y se le acercó para cuestionarle el por qué de su sentimiento. .Tranquilizar, consolar y mimar al pequeño viento cuando lo escuchó llorar tan fuerte. .Ayudarle al pequeño viento a encontrar su lugar, su razón para existir. .Darle indicaciones al pequeño viento para que así, éste pudiera encontrar su razón de existir: subir y subir alrededor de su tronco hasta encontrar unas cañas de maíz, escoger una y hacerle orificios para crear música cada vez que el pequeñito pasara a través de la flauta y así, alegrar a los hombres y mujeres buenos. .Observar con alegría y ternura al pequeño viento hacer todo lo que él le pedía para encontrar su razón de existir.	❖ Padre de la creación
➤ Diosa del maíz	.Sembrar con sus semillas; con sus granos las planicies. .Enseñar a todos los animales (incluyendo al hombre) las bondades que el sembrar les puede ofrecer. .Trabajar en muchos campos. .Descansar bajo la sombra del gran árbol de la vida. .Contemplar el paisaje que le rodea. .Escuchar la dulce melodía de su pequeñito hijo, -el suspiro- y así, dormir, mientras éste, le endulzaba su sueño-	❖ Madre de la alimentación, del maíz, de los campos, de las semillas.
*Animales	.Poblar la tierra .Alimentarse de lo que Diosa del	❖ Compañeros del hombre

	maíz con las semillas les podía ofrecer.	
*Niños	.Platican mucho. .Corren. .Disfrutar del canto del pequeño suspiro. .Aprender a tocar la flauta	❖ Un grupo de niños son los hijos de la Diosa del Maíz y son hermanos entre ellos. ❖ Los demás, forman parte de la humanidad, en general.
➤ Suspiro (pequeño viento)	A).En un principio, vagar, creyendo que moverse era estar libre. a).Cuando se aburríó de moverse sin sentido, se sintió confundido y se puso a llorar en silencio. B).Meterse entre los maizales para intentar mover las grandes hojas de estos. b).Se cansó, se quedó quieto y con sorpresa observó. C).Descubrió a una pareja de enamorados paseando. c).Alcanzar a los novios, jugar con los cabellos de ella y con los listones del sombrero de él: los acariciaba, los movía y esto le producía una enorme alegría...pero después, se cansó al notar que otros vientos también hacían ese trabajo- ➤ <i>Buscar desde su interior con ansia su destino, su razón de ser y de existir para "algo" definido.</i> . D) Pensar entonces que lo que tenía que hacer era unirse con los grandes vientos y formar parte de un huracán. d). Acercarse al huracán para intentar integrarse a él. d') se dio cuenta que tampoco era su lugar y se puso a llorar muy fuerte. E) Sentirse triste y confundido por no saber el por qué de su existencia. e) Explicarle al gran árbol de la vida todo lo que había hecho para encontrar el por qué de su existencia: describirle todas las actividades y lugares en los que buscó-. F).Seguir todas las indicaciones que le fueron dadas por el gran árbol de la vida: -dar vueltas alrededor de su tronco, subir y subir, siempre rodeándolo, hasta llegar a la parte más alta...	❖ "Hijo" de la Diosa del Maíz, -nació cuando ésta sintió enorme alegría y ternura al mirar a sus hijos acercándose a ella, y entonces, salió de su boca, un suspiro. Así pues, este "Hijo" de la Diosa del Maíz, desde su principio hasta su fin estaba lleno de ternura, estaba tan lleno de amor, que comenzó a vivir.

	<p>-hasta encontrar cañas de maíz. -tomar una de las partes que ya estuviera seca, cortarla, limpiarla del centro (su corazón) con mucha alegría y hacerle unos cuantos orificios a lo largo de ésta. -Pasar a través de la flauta y entonces, crear música, una música muy dulce como el sentimiento que lo produjo. Esta música perfumaba el aire y adornaba la vida. -Alegrar con su presencia, el corazón de los hombres. -Al fin, el pequeñito encontró su lugar y su voz. -AL primero que le cantó fue al árbol de la vida y luego, cantarle a su madre, la Diosa del Maíz y así, endulzó el sueño de ésta. -Alegrar con su voz a la madre Tierra y a su hija, la naturaleza. -Tocar para los hombres , mujeres y niños buenos, -mientras estos últimos aprenden a tocar la flauta- -Alegrarles la vida y acompañarlos en sus alegrías o tristezas, en su compañía o en su soledad.</p>	
*Otros vientos	<p>.Mover las grandes hojas de los maizales. .Juguetear, mover y acariciar el cabello de la muchacha y los listones del sombrero del muchacho.</p>	.Hermanos “buenos” del pequeñito viento; juegetean y mueven las hojas de los maizales
*Pareja de enamorados	.Caminar por los campos	❖ Novios
* Grandes vientos (Huracán)	<p>.Agitar violentamente sus grandes brazos. .Aventar, sin pretenderlo, al pequeño viento hasta lograr expulsarlo.</p>	❖ Hermanos “fuertes y traviesos” del pequeñito; que sin querer, azotaron al pequeñito suspiro
*Madre Tierra	<p>.Existir, en todo lugar .Escuchar el canto del pequeño suspiro .Alegrarse con la voz del pequeño suspiro</p>	❖ Madre de toda la Tierra
*Hija de la Madre tierra, la Naturaleza	<p>.Existir, en todo lugar. .Escuchar el canto del pequeño suspiro .Alegrarse con la voz del pequeño suspiro.</p>	❖ Hija de la Madre Tierra
➤ Personajes Primarios		
* Personajes Secundarios		

Anexo 5:

Características físicas y emocionales de los personajes principales:

***CARACTERÍSTICAS FÍSICAS Y EMOCIONALES MÁS OBVIAS DE LOS PERSONAJES PRINCIPALES DE “Un viento Nace” ***

PERSONAJE	CARACTERÍSTICAS FÍSICAS	CARACTERÍSTICAS EMOCIONALES
Gran Árbol de la Vida	Es grande y fuerte, Todo lo ve y escucha	Comprensivo, Alegre, Cariñoso, Inteligente
Diosa del Maíz	Alta Fuerte	Tierna, Amorosa, Inteligente, Dichosa, Trabajadora, Hábil, Sensible
Pequeño Suspiro	Pequeñito No es fuerte	Sensible Travieso Juguetón Llorón Desesperado Ansioso Tierno Alegre Agradecido

*Dichas características fueron escritas de acuerdo a lo descrito en el cuento con respecto a los personajes, siendo más obvias o evidentes las que se presentan.

Anexo 6:

Tabla de Calificación (presente / ausente):

Nombre		
Edad		
Grado		
Formato de Registro		
ELEMENTO	PRESENTE	AUSENTE
Animales		
* Árboles		
Cabello Suelto De La Muchacha, Largo Y Negro		
Cara De La Diosa Del Maíz Con Alegría Y Ternura, Saliendo De Su Boca Un Suspiro		
Diosa Del Maíz		
Diosa Del Maíz Y Pequeño Viento, Tocándole		
Diosa Del Maíz, Durmiendo Dulcemente Mientras Escucha El Canto De Su Pequeño Hijo		
Flauta Y Pequeño Viento Rodeando La Base Del Tronco Del Gran Árbol De La Vida		
* Frutos		
Gran Árbol De La Vida		
Gran Árbol De La Vida Escuchando Al Pequeñito Y Hablándole		

Gran Árbol De La Vida Hablándole Cariñosamente Al Pequeñito		
Gran Árbol De La Vida Tocando Al Pequeñito Con Una De Sus Ramas		
Gran Árbol De La Vida, Contento Y Observando Cómo El Pequeñito Viento Le Rodeaba		
Gran Árbol De La Vida, Dándole Más Instrucciones Al Pequeñito		
Gran Árbol De La Vida, Escuchando Al Pequeñito Viento Llorar Muy Fuerte, Caminando Hacia Él		
Grandes Brazos Del Huracán Agitando Al Pequeño Viento		
Grandes Hojas De Los Maizales (Pequeño Viento Entre Ellas)		
Grandes Vientos		
Granos		
Grupo De Niños Corriendo Hacia La Diosa Del Maíz		
* Hombres		
Huracán		
Ilustración De La Noche		
* Maíz		
Maizales		
* Mar		
* Montañas		
* Mujeres		
Niños Aprendiendo A Tocar La Flauta		
Notas Musicales Que Expresen Alegría, Dulzura, Amor		
* Nubes		
Otros Vientos		
Paisaje Que Contempló La Diosa Del Maíz		
Pareja De Enamorados –Paseando-		
* Parte De La Cara De La Diosa		
* Parte De La Raíz Del Gran Árbol De La Vida O El Tronco Del Mismo Acercándose Al Pequeñito		
Parte Del Árbol Hablándole		
Pequeñito Viento Cortando Esa Caña De Maíz		
Pequeñito Viento Dando Vueltas Alrededor Del Tronco Del Gran Árbol De La Vida, Rodeándolo		
Pequeñito Viento Dejando De Llorar Y Casi Contento Al Ir Rodeando El Tronco Del Gran Árbol De La Vida		
Pequeñito Viento Feliz Pasando Una Y Otra Vez Por La Flauta		
Pequeñito Viento Haciendo Orificios A Lo Largo De La Caña De Maíz		
Pequeñito Viento Limpiando El Centro De La Caña De Maíz Con Alegría		
Pequeñito Viento Llegando Hasta La Parte Más Alta Del Gran Árbol De La Vida Riendo Y Muy Alegre.		
Pequeñito Viento Llorando Muy Fuerte		
Pequeñito Viento Pasando Por El Interior De La Flauta Y Saliendo De Ésta , Notas Musicales		
Pequeñito Viento Terminando Y Observando El Carrizo Con Los Orificios		
Pequeñito Viento Tomando Una De Las Cañas De Maíz Ya Seca		
Pequeñito Viento Ya En Las Ramas, En Lo Más Alto Del Gran Árbol De La Vida		
Pequeñito Viento, Encontrando En La Parte Más Alta Del Gran Árbol De La Vida, Cañas De Maíz		
Pequeño Viento Acercándose Al Huracán		
Pequeño Viento Acompañando A Los Hombres Y Mujeres Buenos		
Pequeño Viento Acompañando A Los Hombres Y Mujeres Buenos En Su Alegría		
Pequeño Viento Acompañando A Los Hombres Y Mujeres Buenos En Su Soledad.		
Pequeño Viento Acompañando A Los Hombres Y Mujeres Buenos En Su Tristeza		
Pequeño Viento Con Carita De Asustado Y Angustiado		
Pequeño Viento Con Carita De Cansado		
Pequeño Viento Con Carita De Confundido, Llorando		
Pequeño Viento Jugando Con Cabello Y Sombrero De Enamorados		
Pequeño Viento Siendo Aventado De Un Lugar A Otro		
Pequeño Viento Siendo Expulsado Del Gran Huracán		
* Pequeño Viento Tirado En El Suelo Despeinado, Con El Cuerpo Flácido, Llorando		
Pequeño Viento Tocando A Toda La Naturaleza		
Pequeño Viento Tocando Suaves Notas Para El Gran Árbol De La Vida		
Pequeño Viento Tocándole A Hombres		

Pequeño Viento Tocándole A Mujeres		
Pequeño Viento Tocándole A Niños		
Pequeño Viento Ya Con Carita De Niño Y Moviéndose Por Todas Partes		
Planeta Tierra		
Planicies O Campos		
* Playas		
Raíces Del Gran Árbol De La Vida (Caminando)		
* Ríos		
Semillas		
* Sol		
Sombra Del Gran Árbol De La Vida		
Sombrero Nuevo Del Muchacho Con Muchos Listones De Colores Colgando		
Suspiro (Pequeño Viento) Con Características De Amor Ternura, Recién Nacido		
Tierra		
* Todo Lo Conocido		
Una Mañana Brillante		
* Viento Con Cara De Bebé		
Viento Llorando Contestándole Al Gran Árbol De La Vida Que También Se Alcanza A Ver		
* Volcán		
Otro Elemento:		
Otro Elemento:		
Otro Elemento:		
Otro Elemento:		
Total		

*estos elementos pueden ser opcionales ya que son prescindibles de la esencia del cuento.

Anexo 7:

Entrevista :

PREGUNTAS CON RESPECTO AL USO DEL CUENTO INFANTIL “Un Viento Nace” A MODO DE DISCUSIÓN POSTERIOR EN EL ANÁLISIS DE LAS REPRESENTACIONES MENTALES.

- Las preguntas, pueden ser:
 - a) paradójicas
 - b) directas
 - c) en positivo
 - d) en negativo
 - e) abiertas

Cabe mencionar que dichas preguntas están dirigidas únicamente con el fin de llevar el curso de la discusión correspondiente al análisis de las representaciones mentales y con ello, corroborar la congruencia entre las respuestas y los dibujos respectivos al cuento.

INSTRUCCIONES:

Contesta claramente y sin saltarte, cada una de las preguntas que te haré a continuación; en algunos casos, será necesario que me digas si es **cierto** o **falso** ; en algunos otros, tendrás que **elegir la respuesta correcta** o **acomodarás en orden** algunos eventos; en algunos otros casos, tendrás que **agregar información** a tus respuestas cuando sea necesario.

***RECUERDA QUE NO ES UN EXAMEN PUES NO HAY RESPUESTAS CORRECTAS O INCORRECTAS*.**

- 2) ¿Quién es el árbol de la vida?
 - a) un gran árbol que da la vida
 - b) un personaje del cuento

- c) las dos anteriores
- 3) ¿Por qué caminaba el árbol de la vida?
- 4) ¿De qué se comenzó a poblar la Tierra?
- 5) ¿Cómo es el gran árbol de la vida? (Vuelve a tu dibujo y descríbelo allí)
- 6) ¿Qué cualidades posee el gran árbol de la vida?(escribelas al lado de tu dibujo)
- 7) Es cierto que el gran árbol de la vida estaba estático, sin moverse en la tierra.... C F
- 8) Es verdad que la Diosa del Maíz NO tenía un trabajo específico: C F
- 9) ¿qué es lo que hacía la Diosa del Maíz?
- a) descansar todo el día
- b) sembrar y enseñar a todos los hombres las bondades de alimentarse con las semillas
- c) cuidar a todos sus hijos
- 10) ¿Con qué sembraba las planicies?
- a) con semillas y granos
- b) con las manos
- c) con plantitas de todo tipo
- 11) Es cierto que la Diosa del Maíz NO enseñaba a todas las criaturas que poblaban la Tierra todas las bondades de alimentarse con las semillas... C F
- 12) ¿Cómo es la Diosa del Maíz?(Vuelve a tu dibujo y escribe al lado de la Diosa qué cualidades tiene y cómo es)
- 13) Sí es cierto que la Diosa del maíz se ponía triste al descansar bajo la sombra del gran árbol de la vida... C F
- 14) ¿Por qué se fue a descansar bajo la sombra del gran árbol de la vida y no a otro lugar?
- a) porque ya estaba cansada y era lo más cerca
- b) porque el gran árbol de la vida le daba permiso de hacerlo
- c) Porque era amiga del gran árbol de la vida y desde allí quiso contemplar su trabajo del día
- 15) ¿Quién contempló todo lo que había hecho ese día?
- a) el gran árbol de la vida
- b) la Diosa del Maíz
- c) ambos
- 16) ¿Cómo se sintió la Diosa del maíz cuando terminó de trabajar?
- a) satisfecha
- b) muy cansada
- c) con sueño
- 17) ¿Qué es lo que alcanzó a ver la Diosa del Maíz mientras descansaba?
- a) unos pajaritos cantando
- b) un grupo de niños que corrían hacia ella
- c) un paisaje hermoso
- 18) ¿Por qué buscaban los niños a la Diosa del maíz?
- a) porque querían platicar con ella
- b) porque tenían un problema
- c) porque eran sus hijos
- 19) ¿Qué sintió la Diosa del Maíz al ver a lo lejos a sus hijos?
- a) una enorme alegría y ternura
- b) melancolía
- c) flojera
- 20) Es verdad que NO salió de la boca de la Diosa del Maíz un suspiro al llenarse de amor y de ternura por sus hijos... C F
- 21) ¿por qué salió de la boca de la Diosa del Maíz un suspiro?
- a) porque le dio melancolía
- b) porque se llenó de ternura y amor al ver a sus hijos corriendo hacia ella
- c) porque quería llorar
- 22) Es cierto que nació de la boca de la Diosa del Maíz un gran viento... C F
- 23) ¿Cómo nació el pequeñito viento?
- 24) ¿Cuáles fueron los sentimientos que le permitieron al pequeño suspiro vivir?
- a) alegría y satisfacción
- b) nostalgia y ternura
- c) ternura y amor
- 25) ¿Por qué dice el cuento que el suspiro estaba lleno de ternura y amor?
- a) porque así nació el pequeño viento
- b) porque es lo que sintió la Diosa del Maíz al ver a sus hijos
- c) porque así es el personaje
- 26) ¿por qué no podía el pequeñito viento reunirse con el resto del aire?

- a) porque no eran muy amigables los otros
 - b) porque era muy pequeño y no sabía cómo acercárseles
 - c) porque era diferente a los demás al ser tan pequeño y tan tierno
- 27) Sí es cierto que el pequeñito viento era diferente a los demás aires... C F
- 28) ¿qué fue lo primero que comenzó a hacer el pequeñito viento cuando nació?
- a) ir al lago y jugar con el agua
 - b) moverse de un lado a otro vagando
 - c) ir a platicar con el gran árbol de la vida
- 29) Sí es cierto que el pequeñito viento creía que el simple hecho de moverse de un lado a otro le daría felicidad y estar libre...C F
- 30) Es verdad que el pequeñito viento entendía perfectamente qué es lo que le pasaba... C F
- 31) ¿Qué hizo el pequeñito viento cuando llegó la noche?
- a) se durmió muy rápido
 - b) se puso a llorar pues se sintió confundido
 - c) se puso a jugar
- 32) ¿Por qué se sentía confundido el pequeño viento?
- a) porque se dio cuenta que el moverse sin sentido le mareaba
 - b) porque se dio cuenta que el moverse sin sentido le hacía reflexionar
 - c) porque se dio cuenta que el moverse sin sentido le aburría y no le hacía feliz
- 33) Es verdad que el pequeñito viento NO quiso saber para qué servía a la mañana del día siguiente...C F
- 34) ¿Qué fue lo que hizo el pequeño viento al amanecer con el fin de saber para qué servía?
- a) se metió entre los maizales para poder mover las hojas y así sentirse útil y encontrar su razón de existir
 - b) se metió entre los maizales para poder mover las hojas y jugar con ellas y entonces sentirse feliz
 - c) se metió entre los maizales para poder mover las hojas y entonces cumplir con su deber
- 35) ¿Qué fue lo que descubrió el pequeño viento en los maizales?
- a) que las hojas ya estaban felices sin él, pues no lo necesitaban
 - b) que las hojas ya estaban aburridas de jugar con él
 - c) que las hojas eran movidas por otros vientos y que esa no era su razón de existir
- 36) Es cierto que el pequeño viento quisiera entristecer a la pareja de enamorados... C F
- 37) Es verdad que el propósito del pequeñito viento era jugar con los cabellos largos y hermosos de la muchacha, con la ropa y los listones del sombrero del muchacho creyendo que así sería feliz... C F
- 38) ¿Qué buscaba con ansia el pequeñito viento dentro de sí mismo?
- a) su corazón
 - b) su destino, su razón de existir
 - c) su ánimo para seguir adelante
- 39) ¿Por qué quería encontrar el motivo por el cual existía?
- 40) ¿qué relación existe entre la felicidad del pequeñito viento y su intención de saber para qué existía?
- a) porque si sabía para qué existía, el gran árbol de la vida y la Diosa del Maíz, lo querrían más
 - b) porque si sabía cuál era su razón de existir, entonces sería feliz
 - c) porque si sabía cuál era su razón de de existir, entonces ya no iba a llorar.
- 41) Es cierto que el pequeñito viento NO quería unirse a los grandes vientos para formar parte de un huracán... C F
- 42) Es cierto que el pequeñito viento NO fue aventado de un lugar a otro por los grandes brazos del enorme huracán... C F
- 43) ¿Por qué volvió a llorar el pequeñito viento al ser aventado de un lugar a otro por el gran huracán?
- a) porque se el huracán lo aventó muy fuerte y él era tan pequeñito!
 - b) Porque le dolió mucho cómo lo aventó el huracán
 - c) Porque se dio cuenta que tampoco era ese su lugar
- 44) Sí es cierto que el pequeñito viento lloró tan fuerte que incluso el gran árbol de la vida lo alcanzó a escuchar... C F
- 45) Es cierto que el gran árbol de la vida NO se le acercó al pequeñito viento al escucharlo llorar... C F
- 46) Es cierto que el gran árbol de la vida le cuestionó al pequeñito viento el porqué lloraba... C F
- 47) Es verdad que el gran árbol de la vida quería ayudar al pequeñito viento para encontrar su razón de existir...C F
- 48) Sí es cierto que el pequeñito viento no sabía para qué existía y quiso explicarle al gran árbol de la vida el por qué lloraba... C F
- 49) Es cierto que el pequeñito viento le explicó al gran árbol de la vida todos y cada uno de los lugares a los que fue con tal de encontrar su razón de existir... C F
- 50) Pon en orden (escribiendo con un número al lado de las líneas) las situaciones a las que tuvo que enfrentarse el pequeñito viento con el fin de tratar de encontrar su destino:

- a) Fue con la gente, a intentar jugar con una pareja de enamorados; tratando de mover sus ropas, el cabello de la muchacha y los listones del sombrero de él. _____
- b) Fue con los grandes vientos, quiso unirse a un gran huracán; pero lo único que obtuvo fue ser aventado de un lugar a otro. _____.
- c) Fue a los maizales, pues quería mover las hojas de éstos. _____.
- 51) Es verdad que el gran árbol de la vida quiso ser amable, tierno y comprensivo con el pequeñito viento pues quería ayudarlo a encontrar su razón de existir... C F
- 52) Pon en orden los acontecimientos (indicando con un número en las líneas) que el pequeñito viento tuvo que hacer para seguir las instrucciones que el gran árbol de la vida le dio con el fin de encontrar su razón de existir:
- a) Encontró unas cañas de maíz como las que cuida su madre, la Diosa del Maíz. _____
- b) Le hizo unos cuantos orificios a lo largo de la caña de maíz. _____
- c) Tuvo que limpiar el centro de la caña de maíz con mucha alegría. _____
- d) Dio vueltas alrededor del gran árbol de la vida rodeando su tronco. _____
- e) Cada vez que pasaba por el interior del carrizo, se escuchaba música. _____
- f) Tomó una parte que estaba ya seca y la cortó. _____
- g) Dio más vueltas hasta llegar a la parte más alta del tronco del gran árbol de la vida. _____
- h) Pasó por el interior de la caña de maíz. _____
- 53) Es cierto que la música NO era tierna y dulce, llena de amor, como el sentimiento que hizo nacer al pequeñito viento... C F
- 54) Es verdad que la caña de maíz fuera una flauta a través de la cual, cada vez que pasaba el pequeñito viento, se escuchaba una música hermosa... C F
- 55) Es verdad que cada vez que pasaba el pequeño viento por la flauta comenzaba a salir un sonido que perfumaba el aire con su presencia, que adornaba la vida... C F
- 56) Es verdad que el pequeño viento haya encontrado su lugar, su razón de existir al adornar la vida con su flauta pasando por el interior de ésta y produciendo una música muy dulce y tierna... C F
- 57) Es cierto que el gran árbol de la vida le encomendó como tarea al pequeñito viento alegrar con su presencia el corazón de los hombres a través de su tierna música... C F
- 58) ¿Por qué había encontrado el pequeño viento su lugar, su razón de existir al pasar por el interior de la flauta produciendo una música muy hermosa?
- 59) ¿Por qué a pesar de haber intentado encontrar su razón de existir enfrentándose a distintas situaciones, el pequeñito viento no podía ser feliz sino hasta que descubrió lo que podía hacer con aquella caña de maíz?
- 60) ¿Por qué dice el cuento que el pequeñito viento por fin había encontrado su lugar y su voz?
- a) porque estaba perdido y el gran árbol de la vida le ayudó a encontrarse
- b) porque no sabía para qué le servía su voz
- c) porque se sintió útil y feliz, con un motivo para vivir
- 61) Es cierto que al primero que le cantó con su voz de flauta fue al gran árbol de la vida... C F
- 62) Es cierto que a la segunda en tocarle con su voz de flauta NO fue a su madre, la Diosa del Maíz... C F
- 63) Es cierto que alegró con su voz a la madre Tierra y a su hija la Naturaleza... C F
- 64) Sí es verdad que el pequeñito viento acompaña desde entonces a todos los hombres, mujeres y niños buenos en sus alegrías, tristeza, compañía o soledad... C F
- 65) ¿Cómo describirías al pequeñito viento y qué cualidades tiene? (Vuelve a tu dibujo y haz las dos listas)
- 66) ¿Cuál es la moraleja o enseñanza del cuento?
- 67) ¿Crees que sea importante saber para qué existimos y encontrar un motivo para ser feliz en la vida y sentirnos útiles?
- 68) Relaciona las columnas de acuerdo a los personajes, lo que hacen en el cuento y qué relación tienen entre ellos.

PERSONAJES	ACTIVIDADES	PARENTESCO
1. Hombres	Mover las grandes hojas de los maizales y jugar	Un grupo de ellos son los hijos de la Diosa del Maíz. Los otros forman parte de la humanidad.
2. Gran árbol de la Vida	Aprender a cultivar semillas y poblar la tierra, disfrutar del canto del pequeño suspiro para que éste los acompañe siempre, en todas sus emociones.	Novios
3. Diosa del Maíz	Juguetean, platican, aprenden a tocar la	Madre - hija respectivamente

	flauta, disfrutaban el canto del pequeño viento	
4. Animales	Sembrar, enseñar cómo sembrar, descansar bajo la sombra del árbol, ver el paisaje, escuchar la melodía de su pequeñito y dormir mientras escucha.	Miembros de la Humanidad
5. Niños	Existir en el planeta para que juntas ayuden y acompañen a toda la creación y humanidad.	Padre de la creación
6. Suspiro (pequeño viento)	Agitar violentamente sus brazos, aventar sin querer al pequeñito viento hasta expulsarlo.	"Hijo" de la Diosa del Maíz
7. Otros vientos	Existir en todo lugar, escuchar el canto del pequeñito suspiro y alegrarse con la voz del pequeño	Madre de la alimentación, del maíz, de los campos y las semillas
8. Pareja de enamorados	Poblar la Tierra, alimentarse de lo que la Diosa del Maíz con las semillas que les pudiera ofrecer	Compañeros del hombre
9. Grandes vientos (Huracanes)	Caminar por los campos	Hermanos "buenos" del suspiro que juguetean y mueven las hojas de los maizales.
10. Madre Tierra y naturaleza	Vagar, tratar de encontrar la razón de su existencia, hacer una flauta para alegrar el corazón de los hombres, cantarle al árbol de la vida, a su madre y también a la Madre Tierra y a su hija	Hermanos "traviosos" del pequeñito. Están llenos de energía y sin querer expulsaron al Pequeño viento

Anexo 8:

Hoja Clave de respuestas:

HOJA CLAVE DE RESPUESTAS:

Respuestas a la entrevista del cuento "Un viento nace"

(LAS PREGUNTAS 1, 2, 4, 5, y 6, ESTÁN RELACIONADAS CON EL GRAN ÁRBOL DE LA VIDA)

1. las anteriores
2. porque no tiene enterradas sus raíces
3. de ríos, mares, animales y hombres (está relacionada con los hombres)
4. físicas (grande, fuerte, todo lo ve y escucha),
5. cualidades (comprensivo, alegre, cariñoso e inteligente)
6. Falso

DE LAS PREGUNTAS 7 A 21, ESTÁN RELACIONADAS CON LA DIOSA DEL MAÍZ

7. Falso
8. b
9. a
10. Falso
11. física (alta y fuerte) cualidades (tierna, amorosa, inteligente, dichosa, trabajadora, hábil, sensible)
12. Falso
13. c
14. b
15. a
16. b
17. c
18. a
19. falso
20. b
21. falso

DE LA 22 – 64, ESTÁN RELACIONADAS CON EL PEQUEÑITO VIENTO

22. por el suspiro de su mamá tan cargado de amor y ternura
23. c
24. b
25. c
26. Cierto
27. b
28. Cierto
29. Falso
30. b
31. c
32. Falso
33. a
34. c
35. Falso
36. Cierto
37. b
38. Porque se quería sentir útil
39. b
40. Falso
41. Cierto
42. c
43. Cierto
44. Falso
45. Cierto
46. Cierto
47. Cierto
48. Cierto
49. 2, 3, 1.
50. Cierto
51. 3, 6, 5, 1, 8, 4,2, 7.
52. falso
53. Cierto
54. Cierto
55. Cierto
56. Cierto
57. Porque se sintió útil y feliz
58. Porque necesitaba hacer algo por él mismo y sentirse útil y único
59. c
60. Cierto
61. Falso
62. Cierto
63. Cierto
64. Físicas (no es fuerte y es pequeño), cualidades (sensible, travieso, juguetón, llorón, desesperado, ansioso, tierno)
65. (libre) A grandes rasgos, que cada quien tiene que encontrar su motivo para vivir.
66. (libre)
67. Se anexa tabla

Anexo 9

Desarrollo de las sesiones experimentales:

Al inicio de cada sesión, cada experimentador se presentó diciendo su nombre y explicando por qué estaba allí (cabe mencionar que los pequeños no tenían información alguna de lo que iban a hacer).

¡Hola!

Me llamo Alma y estamos aquí porque vamos a jugar y me van a ayudar a entender bien los personajes de un cuento que traigo aquí para leerles. El cuento se llama "Un viento nace" y como soy medio despistada...pues necesito de su ayuda... ¿qué les parece si comenzamos?

Bueno, voy a escribirles su nombre en este papel y lo traerán puesto todo el tiempo.

Él se llama... y estará con nosotros para ayudarnos a resolver las dudas que surjan durante el cuento.

Tiempo: 6 minutos

Las reglas del juego son éstas:

Les daré el material que van a necesitar a lo largo del cuento, luego, se los leeré y pondrán mucha atención, qué les parece si cierran sus ojos para que puedan poner en su mente todas las imágenes que yo le voy leyendo y así se les hace más fácil?: Yo iré despacio para que no haya dudas. Una vez terminada la lectura del cuento; se las leeré una vez más, pero ustedes irán dibujando lo que yo les vaya leyendo; de acuerdo?

Vean su material, listos?

- se les darán 5 minutos extras por actividad -

Tiempo: 25 minutos.

Después del tiempo establecido:

Muy bien, ahora les daré un cuestionario que está relacionado con los personajes del cuento: como ven, no es un examen; así que no se pongan nerviosos pensando si reprobarán o no; simplemente es una regla más del juego.

En el cuestionario, hay unas preguntas que requieren que tachen si son ciertas o falsas, en otras, tendrán que acomodar las secuencias en orden, como sucedieron en el cuento; y en otras elegir opciones de respuesta.

A ver, me pueden decir cómo es " el chavo del 8?"; por ejemplo, es chaparrito....

(hacer una lluvia de ideas), muy bien!

Ahora, me pueden decir qué cualidades tiene? (lluvia de ideas).

Bueno, cuatro preguntas como estas vienen en el cuestionario; son las preguntas 4, 5, 11 y 64. Ustedes regresarán a su dibujo del personaje correspondiente y harán dos listas: una de cómo es y la otra de qué cualidades tiene; de acuerdo?

En la pregunta 67, relacionarán columnas. Estas columnas están relacionadas con las actividades y el parentesco de los personajes. (para explicar parentesco:) por ejemplo, qué es Doña Florinda de Kiko?

Tiempo para la explicación de instrucciones: 5 minutos

_Una vez explicadas las instrucciones y posibles dudas, los pequeños procederán a resolver-

Tiempo para resolución de entrevista: 25 minutos.

Tiempo total de sesión: 56 - 60 minutos aproximadamente.

“Muchas gracias por haberme ayudado, ya no seré tan despistada y la última regla de este juego es que los demás niños no deberán saber de qué se trata hasta que pasen los otros dos equipos, y así, veremos qué equipo fue el mejor, ¿de acuerdo?”.

REFERENCIAS

- Ardèvol, E.; Bertrán, M.; Callén, N.; Pérez, C. (2003). Etnografía virtualizada: la observación participante y la entrevista semi – estructurada en línea. *Atenea digital*, 3. 1 – 21. Disponible en: <http://antalya.uab.es/athenea/num3/ardevol.pdf>
- Barlow, C. (2003). Rigidity in children's drawings and it's relation with representational change. *J.Experimental Child Psychology*.86. 124-152-.
- Bickhard, M. (1999). On the Cognition in Cognitive Development. *Developmental Review*, 19. 369-388.
- Castillo, Margarita. **Un Viento Nace**. [Copia sin fecha]
- Chan,D. (2006).Perceived Multiple Intelligences Among Male and Female Chinese Gifted Students in Hong Kong: The Structure of the Student Multiple Intelligence Profile. *ProQuest Education Journals*.50-4. 325-338.
- Coolican, H. (1994).Métodos de investigación y estadística en psicología. Métodos cualitativos de investigación y el trabajo con los datos.(pp. 153 -175). México. Manual Moderno.
- Davidson, L. (2001). Effects of Drawing on Children's Item Recall.*Journal of Experimental Psychology*.78.155-177.
- Delval,J. (2001). Descubrir el pensamiento de los niños. Introducción a la práctica del método clínico. Barcelona, España.
- Delval,J. (1998).El desarrollo Humano. Siglo XXI. Editores México.A La Capacidad de Representación. Cap.11.(pp.225-261).Madrid, España.
- Delval, J. (1998).El desarrollo Humano. Siglo XXI. Editores México. La comprensión de la realidad y Fantasía. Cap. 15. (pp.356-378).Madrid, España.
- Douglas, D. (2005). Explaining Girl's Advantage in Kindergarten Literacy Learning:Do Classroom Behaviors Make a Difference?. *The Elementary School Journal*.106 -1. 21-38.
- Geiger, J. (2005). Spatial Working Memory and Gender Differences in Science.*Journal of Instructional Psychology*.32-1. 49-57.
- Hatcher, D. (2005). Gender Differences in Integration of Images in Visuospatial Memory. *Sex Roles*.53. 717- 724.
- James, T. (2003). Teaching Techniques. *The Journal of School Health* 73. 41 – 47.
- Leontiev, A. N. (1979). La Actividad en la Psicología. La Habana, Cuba.
- Lewis,C. (1997).When is a Mug Not a Mug? Effects of Content, Naming and Instructions on Children's Drawings.*Journal of Experimental Child Psychology*.56. 291-302.
- Luria, A. R. y Yudovich, F. (1980). El papel del Lenguaje en la formación de los procesos mentales. Siglo XXI. Editores México. Lenguaje y desarrollo Intelectual en el niño. Cap. 1. (pp.9-21) Madrid, España.

- Matuga, J.(2003). Children's Private Speech during algorithmic and heuristic drawing tasks. Contemporary Educational Psychology.28.552-572.
- Needham, A. (2001). Perceptual, Conceptual and Representational processes in infancy. Journal of Experimental Child Psychology.78. 98 – 106.
- Ratner, Nancy y Olver R. (1998). Reading a tale of Deception, Learning a Theory of Mind?. Early Childhood Research Quarterly.13. No.2. 219 - 239
- Rémi, C. (2002). Automatic analysis of the structuring of children's drawings and writing. Pattern Recognition 35.1059- 1069.
- Smith, L. (1998). On the Development of Mental Representation. Developmental Review.18. 202-227.
- Taylor (1998). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Métodos Cualitativos. Cap. 6. (p.p. 152). Barcelona, España. Paidós.
- Vigotsky (1980). El problema del lenguaje y el pensamiento del niño en la Teoría de Piaget. Obras escogidas de Vigotsky. Cap.2. (pp. 29-77). México.
- Wilkinson K. and McIlvane W. (2001). Methods for studying Symbolic Behavior and Category Formation: Contributions of Stimulus Equivalence Research. Psychological Sciences Division.21, 355-374.