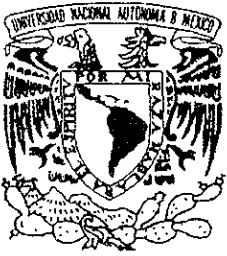


31961
5

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO



CAMPUS IZTACALA

“MAESTRÍA EN MODIFICACIÓN DE CONDUCTA”

“CONDICIONES DE AFECTIVIDAD EN
EL NIÑO HIPERACTIVO”

T E S I S

PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN MODIFICACIÓN DE

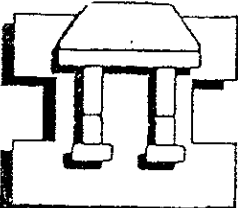
C O N D U C T A
P R E S E N T A :

MARTHA ISABEL RODRÍGUEZ RECIO
LIC. EN PSICOLOGÍA

27/08/14

ASESORA: DRA. MARÍA SUÁREZ CASTILLO.

SINODALES: MTRA. LAURA EVELIA TORRES VELÁZQUEZ
MTRA. ANA LUISA GONZÁLEZ – CELIS RANGEL
MTRA. ANA MARITZA LANDAZURI ORTÍZ
MTRA. PATRICIA SUÁREZ CASTILLO



IZTACALA

LOS REYES IZTACALA

ENERO 2000



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.

ÍNDICE

	PAG.
RESUMEN	3.
INTRODUCCIÓN	5
I.- ANTECEDENTES	10
I.1.- Algunos efectos de la hiperactividad en el contexto Educativo	17
II.- MARCO TEÓRICO	22
II.1.- Contexto Escolar	26
II.1.1 - ¿Dónde se hizo la investigación?..	31
II.2 - Infraestructura.....	34
II 2 1 - ¿Cómo es la relación maestra-alumno? .	36
II 3 - Metodología.....	42
II.3.1 - ¿Quiénes fueron los personajes?	43
III - DIFERENTES EXPRESIONES DE AFECTIVIDAD.	51
III 1 - Vinculación	59
III.2.- Disciplina en el Aula.	69
III.3 - Interés y Postura.	72
III.4 - Regla y Juego.....	80
IV - CONCLUSIONES.	88
BIBLIOGRAFIA	99

RESUMEN

En los Servicios de educación Especial el incremento de niños canalizados por problemas de conducta, denominados niños hiperactivos, es de llamar la atención, pues al momento de ser valorados existe ausencia de daño o lesión orgánica que justifiquen los síntomas, sin embargo estos están presentes ocasionando serios problemas tanto a los pequeños que los padecen como a las gentes de su entorno, específicamente padres y maestros.

Con el ánimo de desentrañar este problema e identificar cuál es la participación de la escuela en la construcción del niño hiperactivo, es que se realizó la presente investigación, tomando como categoría de análisis las manifestaciones afectivas de disciplina, norma, juego y vínculo presentes en las interrelaciones maestra-alumno, alumno-alumno. La población que se eligió fueron cinco niños con edades de cuatro años, inscritos en Jardín de Niños y canalizados por problemas de conducta al Centro de Atención para Educación Preescolar (CAPEP)

Dadas las características de la investigación y considerando que los problemas sólo son comprensibles si se analiza el contexto en el que ocurren y si se toma en consideración además, los elementos caracterizadores del individuo, la metodología que se empleó fue la correspondiente a la Teoría Psicogenética lográndose en éste caso, evidenciar la particular sensibilidad del niño y su fragilidad ante la educación. Un análisis a la vez pedagógico y psicológico, hace patente la utilidad que el enfoque walloniano puede tener a la hora de enfrentar problemas psicopedagógicos como la hiperactividad, un problema multicausal que afecta tanto el desarrollo cognitivo del niño como el emocional.

Los resultados arrojan información importante en cuanto a la participación de la maestra quien a través de su formación, experiencia y de su propia historia, implementa el establecimiento de normas y disciplina que regularan el trabajo y las interacciones entre los integrantes del grupo. Lo mismo sucede con los niños quienes también se insertan en la escuela con su propio saber, una perspectiva particular de lo que es una escuela y las

normas de casa; conocimientos que tendrán que adecuar a las nuevas demandas y necesidades.

En esta cotidianidad se construyen las expresiones de afectividad, manifiestas en los movimientos que generan las respuestas emotivas como el llanto, risa, cólera, miedo, culpa y vergüenza manifiestos en posturas psicoafetivas tales como gestos, posturas y actitudes que cambian de sentido según le sea placentera o displacentera la situación

Se pudo observar que sí bien la disciplina es necesaria para el funcionamiento y crecimiento tanto individual como de grupo, la manera, el tono, la constancia y firmeza con que se implemente tendrá que ver con los resultados obtenidos; pudiendo generar desde niños muy productivos y felices hasta niños con bajo rendimiento, reprimidos, inseguros y con alto nivel de ansiedad manifiesta mediante excesos de actividad. En síntesis no se debe perder de vista que el niño es un ser completo con diferentes aristas que involucran tanto elementos emocionales, afectivos, cognitivos, sociales, etc todos funcionando conjuntamente en los diferentes procesos que conlleva el desarrollo de su persona.

INTRODUCCIÓN

Lo que la psicología puede aportar a la educación, dice Wallon (1981), a nivel individual “son datos que esclarecerán las causas de su comportamiento, se trate de causas intelectuales, afectivas o sociales, o de causas estrictamente pedagógicas. La psicología debe ayudar al niño” pag. 139. Debe averiguar en cada uno el motivo de sus fracasos escolares, aclarar si se trata de razones personales, ya sea de salud, de familia, de carácter, o si los motivos están relacionados con dificultades de comprensión de las asignaturas que estudia

En el caso de la hiperactividad esta es un problema conductual que en su haber ha llevado un largo proceso, que va desde su diagnóstico hasta su clasificación y tratamiento, es un problema en el que la función motriz o actividad se presentan anormalmente aumentadas. Se caracteriza por inquietud, excitabilidad, impulsividad, distracción, poca atención, pobre tolerancia a la frustración y dificultades del aprendizaje y de la función motora perceptiva, se cree que en algunos casos se acompañan de lesión cerebral y psicosis, pero no se han determinado aún las causas específicas de la mayor parte de los casos, lo cual repercute en el diagnóstico y tratamiento¹.

La hiperactividad surge en los años 40 como objeto de investigación de varias disciplinas entre ellas medicina, psiquiatría, neurología y psicología, y ya aparece en la literatura con cierta frecuencia en 1945. A partir de esta fecha han existido diferentes hipótesis sobre su origen: “Es producto de un medio ambiente sobreestimulante”. “Puede deberse a una modificación genética o a un retraso en la maduración del Sistema Nervioso Central”. “Es producto de las contingencias socio-ambientales”. “Es la evidencia de una lesión orgánica no bien definida”.

¹ En diccionario Enciclopédico Ilustrado de Medicina (1986), Donald. Vol. 6. Editorial Interamericana/w b Saunders

“Es la incapacidad constante para satisfacer exigencias de atención sostenida, resistencia a distracciones e inhibición de respuestas”, Una hipótesis más es sobre la inteligencia emocional que considera tanto cuestiones neurológicas como ambientales, plantea que la existencia de tres segmentos en el cerebro, cada uno emitiendo un tipo de respuestas específicas según corresponda a las emociones generadas por los estímulos del medio ambiente y finalmente el Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos, la considera como un Síndrome que involucra aspectos como falta de atención, impulsividad e hiperactividad.²

Lo cierto es que es un “problema” que suele presentarse entre los 3 y 6 años, edad que marca el ingreso del niño a la vida escolar, donde se espera que los pequeños aprendices se ajusten a la disciplina del Jardín de Niños o de la Primaria. Cuando esto no sucede el niño es objeto de castigo, maltrato, rechazo y finalmente estigmatización, inicialmente sólo por parte de la maestra, pero ella a su vez contagia a los alumnos de esta emotividad hacia el “indisciplinado” terminando todo el grupo por considerarlo así. Ante esta situación el niño se vive ansioso, con una autoestima baja e inseguro, pues regularmente “haga lo que haga” siempre estarán descalificados sus esfuerzos y habilidades intelectuales.

Precisamente este proyecto surgió de la inquietud generada en la práctica docente, con niños que presentan problemas de aprendizaje, mismos que en su gran mayoría, han sido tipificados por sus profesores como niños con problemas de conducta, encontrándose entre estos con mayor frecuencia los que comúnmente se han dado por llamar “hiperactivos” por la gran cantidad de actividad que desarrollan en comparación al resto del grupo en el que se encuentran inmersos. Esta clasificación regularmente se hace sin tener una idea clara de lo que el término implica y mucho menos de los efectos que se pueden generar a nivel emocional tanto en el menor como en su núcleo familiar y mucho menos de las serias repercusiones sociales, caso concreto en el proceso escolar.

De esta problemática se derivó como **objetivo** investigar en el ámbito escolar correspondiente al nivel preescolar, el origen de los problemas de conducta “tipificados”

² Strauss y Lehtuna (1947), Clements y Peters (1962), Block (1977), Granell (1979), Donald Routh (1980).

como hiperactividad, con miras a detectar si el exceso de actividad que manifiestan y la inadecuación de su conducta es una hiperansiedad construida en este ambiente a través de normas y disciplina, mantenida por las relaciones afectivas entre maestra y compañeros o es una característica de la personalidad de algunos niños.

Para adentrarse en el estudio de éste fenómeno no se puede tomar en cuenta solamente una Teoría, para explicar la aparición de los trastornos de ansiedad o cualquier otro problema en el niño. Carece de significado evaluar la conducta del niño como algo aislado o de causa única, sin considerar las influencias sociales y su etapa de desarrollo

En el nivel más elemental, la definición de un problema depende de la edad del niño; hay conductas consideradas como síntomas de trastornos que en una edad pueden ser juzgadas típicas; el nivel de desarrollo cognitivo del niño también influye en como es percibido un comportamiento particular; además de la interpretación, clasificación y estigmatización por parte de los adultos. También la edad de inicio y la cronicidad de los síntomas también son relevantes para la conceptualización de la conducta problemática (Campbell, 1993).

Al pretender evaluar un problema conductual en el niño, sea éste de cualquier tipo, se deben tomar en cuenta que existen múltiples factores materiales y geográficos que influyen en el desarrollo del niño, como las condiciones geográficas y socioeconómicas en las que vive la familia, ya que de ellas dependerán los estímulos que se ofrecen al niño; las posibilidades de experiencias que tendrá, los aportes educativos y culturales que influirán en su desarrollo desde la primera edad (Lezine, 1979). La familia y sus características socioculturales fungen como moldeadores, en la interacción todos estos factores van a influir no sólo en la aparición del problema, sino en su mantenimiento y desarrollo.

El análisis de la información, se hizo a partir del marco teórico metodológico de Wallon, en Psicología Genética, a través de la observación se intentó identificar cómo determinado tipo de relaciones afectivas participan en la construcción del niño hiperactivo. Esto bajo la consideración, de estudiar al niño tanto en sus aspectos psicológicos como sociales,

expuesto a constantes cambios y transformaciones, determinados por sus relaciones con "los otros"

El método de la psicología genética permitió comprender el funcionamiento psicológico durante cualquier etapa o período de vida, construyéndose en un mundo social concreto (su mundo, su medio, su gente, etc.) en una realidad concreta (jardín de niños, horario de clases), con individuos concretos (maestra, compañeros), miembros de su grupo de pertenencia, con los cuales se vincula y convive, construyéndose de manera recíproca pero diferente de individuo a individuo.

El fin de este método, fue en un primer momento la observación de relaciones, procesos de conformación, elaboración de esquemas emocionales y formas de pensamiento en relaciones de reciprocidad entre las personas (maestro-alumno, niño-niños, etc.), en sus contextos particulares (salones, patio, sala de cantos y juegos, etc.), mediante la observación y registro de las mismas a fin de obtener categorías o puntos de análisis que en este caso fueron relaciones afectivas maestra-alumno, alumno-alumno, normatividad y disciplina y en un segundo la aplicación de entrevistas semiestructuradas que complementarían la información primaria

En el primer capítulo se retomó la problemática en cuestión desde su génesis, abordándola como un proceso cuya gestación requirió un ambiente y situaciones específicas, tanto en el aspecto social como en el cognitivo, motor y afectivo, para lograr su desarrollo e implantación en el niño

Este último aspecto, fue el punto a dilucidar en el segundo capítulo, haciéndolo a través de la revisión de la información recabada, complementándola con los resultados de las entrevistas, todo ello analizado bajo el marco de la teoría psicogenética, tomando como referencia los trabajos realizados por Wallon (1977), en cuanto a las emociones como conjunto o sistema de reacciones organizadas, que ligadas al ambiente social darán como resultado la afectividad, eje que articula en sí la socialización y la cognición presentes en las primeras manifestaciones psíquicas del niño y marcadas por su madurez biológica,

vivida de alguna manera, por lo menos gran parte, en la escuela como espacio físico necesario para su desarrollo personal e inserción social.

Para el reporte de los hallazgos de esta investigación, se utilizó la metodología empleada por Wallon (1980), "El estudio del niño como un ser dinámico-dialéctico, corresponde una metodología de idéntica orientación", pag. 148; una concepción integral y dialéctica que no comprenda el desarrollo infantil de manera lineal ni uniforme, puesto que para él, la actividad mental no se desarrolla en un mismo y único plano, mediante una especie de crecimiento continuo. Evolucionan de sistema en sistema.

Esta concepción del hombre implicó abordar su estudio de una manera integral, contemplando tanto el análisis del sujeto, como de las relaciones de éste con el grupo al que pertenece (*los otros, socius o alii*) y las interacciones entre él y su medio, como sujeto-objeto cambiantes y evolutivos con la acción del tiempo.

Cuando la familia es disfuncional y los padres no logran cubrir las necesidades afectivas de sus hijos, como en los casos que se citan en el presente, sino más bien se ha sido objeto de maltrato físico y emocional; los niños ingresan al colegio, ya de por sí, "vulnerables" con una ansiedad significativa que se traduce en exceso de actividad motora, misma que se incrementará o disminuirá dependiendo de la relación que se establezca en el aula, tanto con la maestra como con sus compañeros.

Finalmente el tercer capítulo cubre los resultados que posibilitaron descubrir en la praxis como es que el niño a pesar de su corta edad va construyendo su propia historia, una historia que le determina formas particulares de percibir, conducirse y relacionarse en los diferentes ambientes y con las diferentes personas.

I.- ANTECEDENTES

La hiperactividad es un fenómeno multifactorial, donde interjuegan elementos socioculturales y orgánicos que se manifiestan preferentemente en un plano familiar y/o escolar. No es raro ver que los niños que son catalogados como “hiperactivos” lo sean entre los 3 y 6 años, edades que marcan su ingreso a la vida escolar, donde y cuando se espera que se ajusten a las normas del jardín de niños o a la primaria, siendo además muy natural que el maestro reconozca e intente ayudar al niño que presenta este tipo de conductas, pues de lo contrario perturbaría el ambiente de todo el grupo. Cabe hacer la aclaración que no siempre la ayuda que los profesores brindan es la más adecuada, pues también ellos desconocen la mayoría de las veces el tipo de manejo que se requiere y suele suceder que al pretender ayudarlo, pone tanto interés en su conducta que descuida su rendimiento escolar, limitándose a calificar su actuar y descalificando sus esfuerzos y capacidades intelectuales generándole además de su problema, índices elevados de ansiedad e inseguridad que sirven como tierra fértil para que el niño siga presentando conductas incertivas o disruptivas.

Teóricamente ha sido considerado “niño hiperactivo”, aquel menor que cursa con un conjunto de conductas de tasa muy elevada y sin control de emisión, teniendo esto como consecuencia la falta de atención en actividades particulares y por lo tanto baja ejecución académica, la mayoría de las veces (Kendall, 1988). Sin embargo no cada niño que se mueve más de la cuenta es necesariamente hiperactivo. Algunos sinónimos han complicado más que aclarado la ambigüedad, así, se tiene que “daño cerebral mínimo”, “disfunción cerebral mínima”, “síndrome hiperactivo”, “niño hiperactivo”, “alteración del impulso” y en la actualidad, “niño con déficit de atención”, son términos empleados para describir alguna característica o síntoma de niños con conducta demasiado agitada, sin dar una definición clara y precisa del origen u orígenes del problema.

Según reportes clínicos, escolares y familiares, las más de las veces estas conductas resultan “aversivas” tanto para algunas familias como para la sociedad, ya que actualmente

en algunos grupos aún prevalece como criterio de “normalidad”, el apearse a los comportamientos que la “mayoría” de la gente realiza y que son acordes a lo convencional y por ende socialmente aceptados, luego entonces, aquel sujeto cuyo comportamiento sale de la “norma” es objeto de castigo y rechazo sistemático con las consabidas consecuencias en la personalidad del sujeto y en sus interacciones sociales y psicológicas en el tipo de tratamiento idóneo. Así, mientras unos arguyen que es un problema orgánico que requiere medicación para su control y recuperación, los otros opinan que es cuestión de un trabajo multidisciplinario que contemple en su análisis las cuestiones socio-ambientales y culturales como elementos que pueden fungir como detonantes en su aparición, además este tipo de trabajo debe de apoyar actividades dirigidas y supervisadas. A partir de estos rasgos es que en distintos momentos y contextos se han ido definiendo las diferentes expresiones y aproximaciones sobre el tópico

Dentro de los antecedentes teóricos y metodológicos de la hiperactividad se encuentra que desde 1940 investigadores y médicos comenzaron a demostrar los efectos de las alteraciones orgánicas cerebrales en la conducta y en las funciones psicológicas de los niños, desde perturbaciones leves hasta trastornos graves. En la siguiente década, el concepto de “disfunción cerebral mínima” se hizo popular con tendencia a simplificar y generalizar demasiado, sin un adecuado diagnóstico

El término “niño hiperactivo”, apareció con cierta frecuencia en la literatura a partir de 1945, pero se ha usado en forma excesiva, ambigua e inapropiada. Esta ambigüedad y exageración proviene de la falta de definición clara en la descripción y diagnóstico del trastorno.

Strauss y Lehtinen (1947), consideraban que los niños hiperactivos, eran adversamente afectados por un medio ambiente sobre estimulante y si estaban capacitados para aprender tenían que trabajar en situaciones de estimulación controlada..

En 1954, los trabajos de Maurice W. Laufer y Salomons, presentaron un ensayo titulado “Desórdenes del impulso hiperkinético en los problemas de conducta infantil”, que marcó

un cambio hacia una definición más específica. “La hiperactividad es un síntoma. El síndrome hiperactivo son una serie de manifestaciones de conducta, que forman una entidad clínica de espectro muy amplio, desde formas leves a graves. El término “disfunción cerebral mínima”, describe los fenómenos de las alteraciones del conocimiento, percepción y aprendizaje. Daño cerebral mínimo es un nombre que trata de describir la supuesta lesión causal del cerebro del niño que puede ser de origen peri o posnatal”³

Se ha demostrado en numerosos trabajos que, aún cuando la evidencia de lesión orgánica en la hiperactividad resulta hasta cierto punto innegable; en otros los exámenes neurológicos resultan bastante ambiguos y no indican patología específica. Ciertas investigaciones consideran que la hiperactividad puede deberse a una modificación genética o a un retraso en la maduración en parte del Sistema Nervioso Central (Clements y Peters, 1962).

Considerando en su aproximación los trabajos realizados en 1947 por Strauss y Lehtinen, sobre la importancia del medio ambiente, 30 años más tarde Block (1977) considera que la hiperactividad es el resultado de un incremento general en nuestro tiempo cultural, nuestra sociedad se ha vuelto más excitante y como una consecuencia de éste incremento, muchos niños quienes en el pasado habían estado propensos a la hiperactividad, hoy la han desarrollado. Este autor presenta una visión etiológica cultural, una perspectiva amplia basada en la cultura, donde cabe la posibilidad de que la hiperactividad pueda ser en cierto momento producto de las contingencias socio-ambientales de los últimos 50 años

Dentro de los factores culturales que intervienen según el autor, en el desarrollo o surgimiento de la hiperactividad, se encuentran factores de tipo familiar y escolar ya que la sociedad ha sufrido cambios de las normas y valores. Así como han existido cambios en el ambiente escolar, los ha habido también en la estructura familiar, las familias de antaño tenían mayor integración, ahora la familia moderna está fragmentada por las condiciones

³Se entiende por síntoma cualquier prueba subjetiva de enfermedad o de estado de un paciente. Cambio en la evolución del paciente, que indica cierto cambio corporal o mental, en Diccionario enciclopédico ilustrado de medicina. Dorland, (op Cit.)

económicas que obligan al trabajo de la gran mayoría de los miembros, quedando en ocasiones el cuidado y la supervisión de los hijos sin ser cubiertos o atendidos bajo limitantes de tiempo y disposición. La familia funcional, regularmente suele estar integrada incrementado por ello las posibilidades de poder ofrecer apoyo a sus miembros que experimentan tensiones. En la actualidad existe mucha familia fragmentada y por lo tanto incapacitada en cumplir esa función.

En tiempos anteriores existía un clima de autoridad y los niños se desarrollaban en éste dentro de las escuelas, el maestro por su parte se preocupaba por su asistencia; sin embargo, parece ser que hoy en día el maestro no tiene tiempo de resolver problemas o de involucrarse más en la vida de sus alumnos, ya que la carga de trabajo cada vez es mayor y cada ciclo escolar se demanda más del niño a través de programas que implican a su vez cargas de trabajo administrativo para el docente, quien se ocupa de enseñar y llenar papeles. Siendo quizá por eso hoy en día las drogas, desde el punto de vista de algunos maestros, uno de los tratamientos más usado para el niño hiperactivo, ya que este hace más manejable y tolerable su situación dentro del salón de clases

En lo referente al aspecto social o a los cambios culturales que han hecho al niño hiperactivo. Block (op cit.) define el tiempo cultural, postulando una teoría especulativa como causante del incremento de la hiperactividad. El tiempo cultural de nuestra sociedad se ha incrementado grandemente en los últimos 50 años. Uno de los principales cambios es la tecnología que ha traído consigo un acelerado paso de la vida.

Algunas investigaciones como la de Granell (1979)⁴, han sugerido que los niños hiperactivos presentan serias dificultades de conducta y aprendizaje las cuales pueden ser

⁴ véase. Otros autores como el Dr. José Cruz en su libro Química del Pensamiento menciona investigaciones recientes sobre el trastorno por déficit atencional con/sin hiperquinesia, se ha observado la presencia de un sustrato neurobiológico a nivel biomolecular, manifiesto por la existencia de una deficiencia de sustancias neurotransmisoras en el Sistema Nervioso Central. La respuesta a estímulos externos que activan tanto el sistema central de norepinefrina como el sistema periférico de tipo simpático. Desde un punto de vista neuroanatómico, los centros de atención en el cerebro que se encuentran tanto en el área posterior del mismo (encargada de cambiar de estímulos no significativos a significativos como la anterior o frontal (la parte "ejecutiva" de la atención) utilizan las catecolaminas como un ingrediente esencial en la transmisión de mensajes.

atribuidas a “lesiones orgánicas no bien definidas y con frecuencia se confunden con el síndrome de daño cerebral mínimo”.

Al respecto de la hiperactividad Routh (1980), cita: “...es la incapacidad constante de un niño para satisfacer de acuerdo con su edad exigencias circunstanciales de actividad contenida, atención sostenida, resistencia a distracciones e inhibición de respuestas impulsivas” pag. 32

Este mismo año en el *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM III* (Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales) el término hiperactivo sustituido por el de Trastorno por Déficit de Atención (TDA) se publicó cubriendo tres características esenciales, falta de atención, impulsividad e hiperactividad.

Partiendo de definiciones como la de Routh (op. cit.) y de las conductas especificadas en el DSM III, se podría elaborar un diagnóstico, sin embargo se considera que para este tipo de problema no resulta suficiente la descripción, además es necesaria la identificación de la relación entre estas tres características (falta de atención, impulsividad e hiperactividad); el conocimiento de la(s) variable(s) que vinculan las tres características, reconocimiento del tipo de conductas que pudieran ser primarias y de las que fueren secundarias.

Cuatro años más tarde en función de esta clasificación surge el modelo de Douglas, quien en 1984 postula que los problemas de los niños con TDA se desarrollan debido a cuatro predisposiciones relacionadas. a) cierta inclinación inusualmente fuerte a buscar gratificación o estimulación inmediatos (o ambas cosas), b) una tendencia sumamente débil a dedicar atención y esfuerzos a tareas complejas; c) escasa habilidad para inhibir respuestas impulsivas; d) poca capacidad para regular la excitación o estado de alerta que se requiere para satisfacer las exigencias circunstanciales⁵

⁵ Estas cuatro predisposiciones son determinadas por la constitución de factores tales como disciplina inconsistente, vida familiar desordenada y confusa. Que incluyen impacto de recompensas o estímulos, concentración de atención o esfuerzos, inhibición de respuestas, y regulación de la excitación, mismos que a su vez influyen grandemente en la aparición de efectos o deficiencias secundarias como son desarrollo de esquemas complejos (conocimientos habilidades, estrategias); capacidad para desempeñarse con efectividad (motivación intrínseca) y metacognición, que se traducen en incapacidad de generar estrategias cognitivas, conocimientos adecuados y motivación intrínseca. Tanto las predisposiciones primarias como las eficiencias secundarias se encuentran asociadas intrínsecamente y producen un efecto combinado

Kirby, y Grimleg, (1992), al investigar el niño hiperactivo, hacen mención de la ambivalencia que conlleva el empleo de este término, usado anteriormente con gran asiduidad, hoy en desuso y substituido por el de “trastornos por déficit de atención”, término que podría asociarse con pequeños que miran por la ventana, sueñan despiertos o juegan con botones y agujetas en lugar de ver y escuchar al maestro.

Otro punto de vista sobre hiperactividad, lo tiene el enfoque de la Inteligencia Emocional, que conjuga aspectos sociales, culturales, afectivos, biológicos, orgánicos, neurológicos, etc. Goleman en 1995 escribió sobre la Inteligencia Emocional, y el Dr I. Blanco⁶ habló de la existencia de tres sectores del cerebro que tienen que ver con la sobrevivencia, las emociones y el razonamiento⁷.

Estos tres segmentos son regulados por la amígdala neural que es quien controla el nivel umbral diferencial de los estímulos que se presentan al individuo y determina la parte o segmento que emitirá la respuesta. Se dice que en la actualidad esta amígdala, dadas las condiciones aceleradas de vida y la sobre estimulación a que está expuesto el organismo, día con día, requiere una estimulación mayor, perdiendo paulatinamente la capacidad de generar respuestas ante estímulos de pobre intensidad hipotetizándose que esto es lo que, hace que el niño no logre dar una respuesta correcta ante estímulos de baja intensidad, teniendo preferencia por aquellos más excitantes. Esta teoría de alguna manera corrobora la teoría de Block (1977) en cuanto al tiempo cultural.

⁶ En programa radiofónico de Radio Centro en el 1030. “Excelencia Personal”, dirigido por el Lic Gerardo Canseco, programa grabado y presentado el 10-x-95, de 14 00 a 15 00 hrs.

⁷ Estos segmentos son: El cerebro reptiliano que es el que se encarga de emitir todas las respuestas de sobrevivencia física como son los impulsos e instintos. Este segmento tiene la primacía en el uso de energía del cerebro y cuerpo para actuar. En el caso de miedo o ansiedad el aprendizaje y razonamiento está inhibido. El segundo segmento, rodea al cerebro reptiliano y es el límbico que rige toda la esfera de las emociones placenteras, pertenencia, filiación, etc., tiene el segundo lugar en el uso de energía cerebral para emitir una respuesta. Esta respuesta sólo se puede ejecutar siempre y cuando la energía del cerebro esté siendo usada por el primer segmento, esto es, el primer segmento debe estar en “equilibrio” o armonía para que la energía pueda ser empleada en las respuestas correspondientes al segundo. El tercer segmento, llamado neocortex (corteza nueva), es el encargado de las funciones psicológica superiores, tales como memoria, pensamiento, atención, lenguaje, aprendizaje, lógica racional etc.

Cuando el niño vive en un medio ambiente agresivo, hostil o amenazante, sus respuestas son generadas por el primer segmento, inhibiendo la acción que pudieran tener los otros segmentos, sin importar que exista estimulación para un cambio de respuesta. Esta teoría, da elementos que permiten analizar el círculo vicioso que se puede generar en la conducta del niño, cuando éste por su actuar incontrolado o incierto (por la sobreestimulación) se ve agredido o rechazado por su medio, inhibiendo sus respuestas afectivas o racionales y como en la medida que su integridad física y emocional no se vean atentadas podrá generar respuestas favorables ante la aceptación, la comprensión y el afecto, logrando con ello una mejor adaptación en sus conductas e incrementar su rendimiento escolar. Así, la Inteligencia Emocional, hace referencia a que no basta un CI racional para tener éxito y adaptación en la vida, pues éste, sólo aporta un 20 % de la capacidad del ser humano y el otro 80 %, está determinado por el factor emocional que impulsa al CI racional.

El trastorno de hiperactividad y déficit de atención tiene una base física en la mayoría de los casos, pero la causa exacta es probablemente diferente en diferentes personas⁸. Sus síntomas son: estar inquieto o retorciéndose, dificultad para permanecer sentado, ser fácilmente distraído, dificultad con esperar su turno, decir abruptamente la respuesta, dificultad con seguir instrucciones, dificultad con prestar atención por cualquier periodo de tiempo, dificultad para terminar tareas, dificultad con jugar tranquilamente, conversar demasiado, interrumpir o entrometer a otros, dificultad para escuchar a otros, perder cosas necesarias para las tareas, participar en actividades peligrosas, autoestima baja, cambios rápidos en el estado de ánimo, baja tolerancia a la ficción, explosiones de genio, menos logro escolar, problemas perceptivo motores, problemas para congeniar con otros y problemas para hacer o mantener amigos.

⁸ El trastorno puede estar relacionado con daño cerebral causado por lesiones o infecciones, herencia genética, desarrollo más lento que lo normal en partes del cerebro, toxinas encontradas durante el embarazo, alergias o hipersensibilidad a ciertos alimentos o colorantes y aprendizaje de comportamientos impulsivos o hiperactivos

I.1.- Algunos efectos de la hiperactividad en el Contexto Educativo

En el área educativa, en la escuela, donde asisten niños que presentan problemas de aprendizaje, que en su gran mayoría, han sido tipificados por sus profesores como niños con problemas de conducta, se encuentran con mayor frecuencia los que comúnmente se han dado en llamar “hiperactivos”, sin tener una idea clara de lo que este término implica y mucho menos de los efectos que se pueden generar a nivel emocional tanto en el menor como en su núcleo familiar.

La educación en el mundo moderno, está íntimamente ligada a la edad del niño. Con los cambios vertiginosos de la sociedad, los adelantos de la ciencia, la tecnología y la industria, han crecido las exigencias sobre los individuos en materia de habilidades específicas y mejor y mayor educación. Al crecer la población, los salones de clases contienen más niños durante períodos de tiempo más prolongados y los programas de estudios parecen cargarse cada nuevo ciclo escolar.

Aunque en este siglo XX en cuestión educativa se empieza a tomar en cuenta al individuo, también se exige mayor conformidad de parte de cada niño en concordancia con la subcultura del salón de clases, donde existe poca tolerancia para la conducta irregular, aunque sea en grado moderado.

El hecho de que los niños sean diagnosticados o nombrados hiperactivos en la edad escolar, no quiere decir que su conducta en casa o hasta antes de entrar a la escuela, no presentara “ciertas características particulares”, sin embargo, suele decir, casi por regla, que su hijo es muy inquieto, sin considerar su conducta como un problema, más bien toma conciencia de su existencia o se los empiezan a generar como tal, a partir de que empiezan a recibir por parte de la escuela, reportes de conducta o malas notas en sus boletines de calificaciones generalmente haciendo mayor referencia al aspecto de disciplina.

La hiperactividad, según los reportes estadísticos de los centros de Educación Especial ha incrementado bajo la influencia cultural, entendida ésta como las normas de comportamiento y los valores a los que los miembros de una sociedad se han inscrito,

mediante esferas de interacción en las que ambos elementos se asocian conformando situaciones específicas bajo condiciones muy concretas correspondientes al desarrollo socio político y económico del momento que se vive. La posibilidad de una relación causal existe. Lo cual no indica que ésta sea la única causa, pero sí un factor importante que hay que considerar, de la misma manera que los mencionados anteriormente.

En consecuencia no se puede decir que un niño es hiperactivo sólo por su actuar, ya que a la valoración clínica y psicométrica no todos presentan alteración neurológica, y sin embargo las conductas que ejecutan corresponden a esta patología. Luego entonces, ¿cuál es la etiología que produce esta similitud de síntomas?. La posición de esta investigación es pensar que puede ser una alteración de origen emocional y corresponder al cuadro de Ansiedad, en su categoría, Trastorno por Ansiedad Excesiva y/o Trastorno por ansiedad Generalizada, explicitadas más adelante.

Se conocen datos estadísticos reportados en escuelas Primarias Regulares y en el Servicio de Educación Especial, que indican un incremento en el número de niños diagnosticados con problema de "hiperactividad", sin embargo a la valoración clínica y psicológica (batería psicológica)⁹, la mayoría de ellos no refieren trastornos de índole orgánico o neurológico, que justifiquen su actuar con ceceos de actividad motora o hábitos nerviosos como impulsividad.

Se ha demostrado en numerosos trabajos que, aún cuando la evidencia de lesión orgánica en la hiperactividad resulta hasta cierto punto innegable, hay reportes clínicos, de casos en los cuales la evidencia de daño orgánico no está presente o es demasiado subjetiva, "una ligera irritación", y sin embargo los síntomas persisten. La valoración clínica y psicológica arroja información sobre los CI del niño tanto a nivel verbal como de ejecución, pudiendo tener incluso una buena dotación intelectual o cognitiva, sin embargo los datos de organicidad pueden estar presentes, a descartarse su origen que puede ser neurológico o producto de impulsividad. Conforme el reporte cualitativo, la impulsividad y falta de

⁹ Test giestáltico viso-motor (Bender), Escalar de Wechsler de inteligencia para escolares (Wisc), Test de la Figura Humana (Machover), Test casa-árbol-persona (H.T.P.), Test de la familia (L. Corman), Test de Frases incompletas (Sacks) y Test de apercepción temática para niños (Cat "A").

atención están presentes por rasgos importantes de ansiedad que interfieran con todo su proceso de concentración pudiendo incluso tener bajas calificaciones. La carga ansiosa es clínicamente significativa, secundaria a sentimientos de inseguridad e inadecuación social y personal con estados emocionales rígidos y tensos, denotando además necesidad de apoyo y sostén afectivo, mismo que no es cubierto por ninguna figura paterna.

Muchas veces se confunde el niño hiperactivo, hoy día niño con Trastorno por déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH), con aquel que demuestra “mucha ansiedad”, que ciertamente es hiperactivo (con mucha actividad), pero cuya actividad tiene una expresión muy diferente de la que se observa en el niño hiperactivo. No sólo la causa subyacente de su hiperactividad es distinta, sino que sus manifestaciones difieren cuando se estudian y observan con cuidado.

En función de lo expuesto, se hace necesario profundizar en el concepto de “Ansiedad”, con miras a determinar un marco conceptual que posteriormente posibilite dirigir el análisis hacia la génesis de la hiperactividad

Autores como Maher (1966) y Lang (1969), consideran que la ansiedad es una estructura hipotética, una ficción o estado inferido que media entre una situación amenazante y la conducta observada en un organismo. Postulan también que esta estructura es multifacética o multidimensional, y que cada faceta no es necesariamente evocada por determinada situación que produzca ansiedad, ni se manifiesta siempre en un mismo grado¹⁰.

La ansiedad, es un estado del individuo, donde la presencia y el grado de ansiedad se define por mediciones de conducta verbal, conducta motora y ciertos cambios orgánicos, especialmente en el sistema nervioso autónomo. La ansiedad, así tomada parece presentarse siempre que el sujeto se enfrenta con un estímulo amenazador (o un estímulo inmediato a una amenaza previa). Los cambios de conducta durante la ansiedad están situados a lo largo de una dimensión, en donde los estados de baja ansiedad parecen

¹⁰ En Davidson, Psicología de la Conducta Anormal, pag.

facilitar respuestas y aumentar la eficacia de la conducta, mientras que los estados elevados producen respuestas inadecuadas y desorganización de la conducta.

La ansiedad es un problema que está presente en la vida contemporánea y cotidiana, todo el mundo tiene preocupaciones y temores. Freud argumentó que la ansiedad puede ser útil si la incomodidad que viene con ella hace que la gente aprenda nuevos modos de abordar los requerimientos de la vida, pero ayude o no ayude a adaptarse, la incomodidad puede ser intensa. Es normal que todos experimentemos ansiedad cuando nos enfrentamos con situaciones amenazantes y llenas de estrés, pero es anormal sentir crónicamente una gran ansiedad sin tener una causa obvia (Sarason y Sarason, 1986)

Mandler (1966), sugirió que la sensación de haber perdido el control es una característica esencial en todos los síntomas de ansiedad, así la teoría del aprendizaje considera que cuando un individuo afronta una estimulación dolorosa sobre la cual no tiene control, se presenta la ansiedad y sólo terminará cuando éste haya aprendido a evitar la estimulación: de hecho, en esto se basa la perspectiva cognitiva, donde la ansiedad se ve como resultado de un trastorno del pensamiento, que puede ocurrir sólo en ciertos lugares o en relación con problemas específicos¹¹.

Otra teoría importante relacionada con los trastornos de ansiedad es la Teoría del Vínculo, que a su vez se halla en estrecha relación con el desarrollo normal del niño y fue retomada como origen de uno de los Trastornos de ansiedad en el DSM III.

La clasificación que el DSM III (1980), introdujo, fue una categoría diagnóstica centrada específicamente en los trastornos de ansiedad que se producen durante la infancia, la niñez o la adolescencia, en la subdivisión III, correspondiente a Trastornos de Indole Emocional. En algunos casos, la ansiedad se relaciona con cierto objeto o situación específica y en otros es de índole mas general, esta categoría incluye trastornos específicos como Trastorno por angustia de separación, Trastorno por evitación, Trastorno por ansiedad excesiva y Trastornos por ansiedad generalizada.

¹¹ En Davidson, Psicología de la Conducta Anormal, pag.

Ninguno de los trastornos se presenta sólo, regularmente siempre existen características mezcladas, así el *Trastorno por ansiedad excesiva* comparte rasgos con los dos primeros y se manifiesta por temor injustificado por acontecimientos futuros, preocupación por que tan adecuada fue la conducta propia en el pasado, inquietud exagerada relativa a la propia capacidad en diversas áreas como la académica, deportiva o social, necesidad excesiva por ser tranquilizado con respecto a distintas preocupaciones, quejas somáticas como dolores de cabeza, de estómago, sin que pueda determinarse una causa física, marcada timidez o susceptibilidad a la vergüenza o humillación y sentimientos notables de tensión o dificultad para relajarse

Trastorno por ansiedad generalizada preocupación excesiva o irreal, múltiples signos de tensión motora, hiperactividad vegetativa, hipervigilancia y escrutinio

A causa de sus excesivas inseguridades y preocupaciones generadas por la ansiedad, las personas afectadas buscan de forma desmesurada y repetida la reafirmación de personas significativas, en cuanto a su rendimiento académico, a su relación social, a su competencia en deportes u otras actividades e incluso en su apariencia

II.- MARCO TEÓRICO

El problema de la hiperactividad es multifactorial, en el influyen el nivel socioeconómico de la familia, como elemento esencial del que dependerán los estímulos que se ofrecen al niño, las posibilidades de experiencias que tendrán y los aportes educativos y culturales que influirán en su desarrollo desde la primera edad (Lezine, 1979.). No se debe perder de vista, a su vez, la familia se inserta también en una sociedad, la cual la modela y cuyas características culturales y sociales representa.

En función de todos estos elementos situacionales, mismos que contextualizan una problemática concreta, es que se trabajó el análisis de la información, a partir del marco teórico metodológico de la Psicología Psicogenética. Esta perspectiva en oposición a las corrientes científicas y filosóficas tradicionales, presenta una nueva concepción de la psicología, que deberá estar acorde con la nueva concepción del conocimiento, una psicología esencialmente histórica y dialéctica en la que el estudio de la persona se efectúa partiendo de la siguiente premisa "el hombre es un ser concreto a la vez biológico y social, un ser con historia producto de un conjunto de condiciones y situaciones que lo han ido conformando, llevándolo desde la evolución hasta la constitución de su personalidad" (Wallon, 1985, pag 56). Se esfuerza por mostrar de una manera sistemática los orígenes de la vida social por ello su abordaje se presenta desde la consideración del basamento fisiológico, el cerebro, como una condición más a parte del medio que en una relación dialéctica, permite a la función manifestarse cuando ésta alcanza su maduración, esto es, existe una estrecha dependencia entre la conducta emocional y la maduración de los centros subcorticales.

Este autor estudia por estadios el desarrollo del hombre, desde su nacimiento hasta la edad adulta, por el tipo de relación que en diferentes momentos establece con el medio. Cada etapa está dirigida a la edificación del sujeto o al establecimiento de sus relaciones con el exterior, hacia la asimilación o hacia la diferenciación funcional objetiva. Así mismo, cada estadio está caracterizado por una actividad preponderante que en el siguiente estadio será

reemplazada por otra, en una sucesión de preponderancia y cada vez que un estadio es superado hay una subordinación del sistema precedente al nuevo sistema en una integración funcional. Las actividades más primitivas van siendo dominadas progresivamente por las actividades más recientes y se integran a ellas en forma más o menos completa.

Tran Duc Thao (1994), habla de un desarrollo sensoriomotor que está presente tanto en la filogénesis como en la ontogénesis de los organismos unicelulares y multicelulares, en los que a través del movimiento, cada etapa evolutiva absorbe la anterior posibilitando con ello el que se asimile y se supere en un comportamiento manifiesto más complejo que sería por ejemplo el paso de un estadio a otro.

Wallon (1985), caracteriza las etapas de socialización del hombre, describe el tipo de reacción cognitiva, afectiva y social por la que el ser humano atraviesa en las diferentes etapas y momentos de su vida de relación, según el desarrollo fisiológico, neurológico y cronológico alcanzado en cada una de ellas, será la forma como se complementará con el otro o los otros.

Los estadios que comprende el desarrollo según Wallon (op cit) son cinco. 1º. Estadio impulsivo y emocional (0 a 1 año). 2º Estadio sensorio motor y proyectivo (1 a 3 años) 3º Estadio del personalismo (3 a 6 años) 4º Estadio del pensamiento categorial (6 a 11 años). y 5º. Estadio de la pubertad y de la adolescencia.

Es en las primeras etapas de la vida psíquica donde es preciso buscar lo que caracteriza el comienzo de la vida. El niño pequeño carece de individualidad psíquica para él los estímulos de origen endógeno y exógeno se confunden. Podría ser comparado el primer estado de la conciencia con una nebulosa donde se confundieran acciones sensitivo motrices de origen exógeno y endógeno. Al no existir el yo el niño no puede diferenciarse del otro. A partir de esta unidad primordial se van perfilando por diferenciación la conciencia de sí mismo, la conciencia del otro y la conciencia del mundo exterior se construyen en la relación con el mundo y con el otro

Inicialmente el niño se encuentra dentro de una simbiosis fisiológica con su madre o el adulto que lo procura, requiriendo de éste una asistencia continua, una complementariedad e interpretación a sus reacciones, el ponerlo en movimiento (acción centrífuga) para cambiarlo de posición, sentarlo, acostarlo, la manipulación de los otros dará forma a sus primeras actitudes, sus gestos como reacciones afectivas, serán el útil por el cual se “comunique” para solicitar del otro (acción centrípeta) “la ayuda” que le provea estados de bienestar o retiro de malestar. El otro conmovido por estos gestos atiende sus demandas, tornando la manifestación emotiva en una reacción cada vez más intencional y creando un lazo, un vínculo complementario. La complementariedad está en función de la naturaleza y el papel de las emociones, es un producto que surge en los primeros movimientos del recién nacido y la madre

Tran Duc Thao (1994), hace una correlación entre la filogénea y la ontogénea, habla sobre la atracción y repulsión como base la afectividad, implicándolas a través de las significancias vividas que ligan lo biológico con lo psicológico, la cualidad, la espaciotemporalidad y la permanencia sustancial, presentes en el hombre desde su nacimiento, momento en el que por su indefensión depende de los cuidados y atenciones de un adulto para subsistir, marcando el inicio de una relación diádica con su medio constituido en sus inicios por la madre y el entorno familiar

En su teoría existen dos puntos esenciales alrededor de los cuales giran sus principales aportaciones: el movimiento (el desarrollo sensorio-motor y psico-motor) y el entorno que recibe las manifestaciones del niño (el “contacto” emocional), mismos que serán retomados en el presente.

Wallon (1985) dedicó gran parte de su trabajo al desarrollo psicomotor del niño, quien ordena el mundo en estrecha dependencia con el movimiento, y es a través de éste que inicia su actividad elemental, que a su vez atestigua su vida psíquica. La insuficiencia motriz del niño en un inicio lo reduce a una percepción y utilización del espacio de manera puramente bucal (movimientos coordinados de boca y labios), quedando vedada la existencia y contacto de un espacio inmediato antes del cuarto mes de vida, momento en el

que gracias a los movimientos que le permiten estabilizar el tronco, modifica con ello la posición y la dirección de su cuerpo dándose vueltas o sentándose. Estos movimientos continúan evolucionando a través de la actividad tónica y clónica de los músculos.

En cuanto a la receptividad del medio, es por intermedio de las actitudes en estrecha relación con la función tónica y desenvolvimiento cómo se crean las primeras relaciones con el entorno humano en la forma de un “campo emocional”, “fusional” y “simbiótico”, donde los primeros contactos entre el sujeto y el ambiente son de orden afectivo son las emociones. El sujeto está por entero en su emoción unido y confundido en ellas, en las situaciones mismas, es decir en el ambiente humano de donde casi siempre provienen. La creación del campo emocional es indispensable pues de la relación con el otro, forzosamente indiferenciada e inmediata en un comienzo, nacerá la posibilidad de actividades de más alto nivel como lo son las simbólicas, intelectuales y conductas sociales adaptadas a las múltiples circunstancias que el sujeto enfrenta en su vida.

Este marco teórico, permitió analizar el perfil y funcionamiento psicológico del niño durante la etapa correspondiente al estadio del personalismo (3 a 6 años), un período de vida donde la actividad tiene un fin centrípeto cuya importancia estriba en la participación para la formación del carácter. A los 3 años se presenta la crisis de oposición, independencia progresiva del yo (empleo el “yo”). Actitud de rechazo que permite conquistar y salvaguardar la autonomía de la persona. 4 años: edad de la gracia, seducción del otro, celos, edad del narcisismo., 5 a 6 años, representación de roles, imitación de personajes, esfuerzo de sustitución personal por imitación. Se construye en un mundo social concreto (su mundo, su medio, su gente, etc) en una realidad concreta (casa, jardín de niños, horarios, normas), con individuos concretos, miembros de su grupo de pertenencia, con los cuales se vincula y convive, construyéndose de manera recíproca pero diferente de individuo a individuo

El niño se vive dentro de una constelación familiar en una condición de personalismo. Predominantemente quiere identificarse, se concibe como parte de una estructura familiar que determina de manera amplia su vida, su destino, sabe que tiene y ocupa un lugar, ya no

es más un objeto de atenciones y cuidados de gentes o personas, identifica quienes son ellos, quién es él y cuál es su relación con ellos como autónomos, es sensible a las diversas relaciones que existen en forma duradera en la familia de la cual es un elemento con un rol determinado que le implica ajustes a su personalidad. Surgen complejos, actitudes duales de insatisfacción que determinan su actuar con el medio, que pueden quedar fijados. Es capaz de tener celos, consistentes en una suerte de alienación de sí frente al rival, pretendiendo substituirlo. Estos celos generan ansiedad, la autoafirmación funge como la base de la personalidad, su yo se hace más sólido en la medida que domina al otro. Los pares son despreciados, mostrando aceptación por los mayores o habilidosos, de la benevolencia pasa a la agresión, asume actitud unilateral. En cuanto al personalismo, se inclina por las habilidades de los más grandes, predomina él, quiere ser como el más hábil pero querría él ser más que el otro. lo quiere débil al otro porque con ello él crece. Existe un desarrollo de vínculos complementarios entre niños de diferentes edades. Es capaz de jactancia y presunción pero es sobre todo capaz de tener celos, esta complementariedad es lo que lo satisface.

En la cotidianidad del Jardín de Niños el desconocimiento del perfil psicológico de esta etapa del desarrollo, puede inducir a pensar que algunas de las actitudes presentes en los alumnos, son anormales por ejemplo en el caso de los niños hiperactivos, se puede decir que el niño es agresivo o con problemas de conducta, cuando en realidad cuenta con pocas habilidades sociales o las habilidades con que cuenta no son las más adecuadas para relacionarse; quiere integrarse más no sabe como; regularmente juegan entre todos, no tienen un “amigo” exclusivo o especial con el cual divertirse o compartir la mesa de trabajo o el recreo.

II.1.- Contexto Escolar

La escuela es uno de esos terrenos, un terreno privilegiado, puesto que se trata de la obra más fundamental en la sociedad de nuestros días, la educación de los niños. Es una institución social que desempeña un determinado papel socio-cultural y lo realiza a favor de

una clase social determinada. Esta situación se pone en evidencia cuando se analiza a tres niveles: la historia de la institución; los contenidos que en ella se transmiten y la función social que cumple.

Wallon y Langevin (1981) elaboraron entre otros muchos trabajos abocados al niño, a su evolución y desarrollo, algunos que versan concretamente en el proceso educativo, tal es el caso del “Plan Langevin-Wallon”, en el que hacen una crítica a la educación tradicional en sus aspectos socio-políticos y psicopedagógicos, contemplando aspectos que para los fines del presente trabajo resultan por demás enriquecedores e ilustrativos.

Desde el punto de vista de Wallon el niño es ante todo un ser educable que necesita de la educación para su desarrollo personal y su inserción social, donde el medio juega un papel primordial. La educabilidad no es una cualidad contingente a la infancia, sino propia de su naturaleza y condición “La educación está ahí como relación natural, necesaria y vital entre el niño y el medio social” (Tran Thong, pag. 20)¹².

La escuela no es solamente el lugar donde el niño va a recibir un poquito de ciencia; la escuela es toda su vida, todo su horario está subordinado a ella. Todos sus intereses se encaminan a la escuela, su vida pertenece totalmente a ella, la vida social del niño queda así “administrativamente regulada”; la influencia se extiende a su inteligencia y su afectividad: “la espontaneidad del niño está sometida a la disciplina escolar” (Wallon, 1981)

La escuela a través de la enseñanza debe vincularse al medio, medio en el que se buscará motivos, temas y posibilidades de aplicación, medio con el que la escuela debe trabar contacto y que debe ser hecho accesible a los niños de forma tal que, según sus posibilidades, puedan desentrañar toda la potencialidad educativa que en él se contiene. Las posibilidades de los niños son distintas según el medio en el que crecen y de que la escuela no olvide esa determinación de procedencia.

¹² Citado en Psicología y Educación. Wallon, (1981)

Wallon (op. cit.) considera que para cumplir con el objetivo fundamental de la educación (abrirle al niño las puertas de la sociedad) en la escuela debieran existir tres principios básicos:

1°. La acción es considerada como una de las vías privilegiadas del conocimiento; es gracias a su propia actividad como el niño identifica los elementos de lo que se presenta a su experiencia.

2°. La educación no puede limitarse a la esfera intelectual del niño; además de o, mejor, al tiempo que inteligencia, el niño es afectividad; y si la escuela debe tener en cuenta la forma en que funciona la inteligencia infantil para no actuar sino de acuerdo con sus particularidades, no tendría sentido no hacer lo propio con la afectividad. Esta tiene sus características, sus etapas de desarrollo, sus momentos de crisis, tiene también su labilidad, su tendencia a complejos y angustias, tendencias que a veces la escuela puede agravar; todo niño tiene obligación de ir a la escuela para instruirse, pero no va para que lo vuelvan ansioso, con una ansiedad que puede amargar toda su existencia. Wallon continúa señalando, que éste riesgo de generar niños ansiosos, es mucho mayor en niños cuyas familias luchan contra una existencia difícil, donde los éxitos o fracasos escolares son interpretados como llaves que abren o cierran el futuro social del niño y la familia. Existe el temor por el futuro, para la gente considerada económica o socialmente débil, para la gente que está siempre al borde de la inadaptación al medio, que están, a menudo, agobiados por sus asuntos, por lo necesario para su nivel de vida, hay un estado de inquietud, un estado de tensión que la escuela puede intensificar. Por lo tanto la escuela no puede olvidar que la afectividad del niño y no sólo la inteligencia, tiene su propia dinámica que debe ser respetada y cuidada siempre buscando una integración más madura y feliz, respeto y cuidado que debe extremarse en los casos de aquellos niños cuyas condiciones personales o sociales los hagan más necesarios. En la medida en que se tome en cuenta la personalidad del menor, muchos de los problemas que se plantean en el interior del aula cambian de signo.

3°. La escuela no es una suma de individuos aislados, el niño es “personalidad social” tanto como puede ser “personalidad individual”, la importancia que el grupo tiene para la formación de la personalidad infantil, la vida de relación, es tal que el grupo es considerado el vehículo o el iniciador de prácticas sociales. La escuela como grupo tiene la tarea de desarrollar y perfilar la vertiente social de la personalidad del niño, con ello además de desarrollar las aptitudes sociales favorecerá simultáneamente su instrucción.

Así pues, Wallon hace énfasis en dos aspectos más: la importancia de la apropiación de la cultura en la escuela por parte del niño. La cultura como suma de los logros de la actividad humana, como acervo de conocimientos que son producto del quehacer colectivo y que pertenecen a la colectividad. Y la relevancia de la persona, es decir “la formación del niño no debe en ningún caso dañar la formación humana”

Continuando con la tendencia de Wallon, también Lacasa, (1994) considera la escuela como un elemento importante en la formación del niño de hoy hacia el hombre del mañana, y es tanta la importancia que éste autor le otorga que la considera “Una sociedad dentro de otra”. En la educación como proceso social existe una relación cualitativa entre dos entidades analíticas, estructura y función; se desarrolla en un *contexto* específico, entendido como un conjunto de relaciones que se entrelazan, pero que es necesario precisar su naturaleza. Este autor, parte de la raíz etimológica del término, la cual viene del latín *contextere* cuyo significado es entretejer juntos y también retoma en su obra la definición del *Oxford English Dictionary* donde es “el todo inter-relacionado que da coherencia a sus partes”

Luego entonces, al hablar de contexto no se habla exclusivamente de un entorno sino de un proceso social en el que las interrelaciones de la comunidad, la cultura con sus tradiciones y símbolos, la historia, el tiempo, los materiales y las normas, confluyen conjuntamente con el actuar de los actores (comunidad educativa), en este entretejer a través de las relaciones e interjuegos en los que se interpenetran en un ámbito específico concreto, afectándose, modificándose y construyéndose recíprocamente dentro de un proceso instruccional que persigue metas comunes. En este proceso la construcción del conocimiento es una

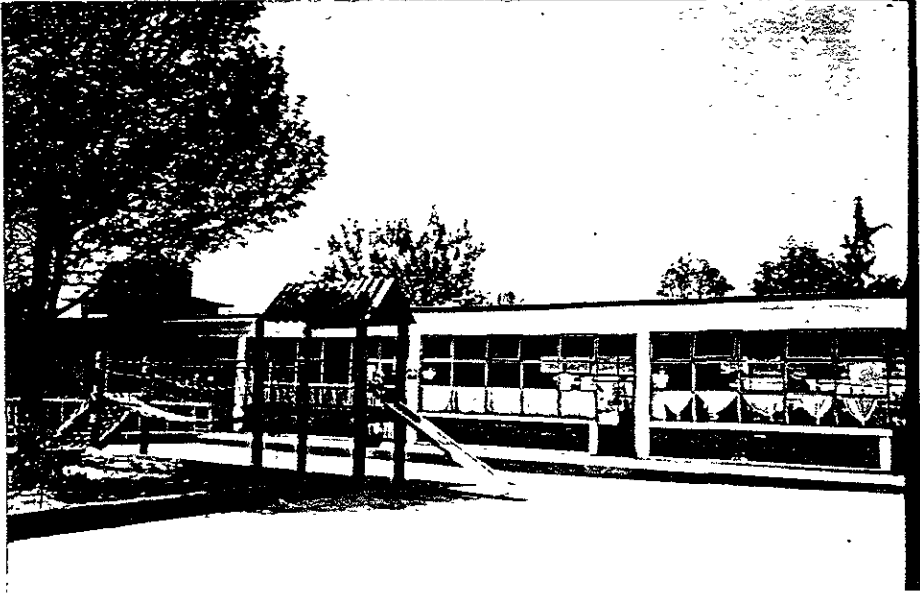
responsabilidad compartida tanto en el grupo como entre compañeros y personal escolar (docente, administrativo, directivo, domestico etc.), condicionada por agentes internos y externos, que actúan de manera tripartita en cognición, afecto y acción dado que perciben, piensa y siente cada uno conforme al rol que le corresponda interpretar.

Bronfenbrenner,(1988)¹³ identifica cuatro esferas de influencias dentro de los sistemas sociales en los que se encuentra inmersa la escuela: un microsistema que se define por el aquí y el ahora, que podría ser los alumnos, las autoridades directivas o administrativas o la planta docente, estos entre otros elementos presentes dentro de la escuela; un mesosistema que alude a la interacción que se da entre microsistemas; los exosistemas que hacen referencia a la influencia que desde el exterior puede recibir el microsistema y finalmente todas estas condiciones interrelacionadas en un macroentorno que involucra cuestiones histórico culturales que se manifiestan dentro de una sociedad o población, existiendo mecanismos a través de los cuales los niños llegan a la construcción de conocimientos compartidos en el aula. Este enfoque acepta la construcción del conocimiento como un proceso que trasciende los límites del individuo incrustando sus raíces en el entorno bajo dimensiones físicas y temporales concretas (Valsiner y Winegar , 1992)¹⁴

¹³ En Lacasa, Aprender en la escuela, aprender en la calle, pag. 288

¹⁴ En Lacasa, Aprender en la escuela, aprender en la calle, pag. 285.

II.1.1.- ¿Dónde se hizo la investigación?



Previó al inicio de la presente investigación, fue necesario realizar algunas gestiones administrativas conforme al reglamento de la Secretaría de Educación Pública, dado que en la actualidad, según argumentos de la directora del plantel, el robo y secuestro de menores es situación alarmante por lo que se tienen instrucciones claras y precisas del Sector Escolar para no entregar los niños sino se identifican con la credencial expedida por el propio Jardín, que incluye fotografía de la persona autorizada para recogerlo a la salida e incluso fotografía de otras dos personas más que puedan hacer el trámite en caso de no asistir el “titular”, y tampoco autorizar el acceso a personal ajeno al plantel si no cuenta con la autorización oficial correspondiente que acredite su presencia.

Ante esta disposición, fue necesario dirigirse a las Oficinas Generales de Preescolar a realizar el trámite, inicialmente se asistió a solicitar información y después a continuar la gestión en el departamento de la Coordinación de la Zona Norte para lo cual se requirió presentar una copia del proyecto de investigación junto con una constancia de la ENEPI que acreditará el mismo y mi participación en él.

Es de llamar la atención que durante el trámite de autorización se pudieron apreciar algunas características de la personalidad del docente que labora en este nivel. Tanto su arreglo, como la actitud y el gesto del personal que ahí labora, además de sus instalaciones son muy diferentes a las del Nivel Primaria Situación que se comentó con alguna gente del personal, obteniendo la siguiente respuesta “Me dice que no soy la primera que hago esta pregunta, que siempre se ha visto esto, y que además trasciende al área de trabajo pues de las tres entidades preescolar, primaria y secundaria, la primera siempre se ha caracterizado por estar mejor organizada, que incluso ahora que se están trabajando los jardines con horarios mixtos, han venido representantes de otros países a ver como están trabajando y que han sido felicitadas incluso por trabajadores de Canadá, que se van muy impresionados con el trabajo que se está realizando, con su funcionamiento y con la forma de organización” Le comenté que esta es una cuestión paradójica pues de los tres el único sector que no está decretado como obligatorio es precisamente Preescolar, ¿será que esta “cierta” autonomía sea lo que permite esta situación?. Me contestó que no cree que sea por ello pues incluso sus planes y programas son autorizados por las autoridades de la Secretaría; que más bien considera que el hecho de que sean puras mujeres las que trabajan a lo mejor hace que no haya tanto problema o discrepancia sino mayor facilidad para organizarse y ponerse de acuerdo que incluso cree que también por esto sea su arreglo personal y el de sus escritorios e instalaciones en general. Bueno, a lo mejor también es por formación ya que a ellas durante su carrera les dan algunas materias que tienen que ver con su desarrollo personal, con la importancia de acondicionar y adecuar el ambiente de trabajo, haciéndolo agradable al niño y grato a ellas, también reciben materias que tienen que ver con la evolución y las necesidades del niño. Además de la adaptación de las instalaciones, se cree que el ambiente es más tranquilo porque no hay hombres, ya que los varones son como más rebeldes y se acoplan menos al trabajo con niños o con maestras, se integran

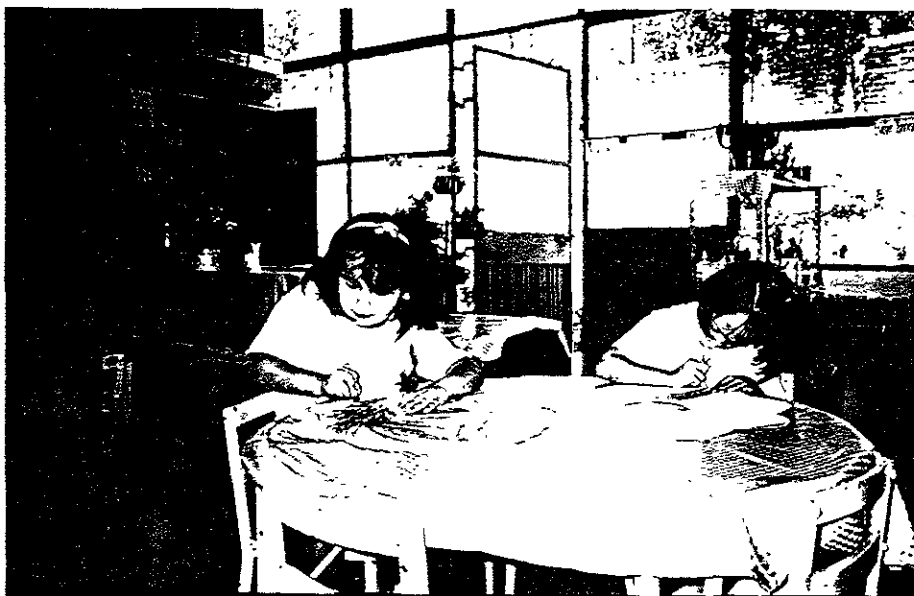
poco o trabajan solos por su lado sin convivir con el grupo; incluso se ve que en las huelgas y manifestaciones los primeros que siempre se organizan o encabezan los movimientos son los maestros.

Con esta línea, la Institución Educativa que se eligió fue clase media de Nivel Básico Grado Preescolar, el “Jardín de Niños Profesora Celia Amezcua”, ubicado en Av. del Rosario S/N, Col San Martín Xochináhuac, Delegación Azcapotzalco, D. F que ofrece este servicio a esa comunidad, desde 1968 en un horario de 9 00 a 12:30 hrs. Los grados de que consta la escuela son: un maternal, dos primeros (niños de 4 5/12), dos segundos (niños de 4 6/12 a 4 11/12); tres terceros (niños de 5 a 5 11/12). Dentro de su planta docente cuenta con una directora, ocho educadoras, una maestra de música (que asiste exclusivamente dos veces a la semana), una conserje y una portera. La antigüedad de la planta docente es variada, la directora trabaja en el desde que inicio sólo que en esas fechas ella era profesora de grupo, igual es el caso de las profesoras Araceli y Marina y Rosy; las demás tienen un promedio de 10 años, la maestra Melisa es su primer año La maestra de música tiene 15 años. La conserje y la portera también iniciaron con el Jardín

La participación de los padres como parte de la comunidad educativa está dada por su asistencia a la presentación inicial donde se les informa sobre las normas y reglamento de la escuela, esto es, tipo y uso de uniformes de diario y de deportes, participación en las actividades y festivales, uso de la credencial, horarios de entrada y salida. Además en una pizarra se colocan a la entrada los materiales y trámites que se tienen que realizar al inicio de clases. Asistencia a juntas eventuales de información donde se les especifica su participación en los festivales y eventos que se organicen como el día de las madres, el día del niño, las posadas, el día de la primavera, etc. Así mismo se les pide su apoyo con las tareas que se dejan para hacer en casa; pasar diariamente con credencial en mano a los salones a recoger a sus hijos e informarse sobre su comportamiento y desempeño; su cooperación en el mantenimiento de las instalaciones.

También se da información sobre el reglamento del aula. no corro, no grito, no empujo, ser amable y cortés, aprovechar y cuidar el material de trabajo, mantener limpias todas las áreas, respetarnos todos y ser felices.

II.2.- Infraestructura



El inmueble está diseñado para albergar 320 alumnos, sin embargo inscritos la matrícula es de 237, ya que existe autorización para que sólo se inscriban de 30 a 35 alumnos por grupo dado que se está admitiendo a niños de 3 años lo cual aparentemente implica mayor trabajo y cuidados

Sus instalaciones están conformadas por 8 salones bien iluminados y ventilados de 6 m² por 6 m², contando cada uno con un pequeño patio trasero que hace las veces de huerto y tiene las mismas dimensiones que el salón, la capacidad promedio por aula es de 30 a 35 niños, su mobiliario, acorde a la estatura de los niños, consta de 6 mesas con cuatro sillas

cada una, un pizarrón, una mesa que funge como escritorio, un estante, un gabinete de concreto con puertas de madera (para el material de los niños); la oficina para la dirección es una aula pequeña, que cuenta con un escritorio cubierto por un mantel color rosa, al centro un florero con rosas naturales color naranja, sobre el mismo hay folders, libretas, un calendario y un portalápices, detrás del escritorio se encuentra un sillón negro y al otro lado unos archiveros, sobre la pared está un cuadro, una pizarra con letreros y oficios sujetos con chinchas de colores, un perchero, un reloj, en una esquina se encuentra el mueble donde se guarda la bandera y tiene en su interior tres astas de diferentes tamaños, en la pared de frente al escritorio está el timbre, además ahí mismo está una pequeña sala de juntas con dos mesas juntas y 10 sillas, una aula de cantos y juegos (con un piano y una televisión) que además es utilizada también como sala de TV donde asisten los niños a ver películas; una cocina equipada con una estufa empotrada en una barra de concreto de 2 mts, que se utiliza como mesa, sanitarios para niños y sanitarios para niñas, una bodega para materiales y la casa de la consejera

La distribución de los ocho salones está dada en función de colores como sigue.

Salón rosa	Maternal	Profra. Marita
Salón rojo	1º "B"	Profra. Sandra
Salón verde	1º "C"	Profra. Araceli
Salón verde claro	2º "A"	Profra. Rosy Ortuño
Salón amarillo	2º "B"	Profra. Angélica
Salón naranja	2º "C"	Profra. Melisa
Salón azul	3º "A"	Profra. Rosy
Salón beige	3º "B"	Profra. Marina

actuar o comportamiento público en pasillos, patios y otras instalaciones compartidas y son impuestas por el director o la máxima autoridad. En el aula las reglas y normas las establece y/o redefine la profesora del grupo. Suele haber instituciones y maestras que dan más importancia y valor al manejo de autoridad (disciplina) que al contenido académico, ya que el primero suele ser un elemento crucial que evidencia el control que se tiene sobre el grupo, mientras que los segundos, contenidos, son invisibles, no perturban la dinámica del trabajo de la escuela o de las demás profesoras.

Tras las observaciones realizadas aproximadamente en un mes, complementadas con las entrevistas a padres, se estuvo en condiciones de describir las conductas de las dos maestras participantes y su relación con los alumnos, en cuanto a la disciplina establecida

La maestra Ortuño cuida su presencia tanto en el trabajo como en privado y ésta se encuentra presente tanto en los momentos de ejecución de trabajo, como en sus acciones y está delimitada por el cumplimiento de reglas y normas internas, establecidas como acuerdos que se establecen los primeros días del curso, conforme se van viendo las necesidades del grupo para convivir mejor, luego entonces no son siempre los mismos, normalmente se van incrementando. Los acuerdos de este ciclo fueron no tirar basura, respetarse unos con otros, no molestar a sus compañeros, mantener acomodado y limpio el salón. Estos acuerdos junto con los siguientes compromisos, están anotados y pegados en el pizarrón: Que aprendan a resolver necesidades que afectan a su persona, que aprendan a solucionar conflictos de manera pacífica, que aprendan a valorar la importancia de respetar normas, el ejercer sus derechos y el cumplir sus responsabilidades, que aprendan a prevenir accidentes y buscar ayuda en situación de peligro

Mientras en el aula de la Profesora Melisa se vive todo lo contrario, se riges más por establecer relaciones afectivas, no golpearse, ser cordiales y despedirse todos los días con un beso.

La profesora juega el papel protagónico en el Jardín de niños, sus atributos son comunes, pero sensibles a variaciones institucionales y personales. Dentro de su rol toma diariamente

II.2.1.- ¿Cómo es la relación maestra-alumno?



La relación en la clase entre la profesora y alumnos es considerada un acto conjunto, una relación que funciona y se desarrolla alrededor del trabajo. Entendiendo ésta relación como un “toma y dame” entre los actores, que propician la definición y redefinición de las realidades diarias de la vida en clase. En un mundo no estático, con actores reflexivos, donde confluyen diversas ideologías, diferentes edades, distintas situaciones familiares, culturales y socioeconómicas. Donde la naturaleza de la interacción en ocasiones favorece o va en contra de la institución y de la maestra.

Por lo que respecta a la institución cabe decir que ésta se rige con una estructura organizativa formal, con normas oficiales en asuntos de admisión, expulsión, evaluación, formación de grupos, uniformes, asistencia, planes y programas de estudio y provisión de textos. Con reglas y normas específicas que varían de escuela a escuela y de salón en salón, haciendo referencia siempre a la conducta del alumno en cuanto a disciplina o control institucional. En la escuela como ambiente macrosocial se establecen normas o reglas del

parte activa de múltiples intercambios interpersonales, donde ella como protagonista tiene el recurso más poderoso “su posesión, acceso y control del conocimiento”, definiendo con base en esto qué se aprende y qué no, por ello la amenaza de perder este control le perturba. La profesora está sola en su aula y posee ahí todo el control, tiene poder y autoridad sobre muchos aspectos de la vida de sus alumnos: en cuanto a conocimientos, conducta, lenguaje, e indumentaria, incluso puede aplicar sanciones que van desde la violencia física, la humillación sistemática u otras que desee implementar; tiene obligación de supervisar y corregir a los alumnos; puede pedirle que repita algo, que lo reformule. que exprese de otra forma, que lo diga más alto o más bajo. Esto es lo que tradicionalmente se espera del profesor, pero no en todos los casos funciona así, los estilos y métodos de enseñanza varían de profesora a profesora, que puede estar aislada o integrada a sus colegas por alguna identificación como edad, sexo, formación, preferencia, experiencia. actividades o habilidades. Contar con una perspectiva o cuerpo ordenado de creencias y orientaciones que le sirven de referencia en su ejercicio profesional y delimiten el tipo de interacción y concepto que tendrá, también cuenta con una serie de teorías más o menos sistemáticas sobre la educación, derivadas de su preparación, que le condicionan a una práctica *ad hoc.*, donde regularmente necesita ver a los alumnos como estables y previsibles generando en función de ello una “profecía de autorrealización”, término que hace mención a la predisposición que puede existir sobre el rendimiento bueno o malo del alumno. Si las profesoras creen que un niño es poco espabilado, le darán un trato diferente al resto del grupo, el niño hará suyo ese juicio y se comportará en consonancia, estableciéndose un círculo vicioso. Con esto las expectativas de la profesora llegan a ser ciertas

Algunas de las características o aspectos personales que ocasionalmente influyen en esta elaboración de expectativas o construcción y reforzamiento de estereotipos suelen ser: sexo, edad, características raciales altura, porte, postura, los patrones de lenguajes expresiones faciales o movimientos corporales y el aspecto físico. Otras características a veces consideradas y que influyen en el ánimo de la profesora son las resultantes de situaciones socioeconómicas como alumnos sucios o mal vestidos representantes de hogares pobres que significan: CI bajo, carencia de apoyo familiar, familia numerosa, pobreza lingüística y problemas de comportamiento, que le hacen “saber” a la profesora que todo está a favor

para tener problemas. Además de todas las características ya mencionadas, también suele jugar un papel determinante un acceso de la maestra información privada como CI, edad mental, datos médicos, situación familiar, la opiniones y observaciones de otros colegas.

Por lo que respecta a su trabajo en aula, la profesora tiene la capacidad de poder manejar y usar un lenguaje excesivamente cotidiano con pobreza de vocabulario técnico o conceptual que bien empleado pudiera enriquecer la formación del alumno. Se puede apoyar o gobernar en el ritmo natural de los acontecimientos de la clase o en planes preconcebidos, pudiendo ser al respecto una la posición que tenga ante la escuela y otra ante su clase; puede o no considerar el ritmo de aprendizaje; puede implementar el uso de límites y disciplina, tener, abierta o cerrada la puerta del aula.

En cuanto al trabajo de las maestras, mientras la maestra Mely, no sabe cuál será la mejor manera de organizar al grupo y menos aún que hacer con los niños que le implican algún problema por lo que recurre al consejo y asesoría de sus compañeras, algunas de las cuales le sugieren que actúe con mano dura (castigando y llamando la atención o incluso reportándolo o suspendiéndolo), otras le sugieren que los apoye más y los integre. La maestra más experimentada (Rosy), no tiene ninguna duda de cómo trabajar o tratar a sus alumnos, incluso aquellos que presentan problemas, pues ya tiene estrategia "para estos casos", probada y comprobada en sus años de ejercicio profesional

En el salón de clases de la maestra Rosy, la actividad se realiza de una manera armónica y ordenada, con una actitud hacia el trabajo, por ambas partes (maestra alumnos), de disposición e interés poniendo en práctica en todo momento, el conocimiento cultural (experiencia extraescolar) que tienen los niños. Con la maestra Mely la forma de trabajo se podría decir que es desorganizada, ningún niño tiene un lugar predeterminado, cada niño se sienta en el lugar que quiera, se para, juega y trabaja como pueda. Así mientras unos trabajan muy bien otros requieren mayor supervisión y apoyo, o se interfieren entre sí

El conocimiento cultural se pone de manifiesto, mediante su comportamiento y actitudes frente al quehacer escolar. De él depende la organización que se pueda dar de la dinámica

y dialéctica del trabajo, conjuntamente con el nivel y contenido del mismo, así como también las implicaciones tanto psicológicas como sociales del contexto particular donde se trabaja (Paradise, 1994).

Si bien es cierto que los alumnos como grupo conjuntamente con el maestro participan activamente en la construcción de las actividades diarias, así como en el establecimiento de reglas y disciplina; socialmente el papel que juega dentro de la escuela el alumno como individuo es un rol de subordinación, en el que lo importante es que aprenda y se comporte de tal manera que facilite el quehacer del maestro ya sea sentándose muy quieto, absorbiendo la enseñanza del profesor u ocupándose en realizar trabajos. Deberán dejar y aceptar que el profesor les pida que dejen su lenguaje, vestido, moral y conducta, ser dirigidos, corregidos y su estado de conocimiento constantemente examinado.

Se habla de que los alumnos cuando no se apegan a la "norma escolar", para cumplir con su función, pueden ser vistos como una amenaza que va en contra de su rol preestablecido, esto se denota cuando tienden a agruparse para imponer su definición de la situación sobre el profesor; ofreciéndose los alumnos mutuo apoyo por medio de miradas, risas y silencios solidarios o retirándolo evitando las miradas, mediante silencio no solidario y acusándose los unos a los otros. Por lo tanto, en las clases donde la perspectiva predominante es antiautoritaria, antiprofesor, antiescuela, un estatus elevado en el grupo de compañeros garantizará la impopularidad entre el profesor. La habilidad que se tenga por parte de un alumno para interrumpir las actividades programadas, también es importante ya que si no es adecuada será generadora de una reputación de irruptor y un alumno sólo, es rechazado e incluso estigmatizado; vulnerable a la autoridad del profesor. Con los grupos subordinados y alineados resultará lo contrario, serán populares ante los ojos del maestro.

Así el *estatus* de un alumno entre el grupo de compañeros se relaciona por tanto con su actuar en la clase, con su adaptación al grupo, con sus valores, con sus capacidades, esfuerzo y conducta. Esta situación además le da ciertas canonjías ante el profesor, como mayor tolerancia, aceptación, más apoyo y ayuda, se le aceptan y responden más preguntas. Con este actuar los profesores alientan al alumno inteligente a pensar y replantear. Lo

mismo suelen hacer con aquellos que por sus modales, su vestir y su hablar, denotan ser parte de una familia respetable y opulenta contraria a una de clase trabajadora e inculta, existiendo casi siempre un favoritismo hacia los primeros.

El actuar desordenado y agresivo de los niños registrados en el Jardín de niños, es visto y vivido por algunos de sus compañeros con temor, otros con subordinación y respeto y otros más no se ven afectados. Sin embargo los demás del grupo ya los tienen “etiquetados” o identificados como los pegalones o los groseros. El lograr cubrir o mostrar estas demandas por parte de los alumnos puede dar o quitar cierto estatus y aceptación dentro del grupo.

Esto es, la interacción no acontece fortuitamente en los grupos de amistad, pues estos no son siempre los mismos, dadas las esferas de interacción donde la afiliación puede variar de un instante a otro y de una actividad a otra, sino que es forjada por los mismos individuos conforme a normas y valores, ellos definen con su accionar la situación como una “acción conjunta”, sus acciones relatan simbólicamente su concepción y perspectiva de lo que sucede en el aula, le dan significado

Cada una de las maestras del Jardín de Niños tiene su forma particular de establecer sus reglas y normas, mientras la maestra Rosy los separa del grupo y retoma sus desaciertos para emplearlos ante los demás niños, como ejemplos de lo que no se debe hacer, tratando con esto de crear conciencia en el niño. La maestra Melisa los amonesta y llama la atención sin desintegrarlo del grupo o castigarlo, sólo habla con ellos y les explica las consecuencias de su mal comportamiento. Aún cuando se presume que el niño previo a su ingreso al colegio, cuenta con cierta información al respecto, proporcionada generalmente por su grupo familiar; misma que posteriormente en su estancia se verá confirmada o modificada según viva ésta nueva y primera experiencia, es en la relación profesora alumno donde día a día llegan a construir juntos significados compartidos, a organizar las reglas y a aprender a vivir en un mundo unido, comprometiéndose en acciones conjuntas.

De esta manera después de haber perfilado y caracterizado los distintos elementos que participan dentro de un proceso de enseñanza aprendizaje, resulta oportuno conocer y

analizar cómo es que se dan estas afectaciones mutuas en interacciones dirigidas y recíprocas en las que interjuegan todos los elementos modificando o reelaborando la percepción y concepto que se tiene de cada uno de ellos en situaciones específicas.

II.3.- METODOLOGÍA

Las bondades del método genético estriban en que a través del registro detallado de las actuaciones de los niños durante el tiempo establecido para cada grupo, posibilita identificar las conductas, actitudes, gestos, movimientos y posturas que predominan y de esta manera detectar en qué momento del proceso o en qué secuencia se presenta la conducta o conductas que nos interesa analizar, así mismo reconocer, en qué momentos y bajo qué situaciones se relacionan. Esto permite que se perciban unilateralmente aquellos acontecimientos que en apariencia se presentan aislados. Esta acción integradora posibilita destacar las conductas predominantes, sin descontextualizarlas.

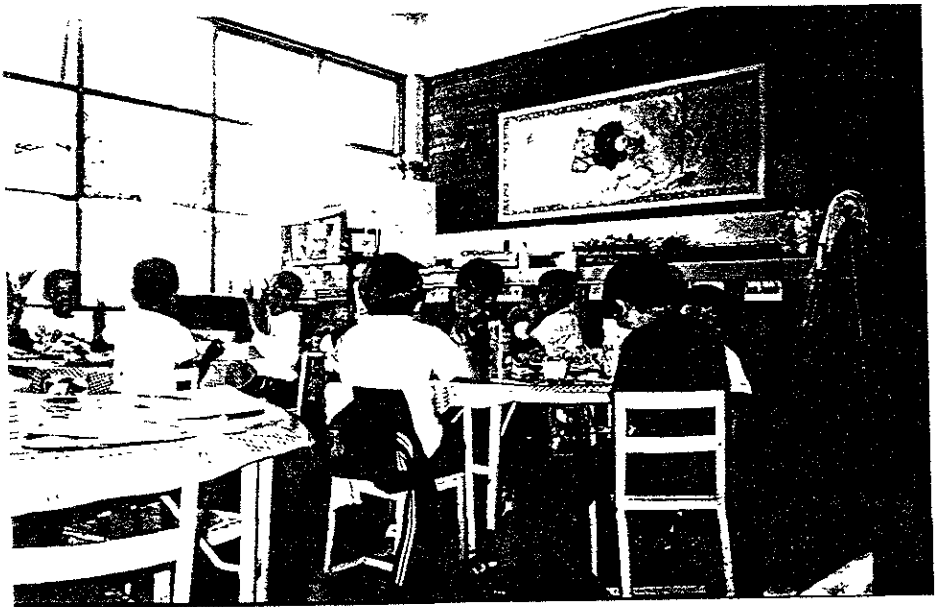
Como parte del método, se realizaron entrevistas no estructuradas a las maestras, a la psicóloga y a tres de las madres de los niños. Estas permitieron investigar las áreas de interés a partir de los registros de observación; su secuencia y duración fue definida en el momento de la entrevista es decir, el orden de los temas pudo variar dependiente de las respuestas de entrevistado, siguiendo la línea de menor resistencia o de mayor interés para él, sin dejar de lado la obtención de los datos que aportarán información a los registros y si era necesario profundizar, tratando también de indagar su punto de vista respecto de esas situaciones.

El análisis de las situaciones vividas, al considerar las circunstancias y los sujetos, plantea la cuestión de la parte que les corresponde respectivamente en la acción resultante, dado que ciertas circunstancias son determinantes para la mayoría de los individuos y cada individuo puede tener su propia manera de reaccionar en circunstancias diversas. Así mismo, la manera de reaccionar de cada individuo tiene que ver con las mutaciones diversas del sistema vegetativo, constructor del temperamento, fondo psicológico del

sujeto, hecho en función de su actividad, de las situaciones en las que se encuentra y se vive a través del factor intelectual, afectivo y psicomotor que delinean una forma particular de respuestas que derivan en una interacción.

Se realizaron aproximadamente 30 observaciones, en los salones naranja y verde claro (2° A y 2° C previamente determinados por asistir en ellos los niños cuyas características veremos más adelante, correspondían a las requeridas para la investigación, los días martes en un horario de 09 00 a 11 00hrs., una hora en cada grupo.

II.3.1.- ¿Quiénes fueron los personajes?



Como resultado de la junta en la que se brindó información a todas las profesoras, sobre el presente trabajo, los alumnos que fueron previamente reportados y nombrados por la

directora, como niños que “tenía entendido” presentaban “problemas de conducta” y canalizados al Centro de Atención para Educación Preescolar (CAPEP). Sin embargo posteriormente se vio la ventaja de presentarme a las profesoras y que ellas fueran quienes determinaran si dentro del grupo había niños con las características ya citadas en antecedentes. El momento oportuno fue una junta de trabajo, donde previo a su inicio se hablo de la investigación; siendo las profesoras quienes mencionaron “a sus niños problema”, retomándose exclusivamente tres del 2º “A” y dos del 2º “C”.

Grupo	Alumno	Edad
2º “A” Profra. Melisa	Jesús	(16-VI-93)
	Carlos	(24-VII-93)
	Ruben	(19-VIII-93)
2º “C” Profra Rosy	Fabian	(20-v-93)
	Viridiana	(4-XII-92)

La profesora Mely es una mujer muy joven de 23 años de edad, fue su primer año de servicio, es amable y correcta en su trato, tranquila, su presencia y aspecto son agradables. su tono de voz casi monótono, es muy tolerante con los niños, no emplea límites, no los presiona, es un tanto desorganizada y poco sistemática en su trabajo. En su trato con los niños es cálida y poco autoritaria, suele llamarles por su nombre y platicar con ellos.

La profesora Rosy es una mujer 45 años, de mediana estatura, amable y correcta aunque muy nerviosa (se mueve y habla mucho y rápido), en cuanto a su arreglo personal su aspecto y presencia son agradables, su trato cordial, su tono de voz es muy agudo y alto, con los niños es firme y cálida. Se dirige a ellos usando palabras como “amores” y mayormente llamándolos por sus nombres.

En cuanto a los niños: Jesús se presenta en excelentes condiciones de aliño, a la vista talla y peso corresponden a edad cronológica, su tez es morena clara, cabello lacio castaño claro,

ojos café claro semirasgados, de mirada inquieta y escudriñadora, su tono muscular se percibe tenso y su postura rígida con una actitud agresiva, alerta, gesto nervioso y desinterés al trabajo. Fue canalizado a CAPEP, por problemas de conducta y agresividad.

Carlos, sus condiciones de aliño son regulares, a la vista excedido de peso, su talla corresponde con edad cronológica, es un niño callado, de gesto tranquilo, tez morena clara, ojos y cabello lacio negros, postura relajada y actitud de desinterés canalizado a CAPEP por problemas de conducta.

Rubén, regulares condiciones de aliño, a la vista se encuentra por debajo de su talla y peso, conforme a edad cronológica, su tez es morena oscura ojos y cabello lacio negros, semirasgados, de mirada gacha, evita el contacto ojo ojo, gesto triste, actitud insegura, bajo rendimiento en el trabajo, postura desgarbada, laxa, con problemas de disfunción familiar Fue canalizado a CAPEP por problemas de lenguaje, aprendizaje y conducta.

Fabián se presenta en buenas condiciones de aliño, a la vista talla y peso un poco por debajo de su edad cronológica, usa calzado ortopédico, presenta problemas de coordinación motriz gruesa en extremidades inferiores, aún no ha consolidado la adquisición de lenguaje por lo que fue canalizado al Servicio de CAPEP (Centro de Atención Psicopedagógica en Educación Preescolar), para recibir terapia de lenguaje y atención por problemas de conducta. Es un niño de piel morena ojos y cabello negro lacio, constitución menuda, se conduce con una actitud de inseguridad y de falta de interés hacia el trabajo, su gesto es esquivo, evade el contacto ojo-ojo, requiere que se le confirme constantemente (pregunta continuamente si está bien lo que realiza), busca el contacto con sus pares, trata de integrarse a ellos más al parecer no tiene particularmente amistad con alguno.

Viridiana, se presenta en buenas condiciones de aliño, a la vista su talla y peso corresponden con edad cronológica, fue canalizada a CAPEP por problemas de conducta siendo reportada además como agresiva. Es una niña de constitución regular, tez morena clara y ojos oscuros, de expresión serena, actitud de desinterés y desgano, poco sociable y nada participativa. La maestra señala que la niña tiene un hermano recién nacido y que

muy probablemente esto le está afectando, pues está rebelde y agresiva, al aislarla del grupo no parece afligirse permanece tranquila.

Los niños tienen asistiendo a CEPEP aproximadamente desde enero de 1997, haciéndolo por la mañana una vez a la semana, día que no asisten a clases, trabajan en promedio una hora llevando además tarea para casa. Las maestras reportan no tener información concreta sobre el trabajo y los avances de los niños, sin embargo son visibles los cambios cuando asisten con regularidad, condición que no está siempre presente, teniendo por ello altas y bajas los alumnos

El ingreso del niño a la escuela le exige un estadio de madurez mental que facilite la adaptación a la vida escolar y a las relaciones con el entorno. Hasta antes de su inserción a la vida escolar el niño se había vivido inicialmente confundido con el ambiente en una especie de simbiosis nutritiva, emotiva que parecía difundir su sensibilidad fuera del él, conforme pudo ir sistematizando sus impresiones y percibir una diferenciación entre el objeto y él, con la correspondiente crisis de personalidad que esto implica, llegando al momento de construir su yo, tomando entonces una actitud de oposición respecto a los demás y exhibe su preferencia por sí mismo, empieza a distinguir lo mío de lo tuyo y se mide con los que lo rodean en su afán de imponerse a ellos. Sin embargo aún continúa con cierto grado de dependencia del compañero a través del cual se afirma.

El jardín de niños parece ser adecuado para preparar la emancipación del niño que vive todavía encastrado en su vida familiar, en la que no sabe distinguir aún el lugar que ocupa y la representación que se hace de sí mismo tiene algo de global, de confuso y de exclusivo

En los parvularios, las relaciones de los niños entre sí y con su maestra todavía son de tipo interindividual, extiende su relación familiar al salón de clases hijo-madre, alumno-maestra. Previo a su ingreso sólo se percibe a través de las diferentes estructuras que corresponden a las personas con las que convive, se siente y se construye a través de los otros incluso las peleas entre ellos a menudo carecen de motivos. El control que ejercen sobre los otros les da más control sobre sí, llegan incluso a castigar o humillar y golpear a los compañeros en

los que llegan a percibir la persistencia y el predominio de las fijaciones familiares o su transferencia a la persona de la maestra. Poco a poco se va sometiendo al control del grupo y emancipándose de la familia, algunos se imponen como “caudillos” después de librar una batalla como jefe de pandilla o árbitro de juego. Su éxito como adalid está en función de la totalidad del grupo, donde continuamente se ponen a prueba y se controlan mutuamente, a la vez que controlan los efectos de su propia conducta, por ello el lugar que ocupan entre sus compañeros cambia según el modo de actividad dominante en el grupo. Ya no se confunde con un determinado sistema de relaciones, puede diferenciarse de ellos, someterlos a crítica e incluso utilizarlos con discernimiento y cálculo.

Como veremos más adelante al hablar sobre las diferentes expresiones de afectividad, en este plantel se detectó y analizó cómo es que a partir de las condiciones de afectividad, y del manejo disciplinario se construye la identidad del niño hiperactivo, en un ámbito educativo donde subsisten, como construcciones sociales, ciertas problemáticas en relación al trato y manejo de este tipo de “personalidad”, mismas que son determinadas por su participación en diferentes esferas de interacción, donde casi siempre desempeña el papel protagónico, generando con éste tipo de interacciones la estigmatización y descalificación a veces sólo a nivel microsocia (aula) y otras trascendiendo al macrosocia (escuela o comunidad)

Cabe hacer mención, a la siguiente premisa la vida escolar pone en funcionamiento una actividad controlada, dirigida y seleccionada, impone objetos (conocimientos) a los que por sí solo el niño no tendería a interesarse espontáneamente siendo por ello a veces objeto de distracción o desinterés. A la edad del preescolar se presenta todavía una ausencia de tenacidad en la tarea e incluso en sus juegos. Büller¹⁵ cita que entre los 3 y 4 años el número de distracciones que pueden intervenir en el período de duración de un mismo juego, es de 12 a 4 en promedio, de 5 a 6 años el número se reduce a 6 o 7 incrementándose también la duración del juego. Con esta tendencia, poco a poco se irán desarrollando en esta edad las aptitudes que exigirá la escuela, atención y memoria en el

¹⁵ En Wallon, La Vida Mental, pag 180

plano cognitivo; relaciones, disciplinarias y actividades organizadas en el plano social; y vínculos más diferenciados en la esfera afectiva.

Para el análisis se buscó dar respuestas a preguntas tales como: ¿qué es una escuela?, ¿qué pautas socioculturales regulan su funcionamiento?, ¿qué características sociales presentan las interacciones en el aula?, ¿qué papel juega la disciplina en la construcción del niño hiperactivo?, ¿de qué manera el afecto influye en la formación del niño hiperactivo como tal?, ¿cómo se dan estas relaciones afectivas en la interacción del niño con sus pares y del niño con la maestra en diferentes situaciones como el juego.

Desde un nivel específico estos cuestionamientos fueron tomando forma en situaciones concretas dentro del aula con los niños que presentan la problemática antes mencionada, a fin de conocer cómo viven, su rol de alumno “hiperactivo” y en qué medida esto afecta sus relaciones sociales con sus compañeros y con el mismo profesor, además conocer los procesos de identificación entre él y los otros niños, él y su profesor. Todos estos factores se entremezclan en la interacción educativa.

El periodo de desarrollo que fue objeto de ésta investigación corresponde al estadio del personalismo (3 a 6 años) un estadio centripeto cuya importancia estriba en la formación del carácter, existe un restablecimiento de la primacía de la función afectiva sobre la intelectual. a los 3 años se presenta la crisis de oposición a todo, en un esgrima con el adulto demandante, es la edad del no, del yo, de lo mío, con conductas de independencia progresiva y actitud de rechazo que permite conquistas y salvaguardar la autonomía de su persona; a los 4 años llamada edad de la gracia por las actitudes de seducción del otro que realiza cargadas de narcisismo, perseverando en el gesto por el gesto, el niño se las ingenia para seducir, de 5 a 6 años se da la representación de roles, realizando imitación de personajes, se aficiona a imitar al adulto prestigioso en sus actitudes sociales, de un modo ambivalente entre la admiración y la rivalidad, esfuerzo de sustitución personal por imitación a otro(s). Este estadio marca la terminación de un ciclo de desarrollo y el inicio de un período de oposición (3-4 años), en el que se forma el sentimiento de identidad personal.

Wallon¹⁶, señala que en esta etapa cesa el confucionismo (yo - los demás - el mundo exterior) y el niño experimenta su propia identidad a través de ciertos conflictos. fase negativa de oposición, de celos que desembocan en un narcisismo inquieto (el niño se interesa por su propia persona y puede complacerse en sí mismo siempre que tenga la impresión de complacer a los demás). En estas condiciones, el niño es capaz de una imitación que suponga un atractivo (amor - admiración - rivalidad), que se transformará en un deseo de sustitución de sus sentimientos ambivalentes de sumisión, de revuelta o de asimilación al modelo. Existe, pues, una cooperación, una disciplina social y el niño es capaz de organizaciones representativas fundadas en configuraciones estáticas y ensamblajes de actos

Los procedimientos utilizados para investigar y dar respuesta a los cuestionamientos antes citados, iniciaron después de todos los trámites administrativos mencionados, con la presencia en la escuela a una hora y día determinados, sin ningún trámite adicional que el decir buenos días, podía pasar a los salones cuando ya había ingresado el grupo, encontrándose en esos momentos los niños en sus asientos, realizando alguna actividad. Las observaciones generalmente iniciaban en el grupo 2º. "A" en donde previo acuerdo con la profesora, para no entorpecer sus actividades ni distraer a los pequeños, el trabajo se realizó desde su escritorio, que además de encontrarse estratégicamente localizado, tenía completo control de todos y cada uno de los espacios del salón y de los movimientos que en él se realizaban. Como ya se dijo, en sus inicios el trabajo fue observar y registrar el comportamiento general del grupo, todo lo que sucedía, las actitudes, gestos y movimientos presentes en las interacciones niño - niño y niño - maestra, en diferentes situaciones y actividades tanto dentro como fuera del aula. Después de haber registrado una hora, cambiaba de aula y me dirigía al salón correspondiente al 2º. C, donde la actividad era la misma sólo que un poco más sistematizada por la forma que tenía la maestra de organizar el tiempo y el trabajo. Conforme pasó el tiempo y los registros iban aumentando la tarea era menos difícil, había más familiaridad con los nombres de los niños, las situaciones y los momentos a registrar eran más específicos, se habían elegido algunas categorías como

¹⁶ En Lagrange, Educación Psicomotriz, pag. 17 y 18

puntos de análisis: disciplina, contexto, interacción maestra-alumno, alumno-alumno y las demostraciones afectivas que se presentaban durante estas interacciones.

A la par de los registros surgían algunas conversaciones con las maestras en relación a las acciones y actitudes de los niños por ejemplo a la hora del recreo o durante la proyección de alguna película e incluso dentro del salón de clases. Además de estas conversaciones se realizaron entrevistas informales a las dos maestras y a las madres de tres de los niños previamente señalados como hiperactivos, esto con miras a profundizar, aclarar, o indagar más sobre la conducta de los niños y su situación escolar, amén de identificar a través del diálogo cómo se percibe al niño “hiperactivo” Las entrevistas a las madres fueron realizadas en sus domicilios particulares, obteniendo las direcciones por medio de las maestras de grupo. A una de las entrevistas asistió como acompañante la psicóloga del Jardín de Niños (trabajadora de Educación Especial), tanto para facilitar la participación de la madre pues no conocía a la investigadora, ni el motivo de su visita, como poder llegar al domicilio, pues se encontraba en un lugar un tanto inseguro. En general la participación y cooperación de las madres fue buena y su actitud cordial.

III.- DIFERENTES EXPRESIONES DE AFECTIVIDAD:

En más de una ocasión en las líneas anteriores se ha hecho referencia a la necesidad de adaptar la enseñanza a las características del nivel evolutivo de los niños a los que se dirige. Desde el momento en que se produce un esfuerzo por realizar tal adaptación, el problema pedagógico se convierte en un problema también psicológico “para guiar a un niño es necesario comprenderlo bien”, afirma Wallon (1981), siendo esa comprensión lo que la psicología evolutiva aporta a la educación.

El educador no opera en tierra virgen. A los tres o cuatro años el niño cuenta ya con una historia, creada por él a partir de sus posibilidades personales, que hace que la unidad de su yo esté en vías de elaboración de la personalidad, facilitada o no por el contexto familiar, también depende de las condiciones socio-económicas.

El educador hereda un conjunto ya formado, puesto que el niño que a él se confía posee ya, según Wallon,¹⁷ las Bases Psicológicas de la educación, a saber.

- Una herencia personal y específica, con unos elementos que resultan tan pronto inhibidores como utilizables para el educador.
- Un potencial que reposa al mismo tiempo en su falta de madurez (su desenvolvimiento se producirá a través del crecimiento de sus órganos, lo cual le permitirá un ajuste cada vez más adaptado de sus funciones) y en el contexto social (el medio social y familiar le proporciona instrumentos y técnicas, desarrolla el lenguaje, que es una técnica intelectual).
- Necesidades a las que una elaboración mental ayuda a subvenir; así se crean “esquemas” motores, necesarios para la satisfacción de sus necesidades.

¹⁷ En Wallon, Psicología y Educación. Pag. 15

Igualmente, según Wallon (op. cit.), la evolución psicológica del niño, pasando por los estadios sucesivos de evolución de los nervios, condiciona necesariamente su educación. El niño no puede llegar a ciertas adquisiciones más que si alcanza o sobrepasa determinados estadios de esta evolución.

Para poder hablar sobre la actividad escolar es necesario esclarecer que ésta al igual que el juego y en general toda interacción del ser humano se rige por reglas de uno u otro tipo, que gobiernan, controlan y dan sentido a todas las acciones. Su carácter es obligatorio y varía según las características de la acción o actividad a realizar. Gran número de conductas humanas consisten en obedecerlas pues éstas definen los movimientos que están permitidos y dan sentido al actuar

“La educación del niño exige firmeza y ductilidad, para ayudarle a superar una tozudez excesiva, a desarrollar en él una cierta buena voluntad (aprendiendo a obedecer en lo tocante a algunos puntos esenciales), a mantener un sentimiento de autonomía y una voluntad libre” (Erikson, 1987)

El concepto de regla como producto humano es más fruto de la evolución cultural que de la evolución biológica y puede cubrir una vasta extensión de fenómenos de orden político, social, económico, escolar, religioso, deportivo, etc., además de las series de normas formuladas sobre lo que la gente debe o no debe hacer, la noción de regla se refiere a las costumbres, tradiciones, convenciones y normas tácitas y aún no formuladas. (Wright, 1974)

Las reglas se pueden quebrantar sin que pierdan su validez, sin embargo todos debemos estar más o menos de acuerdo en acatar reglas, si se quiere que cumplan con su cometido y sean efectivas propiciando el que exista una buena convivencia.

La disciplina como una estrategia para implementar las reglas, es esencial para la crianza, la educación de los niños y para la sobrevivencia y productividad de la humanidad.

Para el ejercicio de la investigación se retomaron las connotaciones que tienen que ver con disciplina y norma, mismas que a continuación se describen someramente.

Las raíces latinas de la palabra disciplina son interesantes, significa “tener o mantener aparte”. Entre las muchas definiciones que dan los diccionarios se encuentran: instruir, educar, adiestrar, regular, corregir y castigar. En otra parte se lee; “aceptación de reglas y métodos, como en una disciplina específica, las matemáticas, la ley, la medicina”.

Dentro del uso común diario, la palabra es sinónimo de adiestramiento en el dominio de sí mismo y de una conducta ordenada. Es, por lo tanto, artificial separar la disciplina del aprendizaje, que se basa en el control de los pensamientos, la memoria, las percepciones visuales y gráficas, la audición, el movimiento corporal y la conducta.

Se reconocen dos tipos de disciplina: la disciplina negativa, que se impone a través del miedo al castigo, y la positiva que utiliza la identificación placentera o positiva con otras personas o con una tarea o filosofía específica. Las disciplinas negativa y positiva pueden ser, en apariencia, igualmente eficaces, pero la primera debe mantenerse por medio de una vigilancia estricta y la amenaza constante de las consecuencias, mientras que la segunda se sostiene por sí misma y generalmente es mucho más duradera.

La teoría del aprendizaje cita disciplina como la capacidad de internalizar los controles externos por medio del desarrollo del control personal, donde el dominio de sí mismo es también parte de una socialización que consiste en contrariar deliberada y repetidamente la expresión individual impulsiva, en beneficio de una vida de grupo armoniosa y de la sobrevivencia de todos.

Mucho del comportamiento diario se modifica por respuestas negativas desagradables, que pueden definirse como castigos. Existen formas de castigo como maltrato verbal y físico usados cuando se obliga a un menor, por ejemplo a soportar un aislamiento social prolongado sin poder ver a su madre, al mismo tiempo que una prolongada inactividad física, exhibirlo ante sus compañeros provocando burlas y rechazo.

Al respecto Wringht (op. cit.) afirma que "... es improbable que el castigo recibido en la escuela logre aumentar el autocontrol del niño, a menos que éste sienta el suficiente afecto por su maestro como para estar, en parte, de su lado (si bien esta circunstancia le hará poner más cuidado para evitar que lo descubran), y si este afecto existe, es probable que el desengaño y la desaprobación del maestro basten como sanción" pag. 211.

La disciplina es esencial para la crianza, la educación de los niños, y para la sobrevivencia y productividad de la humanidad, sin embargo, este concepto ha sido mal entendido y mal usado durante siglos.

Hace 20 años la palabra disciplina era aborrecida. Se había vuelto sinónimo de aspereza, represión, opresión y crueldad. Los niños eran "para verse y no oírse", la disciplina significaba amenazas, castigos, miedo, autoridad rígida, apego a reglas irracionales y también ira justificada.

Durante mucho tiempo prevaleció la teoría de que debía necesariamente "quebrantar" la voluntad del niño para que pudiera aceptar o seguir las direcciones de sus mayores. Se apoyaba en el consejo del Eclesiástico apócrifo

*Doblega su cuello mientras es joven
y golpea su costado mientras es un niño:
de lo contrario crecerá testarudo y no te hará caso,
y causará dolor a tu corazón¹⁸.*

Los padres que fueron educados bajo doctrinas fundamentalistas pueden, en el complejo siglo XX, seguir aplicando con sinceridad las viejas leyes del Antiguo Testamento relativas a la crianza de los hijos.

¹⁸ Consejo Eclesiástico Apócrifo, citado en Renshaw (1986)

Sin embargo hoy el perfil ha cambiado gracias a trabajos de valiosos hombres como es el caso del realizado por Freud¹⁹, médico Vienes quien habiendo crecido dentro de la estructura social represiva que posteriormente estudió y criticó en su libro *La civilización y sus descontentos* (1930), señala cómo las neurosis son el resultado de la inhibición de los instintos individuales impuesta por la sociedad a favor de la vida comunitaria. El impacto de sus teorías tuvo un alcance mundial e influyó especialmente en la educación y sobre los padres poseedores de cierta cultura, quienes empezaron a poner mucho cuidado en no “traumatizar” a sus hijos. A partir de los años 40 y hasta mediados de los 60 transcurrió un período “permisivo” gracias a la interpretación del autor. Se consideró que la expresión de los impulsos, en vez de su supresión, constituía una nueva forma de libertad.

Lo anterior aunado a las consecuencias emocionales de la postguerra producto del militarismo y de un adoctrinamiento que llevaba al sufrimiento, la pérdida de la dignidad y la violación de los derechos humanos. En muchos países se desarrolló una corriente general de reconocimiento del individuo, con fuertes reacciones en contra de todo aquello que tuviera apariencia de “socialismo”, “supresión” o “comunismo”

La violencia física debe evitarse hasta donde sea posible, ya que despierta los reflejos de autoconservación del niño, quien tratará de devolver el daño recibido

Para el niño hiperactivo, la autodisciplina se alcanza más lentamente, tiempo, repetición, persistencia, comprensión, resistencia, interés, enorme paciencia, mucho amor y recursos externos, son ingredientes esenciales que deben usar los padres, maestros y profesionales para ayudar al niño a adquirir un control interno y confianza en sí mismo y por ende disciplina

En el apartado I, se mencionó la existencia de cambios culturales en nuestra sociedad, producto del desarrollo tecnológico e industrial, que cada vez logra avances más acelerados en la producción, comunicación e incluso en la recreación (juegos) que exigen la pronta adecuación y adaptación de los individuos incluyendo a los pequeños, quienes tienen que

¹⁹ Freud, S. (s/f). en Renshaw, D. (1986) *El niño hiperactivo*, Editorial La Prensa Médica Mexicana, S.A.

generar cambios rápidos en su actuar a fin de adecuarse a los mismos. Esto ha generado una “sobrestimulación” a la que está expuesto el niño.

A partir del desarrollo de la sociedad urbana-industrial, la familia nuclear fundada en la homogeneización, en el prestigio de la autoridad paterna y en la seguridad de esta autoridad se ha cuestionado fuertemente, inclusive el matrimonio tradicional como punto de apoyo de esa organización de la estructura familiar, está dejando de funcionar. Todos estos cambios se han visto reflejados a través de las normas y valores que rigen a la sociedad y a sus miembros.

Situaciones socio-políticas, económicas y culturales concretas, ejercieron su influencia en el ámbito familiar, generando la salida de la mujer del hogar y su inserción en el sector laboral, con las repercusiones en el plano social, mucho por falta de la infraestructura y superestructura necesarios al cambio, generando un efecto de rebote en el que se vio afectado el funcionamiento y la dinámica tradicional.

Hoy estamos viviendo un período de transición social, el tránsito del castigo a los límites razonados. en el que la familia como núcleo se ha visto afectada. Antaño la sociedad era autocrática y la autoridad recaía en un sólo miembro (usualmente el padre) quien establecía las normas o reglas familiares de manera unilateral y en ocasiones incluso sujetas a circunstancias tales como el estado de ánimo, nivel de estudios, estado de salud, situación laboral, nivel de ingresos, etc. En la actualidad la sociedad conjuntamente con la familia persiguen “la democracia”, una mayor autonomía y un gobierno basado en la autoridad de la razón, en el bien común, plasmada mediante normas que persiguen la regulación de la conducta de la sociedad, de uno mismo y de la relación con los demás basándose en la convivencia. En síntesis una democracia que permita “ser dueño de mí” y de lo que hoy día se denomina “*empowerment*”²⁰ Sin embargo en esta transición hay quienes viven de una manera anárquica, manifiesta en no disciplina, no respeto, no responsabilidad y desorden en el establecimiento de límites bilaterales aplicados para todos, para padres e hijos, donde exista orden equilibrado, igualdad de derechos y obligaciones con beneficios y

²⁰ En *The new world Spanish/English Dictionary*, empoderamiento, faultad.

consecuencias lógicas que propicien la construcción de una conciencia moral y la conquista de la libertad en la responsabilidad.

Hasta aquí se trató de hacer un análisis retrospectivo de lo que es el concepto de disciplina y como ha evolucionado su perspectiva en función de la cotidianeidad social a través de los tiempos y del desarrollo socio económico y político, ahora se pretende profundizar en el ámbito escolar específicamente el correspondiente al jardín de niños escenario del presente trabajo.

Para Wallon (1981), el concepto de disciplina puede entenderse de forma diferente según la tarea del maestro se considere como mera enseñanza o como educación, y según que se mire al alumno como a una simple inteligencia que hay que llenar de conocimiento o como a un ser al que hay que formar para la vida.

La disciplina en el jardín de niños no puede ser la misma que existirá más tarde en la escuela. Para que el niño de este nivel escolar sea feliz en este medio, la disciplina debe consentir aún con las maestras. relaciones de orden personal, directo, casi de naturaleza maternal.

En la práctica cotidiana, es el profesor quien independientemente de las normas de disciplina que en general rigen a la escuela, mismas que además se encarga de ejecutar y hacer valer, en el aula sus propias medidas disciplinarias, con miras a lograr y facilitar el aprendizaje y la conducta deseada; es quien decide cuáles son los límites de tolerancia aceptables para no caer en la indisciplina; él define qué es orden, qué es aceptable y aplica sanciones conforme a su propia moral y formación. Al alumno corresponde como parte complementaria del rol del maestro, plegarse y acatar las normas que este establezca sin cuestionar su equidad (Wringht, 1974).

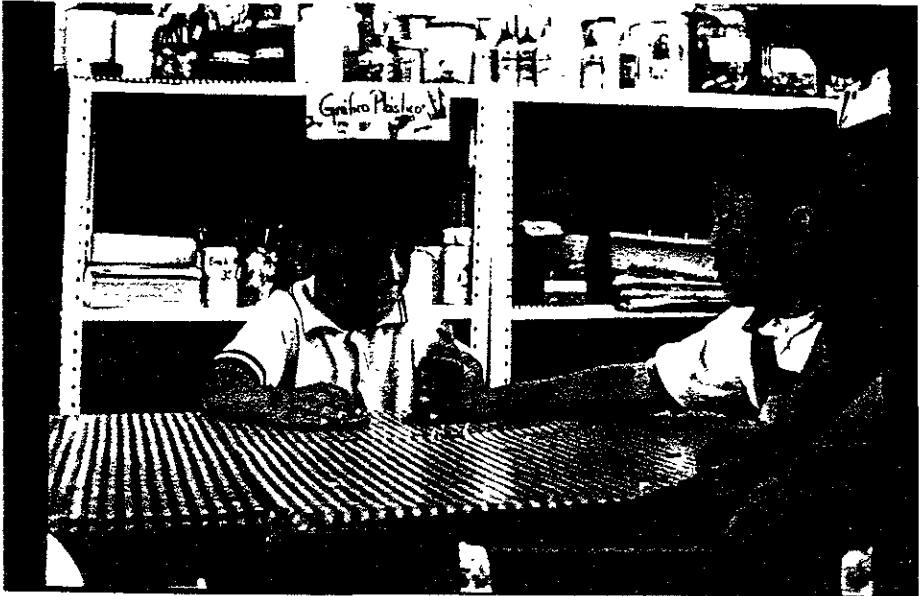
Cabe aclarar que la disciplina impuesta por el profesor no sólo está en función de su estilo personal de ser o de las mismas reglas de la escuela, sino también se pone en juego el tipo de alumnos a los que se enfrenta año con año, el grado escolar con el que trabaja, el grado

de participación, integración y aceptación de cada alumno, sus estilos de conducta e incluso el tipo de contexto de donde provengan son fundamentales para co-construir conjuntamente la disciplina en el aula.

Empecemos pues, a citar algunos fragmentos relevantes y representativos de las observaciones realizadas en los que se haga mención de las relaciones entre niños y entre alumnos maestra, rescatando las manifestaciones afectivas que se den en el manejo disciplinario

Tal es el caso del Reglamento para el Aula que mediante sus ocho normas, acompañadas de otras más, inherentes a la personalidad y a la perspectiva de cada maestra, dan lineamientos disciplinarios al Jardín de Niños y pueden leerse escritas, pegadas en el pizarrón de cada aula o presentadas en cartulina al ingreso del colegio. Además de éstas, en el pizarrón de cada salón aparecen escritas o dibujadas en pequeñas cartulinas, las implementadas en forma particular por cada maestra. Las sanciones por su incumplimiento son en ambos casos meramente verbales y residen exclusivamente en llamadas de atención o invitación a los padres para cumplir con el compromiso adquirido

III.1.- Vinculación



Si se considera que el individuo es esencialmente social, lo es genéticamente, la relación con el otro es un hecho primario determinado biológicamente. El individuo no es un ser social como consecuencia de contingencias exteriores, sino que lo es íntima, esencialmente y genéticamente (Wallon 1980)

El ingreso del niño a la vida escolar implica una mayor socialización, una integración y actividad en un grupo que no es el de pertenencia, sino un grupo social en el que pasará gran parte de su vida en una mutua afectación, donde él influirá en sus comportamientos y a su vez los demás influirán en el propio. En esta relación se irán creando con sus compañeros atracciones que lo llevarán a buscar otros individuos con los cuales relacionarse afectivamente generando vínculos

La vinculación es una necesidad primaria, más que producto del placer de comer o de los cuidados maternos. Está determinada por un tipo de relación específica entre el yo y el otro, es un sistema de reacciones que no son objeto del aprendizaje (Zazzo 1979).

Los cuidados repetidos de la madre, el contacto físico, la atención, van formando el clima emocional del niño y modelándolo, estos estímulos son agradables y proporcionan placer. Si se atrasan, causan malestar y tensión. Tanto el placer de la satisfacción como el displacer de la frustración son indispensables para el desarrollo normal de la percepción, el pensamiento y la acción. La ausencia de la sensación de bienestar provocada por satisfacciones adecuadas no permite que se establezca el clima afectivo. La falta de cualquiera de las dos sensaciones lleva al desequilibrio.

De las entrevistas a las madres se sabe que tanto Rubén como Jesús y Fabian fueron hijos no deseados, los dos primeros son hijos únicos y el último cuenta con una hermana., hoy viven en familias disfuncionales cuyos padres viven en unión libre, hacinados en un sólo cuarto sufriendo maltrato físico y emocional. Los padres de Viridiana y Carlos no pudieron ser contactados para entrevista debido a que, en los dos casos, ambos padres trabajan, por lo mismo tampoco asistieron con regularidad a CAPEP

La madre de Rubén menciona haberse fajado hasta el 5º mes del embarazo para que no se le notara, después habló con sus padres y ellos le dieron un cuarto para que viviera con su pareja pues el señor no cuenta con un trabajo fijo. El padre no sólo golpea e insulta al niño, también a ella la ofende y el niño se da cuenta de esto. El señor ayuda al niño a realizar su tarea, pero lo maltrata mucho

La madre de Jesús comentó que ella sí quería que Jesús naciera, pero su pareja no, él le dio pastillas para que abortara, pero ella no las tomó. El niño es objeto de maltrato físico y emocional, la señora por miedo de que también la golpeen no rescata al menor de las manos de su padre. También ella le pega porque no obedece y no hace caso. Ya fueron objeto de una demanda ante la Procuraduría de la defensa del menor, se presentaron a su domicilio para realizar la investigación, alguien los había demandado. Ante esta situación,

el señor no cambió, dice a la señora que lo siga golpeando que si se lo llevan ni modo. El niño le demanda contacto físico a los padres; a la señora le pide que lo abrace, que lo bese y que le ayude para que se le quite lo grosero y así todos lo quieren. La madre siente que no lo puede ayudar. El padre lo rechaza, no lo toca o acaricia porque siempre dice que está cansado.

Los padres de Fabian trabajan, el niño se queda bajo la tutela de la abuela materna quien comenta que ella solamente lo cuida y le da de comer, que sus padres poco juegan o conviven con el niño, él juega casi siempre sólo o con su hermana (menor que él), sus padres casi no lo golpean porque nunca están, quien lo corrige es ella y no acostumbra pegarle.

El establecimiento del lazo entre madre e hijo no se basa en la satisfacción de necesidades de alimentación como hasta entonces se había creído. En el recién nacido, la necesidad de contacto, la búsqueda de la proximidad con la madre es prioritaria a la sensación de hambre, el contacto le asegura un bienestar, le da un sentimiento de seguridad que no es reemplazado por nada

Al respecto del vínculo Bolby (1989), refiere que los lazos de unión con una persona materna son primarios y la vía motora por la que se manifiestan es la sonrisa como elemento psíquico que emerge de lo fisiológico con un doble papel, orgánico y social. La sonrisa conjuntamente con la succión, el abrazo, el grito y la acción de seguir o imitar contribuyen a la creación del vínculo.

Autores como Miller y Dollar, consideran que las primeras relaciones con el otro, se explican en una relación en la que la madre cubre las necesidades fisiológicas básicas del niño generando *una dependencia emocional*. Aquí la dependencia física engendra poco a poco la dependencia psíquica; las necesidades fisiológicas engendran emocionalmente el deseo y la necesidad del otro (Zazzo, op. cit.).

El establecimiento adecuado de esta relación durante el primer año de vida del bebe, trascenderá a posteriori al desarrollo social y escolar

La maestra Melisa se acerca a supervisar el trabajo y Jesús empieza a trabajar, de repente se levanta y abraza a la maestra. La maestra corresponde a la demostración, después lo sentó en su lugar invitándolo a continuar con su trabajo. Jesús se levanta y con una escobita hace como que barre sobre las mesas, en una de ellas hay una moneda y Evelyn la toma diciendo que es de Laura. Jesús la sigue a su lugar y se la quita de la mano. Hace el intento de dejarla en su lugar diciendo que es de Laura, pero la vuelve a tomar y yendo hacia el lugar donde se guardan las escobas, se coloca la moneda en la bolsa, después va hacia la maestra y la vuelve a abrazar. Jesús se pasea por el salón y en su camino topa con Rubén, lo abraza bruscamente. Rubén buscando que lo suelte lo avienta de la cara. Jesús lo aprieta más y Rubén pone gesto de malestar como si quisiera llorar. Un niño le informa a la maestra quien llama la atención a Jesús quien lo suelta y avienta hacia una silla, se va y regresa tomándolo nuevamente por el cuello, lo avienta a la silla y Rubén cae de bruces sobre la mesa. Jesús le da una nalgada. La maestra lo ve y se acerca a ellos, los pone de frente y habla con ellos, se separan y se van a su lugar.

Es notorio observar que, aunque inadecuadas, son repetidas expresiones de afecto demostradas por Jesús hacia la maestra y Rubén, la importancia que parece tener para él que éstas le sean retribuidas aunque sólo sea con la aceptación de las mismas de manera receptiva. Este contacto físico parece hablar de una gran necesidad de establecer vínculos afectivos con los otros, especialmente con la maestra como una extensión de la madre sin embargo su incertidumbre y falta de habilidades sociales lo llevan a ser temido, e incluso rechazado por su efusividad. El establecimiento adecuado de esta relación durante el primer año de vida del bebe, trascenderá a posteriori al desarrollo social y escolar brusquedad.

Una demostración más sobre la importancia del trato y la actitud de los padres hacia sus bebés en la formación de su personalidad y desarrollo emocional e intelectual futuro se aprecia en el trabajo de Susan H. Greenberg (1997), publicado en la revista Newsweek

habló sobre la importancia del amor en la creación del vínculo como un lazo de amor propiciado por el contacto físico y la actitud emocional.

La autora hace un análisis comparativo a nivel filio y ontogénico entre el bebé humano y las aves; menciona la capacidad y necesidad que éstas últimas tienen de improntarse al primer objeto o persona que ven en movimiento al momento de su nacimiento. El bebé humano más desarrollado in útero distingue las voces de quienes lo cuidarán. A los 10 días de nacido él es capaz de reconocer el olor del pecho materno y diferenciarlo de otro, a la quinta semana prefiere el contacto con las personas que conviven con él y lo atienden, identificándolas por su voz y por su olor, ellos las siguen con los ojos inicialmente y a los 9 meses lloran si se van o se alejan de él como si dijera en su llanto “no puedo subsistir sin ustedes”, ve amenazado su amor “creyendo” que lo “dejan porque no lo quieren”

Bowlby (1989), hizo referencia a la importancia del contacto piel-piel madre hijo inmediatamente después de nacer, para el establecimiento de una apropiada relación de amor, así como de la importancia del abrazo acompañado de diálogos, sonrisas, arrullos y miradas, en la creación de un lazo emocional entre el bebé y sus padres, estos últimos biológicamente aptos para forjar o cerrar este lazo.

El ambiente de casa y la relación con la madre generan en el niño respuestas normales y los cambios de estas condiciones provocan de seguridad e inseguridad con alteraciones como la angustia, pero no siempre ni en todos los niños, esto está en función de la confianza que la madre haya hecho sentir al bebé y del vínculo entre ellos.

En la etapa del Personalismo y la Constelación familiar se desarrollan vínculos complementarios entre niños de diferentes edades. El más joven se siente atraído por la exhibición del mayor, quien está excitado por la expectación del otro que tiene los ojos fijados en él. La contemplación, entonces, es la actitud inversa y complementaria de la exhibición, ambos *partenaires* están igualmente cautivados por la situación nacida de la recíproca implicación.

Profesor y alumno constituyen una relación complementaria, el primero es quien modela, enseña, posee el saber, es la autoridad, decide, controla; el segundo, el aprendiz que acata las indicaciones del primero y existe como tal en función de él.

Hay mucho movimiento, gente que entra y sale, en su mayoría mujeres con un arreglo personal un tanto más detallado que en otras ocasiones. Se festeja "el día de las madres", el ambiente es de fiesta, los grupos se encuentran en sus salones, realizando el trabajo manual que será el regalo para esta ocasión, mismo que se realiza en forma de clase abierta, ya que las madres se encuentran en los salones, algunas observando y otras participando o ayudando en la creación del obsequio. La maestra modela tomando el material y dando instrucciones de lo que deberán hacer con su material.

A las 11:00 hrs., sonó el timbre y los niños, seguidos por sus mamás, salieron de los salones. El piano empezó a tocar, la música era suave y lenta, parecía una caja musical, los niños más pequeños, se pararon y siguiendo el compás de los movimientos de la maestra, empezaron a "bailar" de una manera un tanto incordinada, pero atentos, en sus rostros se veía una mezcla de nerviosismo y alegría, actuaban muy en su papel.

Las esferas biológica y social son concebidas por la psicología genética como inclusivas e imposibles de disociarse, biológicamente el hombre está determinado a vivir en relación con el otro, es un organismo "programado" genéticamente para ser esencialmente social

En este caso el profesor es el otro, el alter intermediario que representa a los padres, al medio socio-cultural alterando la personalidad del niño en su relación con la autoridad (padres-maestra), su espontaneidad intelectual, el poder unificador de la reflexión y su curiosidad, todas actitudes propias de esta etapa. El profesor es quien mediatiza la relación del niño con la escuela y lo complementa realizando implícitamente un moldeamiento. Los niños en el jardín ven en la maestra una madre substituta, una madre que cubrirá sus necesidades y les proveerá de afecto. En el caso de Jesús la maestra como alter intermediario de la madre está cubriendo las necesidades afectivas que no cubre ella, logrando con ello bajar su nivel de ansiedad y generando cambios en la conducta, en cuanto

al trato recibido en casa, son los patrones de socialización con los que él, interactúa con sus compañeros “a golpes”.

Skipper y Leonard (1968), reportan en sus estudios sobre la influencia de la “referencia social”, en las relaciones sociales. En la escuela esta acción se ve vivenciada en la actitud prejuiciosa que por personalidad y experiencias previas en el ejercicio profesional presentan las maestras, determinando la forma como se relacionan con sus alumnos y como “inducen” al grupo a relacionarse entre ellos, denotando tolerancia y aceptación o rechazo y maltrato (Mac Dermott, (s/f).

Fabian por su cuenta no hablaba mucho, más bien tendía a irse arrimando hacia el centro del círculo, hacia los juguetes. La profesora lo ve haciendo esto y le llama la atención diciéndole ¡Fabian toma tu lugar!, el niño obedece y se corre para atrás. Su semblante se ve tranquilo, su actitud es de atención a lo que está sucediendo en el salón, no habla con nadie, no obstante estar sentado en un grupo de varios niños, donde precisamente un pequeño llamado Oscar a quien ocasionalmente se le llamó la atención a pesar de estar muy inquieto, moviéndose de su lugar y platicando con sus compañeros de lado.

Le toca su turno de pasar a Fabian, camina y se esconde tras una pared, la maestra retira un objeto y ya que lo escondió le dice que puede venir, el niño regresa, su cara expresa inquietud, se frota y oprime las manos con gesto nervioso, permanece callado un tiempo, mientras la maestra lo cuestiona. No logra contestar nada, la maestra les pregunta a los demás niños qué fue lo que retiró y todos en coro le responden. Continúan pasando los niños, unos acertando y otros no, pero casi todos motivados por la maestra, a algunos les daba pistas como fijate bien es algo pequeño o verde, o sirve para que la boca no huelga feo, la mayoría de los niños lograban dar respuesta a sus cuestionamientos y por ello recibían aplausos.

Durante el turno de un pequeño que no logra contestar, la compañera sentada al lado de Viridiana contesta y después Viridiana le hace eco, aparentemente la maestra sólo escuchó a esta última y le llama la atención exclusivamente a ella, aún cuando en el otro extremo también algunos niños dieron respuesta a la pregunta de la maestra. Ahora toca su turno a Viridiana, quien continuando con la temática del juego, se retira para no ver y después es

llamada por la maestra, regresa con un gesto de confusión, aparentemente pone mucha atención, voltea hacia sus compañeros y se les queda viendo como pidiendo ayuda. La maestra trata de darle pistas. La niña contesta dos veces inadecuadamente. La corrige y le enseña el objeto substituido. La niña pasa a su lugar. La maestra discretamente se acerca hacia mí y en voz baja me dice, ¿ya viste?, son listos, sólo que por no poner atención no pueden contestar correcto . . , hace un ademán con las manos y una mueca con la boca, como queriendo confirmar con este gesto su comentario y añade, ¡así es..!

Posteriormente le toca su turno a un niño de talla “pequeña”. quien ante el requerimiento de la maestra, se levanta y camina pausadamente. La maestra le indica que se esconda. El niño dirige sus pasos hacia la pared, que ha servido todo el tiempo como escondite, acompañándola con un gesto y actitud de desgano. Le pide que regrese y lo cuestiona sobre el objeto que cambió. El niño no hace ningún gesto o ademán y permanece callado. La maestra le da varias pistas, le rodea la espalda con su brazo y se inclina mientras le dice, fíjate bien lo usamos para que no huela feo la boca. El niño no logra contestar y ella le da la respuesta, lo abraza y le da un beso. Nuevamente se acerca a mí y me dice. ¡Este es lo contrario es introvertido, tiene tres semanas que llegó, hay que darle confianza,

Es de notar la diferencia que existe en la actitud de la maestra hacia los niños, en cuanto al trato y la manera de relacionarse o vincularse con ellos, pues aún cuando todos son alumnos con los que convive y trabaja día con día, parece que el trato y el apoyo pedagógico a los mismos es diferente; por ejemplo cuando se trata de Fabian y Viridiana parece estar muy pendiente de ellos en cuanto a su actitud corporal o postura, siendo inmediatamente objeto de llamada de atención o incluso de sanción, aún cuando en comparación con sus compañeros estos pudieran pasar por ser unos de los más tranquilos y callados. Esta actitud de la maestra ante de las diferentes respuestas de los niños, llega a ser tan marcada que los niños que constantemente cuentan con su desaprobación, casos Fabian y Viridiana, llegan a presentar serias conductas de ansiedad, perdiendo su seguridad y agudizándose su carencia de habilidades sociales, pues no han podido saber que es lo que la maestra espera de ellos. Así mientras con otros niños como el “nuevo” puede ser cálida e incluso besarlo o abrazarlo intentando con ello bajar o contener su ansiedad, o manejar con otros sus desaciertos como errores constructivos, dándoles pistas o incluso cambiando su

tono de voz al momento de cuestionarlos o solicitarles algún tipo de respuesta con Fabian y Viridiana la situación cambia pues aún cuando son unos niños señalados como hiperactivos en su actuar no existe hiperactividad sino una actitud de manifiesta ansiedad ante la necesidad de apoyo y de sentirse vinculados afectiva y socialmente, necesidad que no ha sido cubierta por la maestra,, ellos buscan en sus compañeros el apoyo que les permita dar una respuesta correcta con la cual logren la aceptación.

Se debería considerar atentamente el tipo de autoconcepto que nuestra educación desarrolla en el niño en cuanto al manejo de “niño bueno”, “niño malo” Esto tiene mucho que ver con las características de personalidad de cada individuo y en particular en este caso de cada profesor, hay signos de que condiciones educativas diferentes se asocian con diferencias en la conducta moral y al parecer estas diferencias no dependen tan sólo de la inteligencia y de la clase social, existe la posibilidad real de que la relación maestro alumno constituya un factor importante. El niño se torna moral cuando vive en una comunidad donde se valora la honradez y la generosidad, donde impera la justicia, y se alienta y apoya. por lo tanto, la protesta contra la injusticia que pueda producirse en su seno (Wright, op cit).

Los signos emocionales de otros pueden ser reguladores efectivos de comportamiento instrumental y emocional desde edades de un año

Sobre la importancia del *factor social* en el desarrollo de conductas específicas, mismas que *aunque determinadas genéticamente su manifestación y desarrollo son reguladas socialmente*, Peyser y Underwood,²¹ escribieron en la revista Newsweek (Spring/Summer 1997), a través de sus investigaciones, han logrado identificar genes que parecen predecir todo tipo de comportamiento emocional; agresividad y felicidad entre otras Reportan que el cuerpo humano contiene sobre 100,000 genes, de 50,000 a 70,000 son incluidos en el funcionamiento del cerebro, unos son receptores y otros neurotransmisores encargados de aceptar y entregar los mensajes mentales, ambos son susceptibles a cambios por el medio

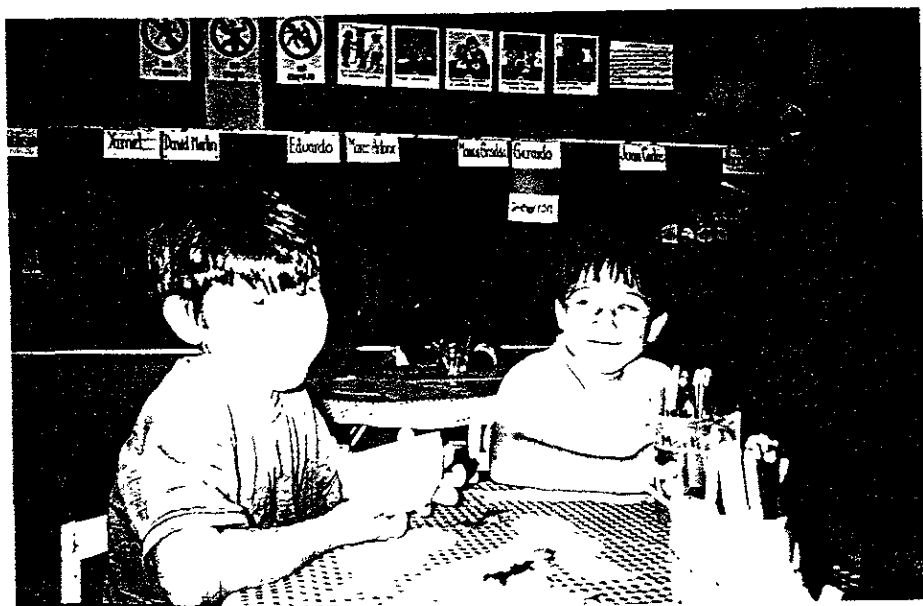
²¹ Autores genetistas dedicados al trabajo de las emociones han abordado este desde su raíz u origen biológico. Esto es, partiendo del hecho de que algunos bebés desde que nacen “parecen” mostrar un estado de ánimo específico, unos nacen alegres mientras otros lo hacen malhumorados Este estado de ánimo puede determinar el destino de algunos niños.

Estos mismos autores citan a Frank Sulloway, quien en su libro "Nací Rebelde", analiza la influencia del orden del nacimiento sobre la personalidad observando también el factor ambiental. Para ello proponía aislar un gen determinado y estudiarlo en diferentes ambientes, encontrado al medio como determinante para la presentación de la rebeldía. Aunque genéticamente pudieran estar determinado cierto tipo de comportamiento, si socialmente se manipula el medio, no se le dan los instrumentos o facilidades para que éste se desarrolle y en su lugar se estimulan o incentivan otras conductas existe una posibilidad muy grande de que las últimas sean las que se desarrollen.

La maestra le vuelve a llamar la atención a Jesús y le explica que sus compañeros quieren arreglar el maniel. La maestra insiste en convencerlo y le ofrece 3 dulces rojos si obedece y lleva el carro a su lugar. Le aclara que también debe trabajar. Jesús camina fuera de su lugar y la maestra inicia el tema sobre círculo, saca unos aros y va hacia Jesús, le pide que los reparta a sus compañeros, termina y él se queda con dos. Termina de repartir y va hacia un mueble, saca un boté con crayolas, las arroja sobre la mesa y usa la lata como tambor, golpeándola con dos crayolas. La maestra le llama la atención y le pide que las ponga en su lugar. Él dice que no y sigue jugando con su "tambor". La maestra lo deja, le pide que no haga ruido, el baja el volumen y después sigue haciendo lo mismo

Tal es el caso de Jesús, quien gracias a un ambiente de flexibilidad, tolerancia y aceptación, con bastante carga afectiva por parte de la maestra Melisa quien se propuso no rechazarlo ni maltratarlo, sino aceptarlo y quererlo, logrando con ello cambios significativos.

III.2.- Disciplina en el aula



Se dijo con anterioridad que dentro de las aptitudes que demanda la escuela al alumno, se encuentran atención, memoria, disciplina y actividad organizada encontrándose la primera más plegada a la cuestión disciplinaria.

La maestra Melisa trata de establecer la disciplina a través de llamadas de atención, utilizando frases como ¡Eso no se hace!, “chiquito si quieres cambiar tu material trae tu mantel para que te de una barra de plastilina”. Para poner en orden y en silencio al grupo emplea rondas infantiles como una que dice “busco un lugarcito chiquitín”. Los niños la acompañan cantando y continúan haciéndolo mientras se dirigen a su lugar o buscan uno. Después la maestra les dice que se van a poner un candadito y que van a tirar la llave, los pequeños van realizando las acciones conforme ella canta. Esta acción de orden no dura más de cinco minutos, los niños nuevamente hablan y algunos se salen de su lugar. Algunas veces cambia de lugar al niño que está indisciplinado o incluso lo lleva a su lado, en otras

ocasiones les regala dulces para que sigan las instrucciones o los toma como ayudantes, incluso hay ocasiones en las que ignora al indisciplinado

La maestra le llama la atención a Jesús diciéndole en tono moderado, sin mucha firmeza: "No molestes a tu compañero", Jesús se levanta y al paso le pega en la cabeza a alguno de sus compañeros de las mesas cercanas, las cabezas "rebotan", los niños hacen gesto de disgusto y lo ven con malestar, él como si nada continúa moviéndose caminando entre las mesas. Se acerca hacia donde está la maestra y se asoma por un lado de la pantalla para ver que hay, después de poco tiempo la maestra le indica que se retire a su lugar y que tome asiento, al momento que se va a retirar se topa con Rubén que se encuentra sentado en la mesa cercana a la maestra. Lo agarra del cuello y aprieta con un gesto inexpresivo en su cara. La maestra lo ve y lo reprende, le dice que lo deje que ya sabe que eso no se hace. El niño hace como que no escucha y sin voltear a ver a la maestra lo suelta y camina hacia su lugar

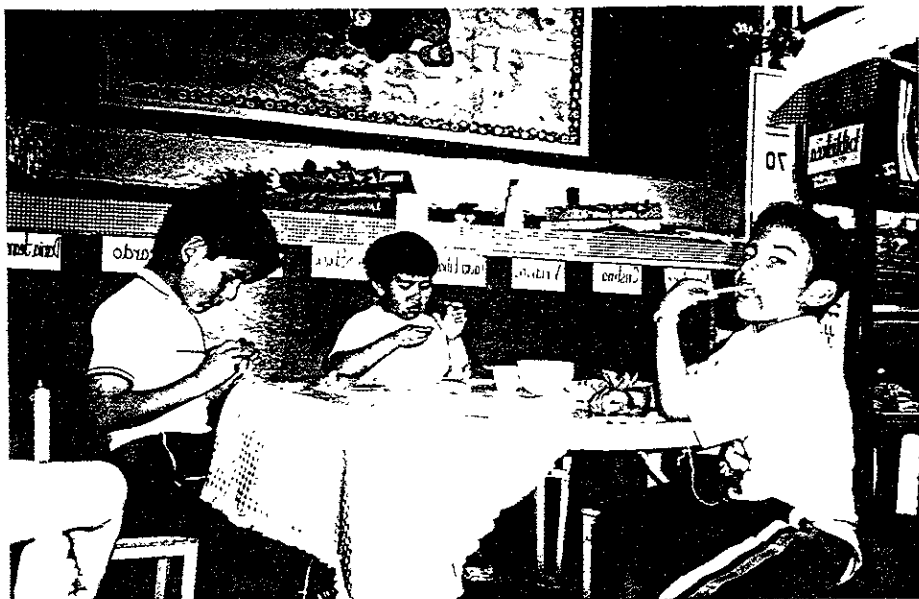
Por su parte la maestra Rosy impone la disciplina retirando del grupo a los niños que están inquietos, colocándolos aislados un poco alejados del grupo, esta acción la realiza sin decir más, sólo para al niño, toma la silla y junto con esta lleva al niño del brazo al lugar que elige para el "castigo", suele también llamar su atención cuando se distraen durante algún trabajo, diciéndoles "viendo para acá, la actividad está acá" acompañando el comentario con un "chasquido" de dedos. La repartición de algún material y desayunos es contingente a estar sentado y callado "al que vea sentado le doy"

La maestra Rosy me pregunta si ya vi a los niños y me señala con la mano donde están sentados Viridiana y Fabian. Ella se encuentra trabajando sobre una silla, otra maestra le hace el comentario de que tome mejor una mesa de algún grupo, ella contesta que sí, que será lo mejor y se retira, regresa con una pequeña mesa, se instala atrás de su grupo, mientras ella hace esto se le acerca una niña y acusa a Fabian diciendo que la está molestando. La maestra al escuchar esto se dirige hacia Fabian, y sin más lo para de su asiento y toma la sillita mientras le dice que lo cambiará de lugar. Coloca la sillita hasta atrás de los niños un tanto aislado de los demás, el gesto del niño es de inconformidad pero

de aceptación, se sienta y la maestra continúa con su trabajo, al poco tiempo acusan a otro niño y hace la misma acción, colocándolo al lado de Fabian, este cuando lo ve se sonríe con el niño como con gesto de complicidad. A Fabian le cuesta trabajo permanecer en el lugar donde lo colocaron, trata constantemente y poco a poco de arrimar su silla para acercarse a sus compañeros. La maestra lo ve y sin decir más vuelve a recorrer la silla. Fabian nuevamente trata de integrarse al grupo y se coloca justo atrás de sus compañeras empieza a jugar con su cabello y tocarlas en el hombro, cuando las niñas voltean él les sonríe "como diciendo aquí estoy" Al poco rato Viridiana entra a formar parte del grupo de los tres relegados, su gesto es de malestar y muy seria toma asiento en el lugar donde colocaron su silla, hace los bazos hacia atrás como abrazando la silla y enreda sus piernas en las patas delanteras de la misma, observa tranquilamente para todos lados.

Es fácil observar en niños de muy corta edad, hasta cuatro o cinco años, como su espíritu rehuye continuamente el esfuerzo, la tarea asumida o la ocupación emprendida espontáneamente, por falta de consistencia de la acomodación mental, mostrando una actitud de desinterés a la tarea y manifestándose a través de inestabilidad motora, inquietud o incapacidad para mantener una postura.

III.3.- Interés y Postura



Prestar atención tiene que ver con el tono, que es la aptitud de los músculos para alcanzar y mantener una cierta forma y grado de consistencia. De ahí las diferentes posturas del cuerpo y su resistencia más o menos grande a las fuerzas exteriores. Es la actividad por excelencia de los músculos viscerales y de los vasos, cuyas reacciones están como las propias actitudes, en íntima conexión con la vida afectiva. Se trata de una comunidad funcional que une preparando al organismo bien para ejecutar movimientos o para determinadas reacciones afectivas, bien para la adecuación de la percepción al objeto o para la del espíritu a la representación simbólica y abstracta de la idea, esto lleva a una especialización en aptitudes distintas, pero todas producto del tono y sus variaciones; si es lábil habrá perturbaciones de insuficiencia motriz y en el ámbito psíquico, una gran discontinuidad de humor o de aplicación, fragilidad o desorden en la acomodación afectiva, perceptiva e intelectual.

De Ajuriaguerra en su Manual de Psicopatología del Niño, habla sobre la existencia de una inestabilidad psicomotriz, que implica dos polos, uno el motor y el otro el psicológico (atención) Existe un período en el niño de 2 a 3 años o incluso mayor en el que su atención es naturalmente lábil y explosiva motricidad le empuja a multiplicar sus descubrimientos y experiencias. No siempre el ambiente acepta con facilidad esta conducta, poco tolerada por varias razones (actitud rígida de los padres, exiguidad del espacio, exigencia aberrante de la escuela). Esto es más importante cuanto más se corre el riesgo, frente a la intolerancia del medio y sus inaccesibles exigencias, de que el niño acentúe su conducta y se instale en una auténtica inestabilidad reactiva. La vida urbana actual no está en absoluto adaptada a las necesidades de catarsis motora del niño, y da muestras de gran intolerancia frente a lo que con excesiva facilidad se conceptúa de "inestabilidad" patológica. Además de esto, también los ritmos escolares, la frecuente exiguidad de las viviendas, la ausencia de espacios verdes o áreas de descanso, entre otras, son causas que pueden contribuir a la presentación del problema.

En la práctica, la falta de atención se inscribe en el campo de la experiencia concreta y positiva del educador que debe ingeniárselas para luchar contra ella, de decir, hacer lo posible para obtener, independientemente del temperamento y el comportamiento propios de cada niño, la adecuación de su actividad intelectual a objetos o a nociones con los que la práctica cotidiana quizá no le induciría a familiarizarse ni dárselos a conocer y que precisamente por esa razón, deben serle enseñados. Esa es la gran dificultad y como si dijéramos, la paradoja de la enseñanza, el tener que apartar al niño de su experiencia inmediata y espontánea para interesarlo en lo que carece de relación directa con sus necesidades o apetitos del momento. El gran resorte e la atención es el interés, conseguirlo debe ser la meta del educador, antaño se conseguía mediante premios y castigos, con lo que el estudio era más bien visto como un medio para obtener algo, sin embargo el interés se debe centrar en el jugo libre de todas las funciones expresado en la actividad, en las curiosidades espontáneas del niño que deben de ser suscitadas y alimentadas en lugar de reprimirlas, partiendo de objetos o de situaciones que despierten en él la máxima resonancia, hay que irle llevando poco a poco a descubrir lo que más se relacione con lo que le interesa.

En el plano clínico es necesario distinguir entre la inestabilidad motriz en la que el niño no cesa en su movimiento (corre hacia aquí y hacia allá, cruz y entrecruza piernas y brazos mientras está sentado, etc) y la inatención o inestabilidad psíquica. Si con frecuencia se asocian ambas formas en algunos niños, una de las dos puede ocupar el primer plano. La exploración somática es normal. El análisis psicomotor evidencia, además de la inestabilidad motriz, una inestabilidad postural y la existencia de la reacción de prestancia: actitudes afectadas y adultomorfas. El estudio del tono permite, distinguir una inestabilidad con paratonía, caracterizada por un fondo permanente de contracturas o de tensión, en la que la inestabilidad aparece como una “fuga” en relación a dicho estado de control, y una inestabilidad en la que el equilibrio tónico es normal pero, por el contrario, con numerosos signos de emotividad intensa, incluso caótica: mirada inquieta, sobresalto evidente ante la menor sorpresa, temblor de manos, sonrojo, etc, son niños que parecen estar permanentemente en un estado de ansiosa hipervigilancia, como si en todo momento el entorno pudiera resultar peligroso o desmoralizador. Este tipo de inestabilidad se asocia con la llamada hipercinesia y/o niño hiperactivo o prestancia.

La maestra ubicada al frente empieza a contar. Los niños participan comentando sobre el tema del cuento o completando las ideas que la maestra deja inconclusas. Cuando algún niño se distrae hasta con que ella haga el señalamiento diciendo “viendo para acá, la actividad está acá” Fabian se distrae con facilidad, cualquier cosa llama su atención, aunque no hace mucho ruido o movimiento constantemente está viendo otra cosa.

A la falta de atención, que se traduce por la rápida desaparición de toda apropiación mental, por el abandono durante breves intervalos del objeto correspondiente y que tiene su origen en la debilidad de las actitudes, en la incapacidad para realizarlas y mantenerlas. Normalmente esta incapacidad de atención se presenta acompañada de movimientos innecesarios. Estas deficiencias motrices son llamadas *asmergias*, que responden a la incapacidad o perturbación en la facultad de coordinar, medir y armonizar los movimientos y las actitudes, de forma que puedan ajustarse exactamente a la meta, ya sea por una

perseverancia clónica, reproducción constante de un mismo movimiento, o por perseverancia tónica, mantenimiento prolongado de una posición.

Tal es el caso del niño objeto de la investigación, el hiperactivo o con trastornos por déficit de atención con hiperactividad, (ADHD) quién presenta los siguientes síntomas: está inquieto o retorciéndose, dificultad para permanecer sentado, ser fácilmente distraído, dificultad con esperar su turno, y demás características ya citadas en antecedentes.

Mientras la maestra continúa con la actividad, Jesús está muy inquieto, se para constantemente de su lugar, saca de su bolsa del pantalón un coche de juguete y sobre la mesa hace como si corriera, en un recorrido del carro se topa con la mano de uno de sus compañeros de mesa, quien sentado, dándole la espalda y viendo de frente a la maestra extendió sus brazos en forma de cruz, al ver la mano del niño hace fricción más fuerte, como si chocara y atropellara el "obstáculo", de repente trata de quitar el brazo del niño y lo avienta, el niño no se inmota ni retira la mano, entonces Jesús coloca su mano sobre la de su compañero y hace presión para oprimirle los dedos, el niño voltea lo ve con gesto de disgusto pero no retira su mano.

Ontogenéticamente al igual que en los peces, en el niño el movimiento, la impulsividad motriz y el tono muscular son el comienzo del estadio emocional y el inicio de la vida social, H Wallon (op cit). Sus movimientos irán madurando de estadio en estadio y evolucionando de una expresión del plano vocal al plano gestual; de un movimiento en forma de arco a una indección vinculante, dirigida a los otros que lo pondrán en contacto con los objetos.

Como proceso, el movimiento no se realiza en aislado sino como parte inseparable de su proyección en el espacio, su orientación pertenece a su estructura tanto corporal como psíquica, Wallon (op. cit.), establece que una vez que se ha realizado la vinculación entre el campo visual y el campo motor, el ojo sigue a la mano, después la guía, estableciéndose de igual modo una adaptación a la estructura y al uso de los objetos. Los movimientos y los

sonidos que el niño observa en el exterior, para poder realizarlos, primero los vive en forma motora y después los ejecuta.

No pasa mucho tiempo en que Jesús esté sentado, volteando la cabeza hacia los lados como si buscara algo, con su vista escudriña el ambiente, sus ojos se aguzan, la expresión de su cara y su mirada dan la impresión de estar viendo un "zorrito", astuto, hábil, alerta en busca de presa se levanta. En ese momento la maestra le llama para que pase a participar en el juego, el niño pone un gesto de "importancia" se acerca, le cubren los ojos y le dan a probar alguna fruta. Él identifica el sabor de lo que comió, le descubren los ojos y la maestra pide un aplauso para él (esta petición no la hizo con otros niños) y su cara denota satisfacción.

En síntesis, es a través del movimiento que la emoción, el acto y el pensamiento acompañados por tono, gestos, posturas, actitudes, imitación, simulacro y significados, que se delimitará y determinará el tipo de vínculo afectivo que se establezca producto de las reacciones placenteras o displacenteras que experimente durante su vida de relación conforme al grado de evolución alcanzado

Zazzo (op. cit), habla sobre el concepto de la vinculación como producto de una necesidad primaria, el primer lazo se establece con la madre, pero puede tener lugar también con otros individuos

La emoción es un "complejo afectivo-motor", una actitud afectiva sustentada en la vinculación entre el yo y el otro, una necesidad primaria, que se presenta como forma organizada de actividad que constituye la forma primitiva de las relaciones de sociabilidad, pasando de lo orgánico a lo psicológico, en el niño preceden a las relaciones con el mundo exterior. Su origen tonopostural explica los efectos de la emoción, en particular su propiedad de ampliarse de modo difuso, en lugar de regresar sin más al origen de la excitación.

Una niña acusa a Carlos de estar aplastándola, la maestra Melisa le llama la atención y le pide que se siente correctamente que no puede estarse acostando y menos sobre sus compañeros, el niño se endereza.

La maestra se levanta y sale por un momento, mientras ella está afuera Jesús se va recorriendo arrastrándose hacia adelante, en el trayecto se topa con un niño que no se quiere quitar para que él pase y voltea a verlo a la par que le jala el cabello, Rubén que se encuentra detrás del niño, hace el intento por sobarle la cabeza al niño y peinarlo, Jesús se molesta y le jala el cabello a Rubén. Rubén hace gesto de querer llorar pero no lo hace y continua sobándole y peinando a su compañero. Jesús le vuelve a jalar el cabello y en ésta ocasión Rubén hace lo mismo, pero la actitud de Jesús es como de mayor fuerza y control, lo jala moviéndole fácilmente la cabeza para ambos lados. Rubén sólo lo tiene agarrado. En el inter que ellos llevan a cabo su pequeña batalla, la maestra va entrando y cuando pasa a mi lado me dice moviendo la cabeza hacia ambos lados, “ya le pegaron a uno”, se dirige con paso rápido hacia su lugar y ya ahí los pequeños se han soltado y Rubén queda con su copete parado, mientras Jesús ve a la maestra con gesto de sorpresa y cuando ella le extiende la mano para sacarlo de entre los demás niños, él se hace hacia atrás tratando de evitarla, por fin logra tomarlo y lo saca, no se alcanza a oír lo que hablan más sin embargo ella le dice, “aquí quédate nadie te va a molestar”. al decir esto lo coloca de pie a su lado izquierdo, continúan viendo la película y ella empieza a hablar con él, explicándole o comentando algunos incidentes de la proyección, él se muestra muy interesado y llega un momento en que se inclina colocando sus codos sobre las rodillas de ella y continúan conversando en un plan tranquilo de camaradería.

A esta edad la forma como el niño se vincula tiene que ver con su propio autoconcepto, en él se presentan cambios de actitud ante el alter o por el alter que lo llevan a reacciones de prestancia, generadas por la necesidad de adaptarse a la presencia del otro. Ante esto, el niño responde inhibiendo lo que se está ejecutando e incluso su actuar puede entrar en substitución de los automatismos, mostrando en su lugar reflejos mímicos o también espasmos emotivos con perturbaciones fisiológicas como sudoración, enrojecimiento palidez y respuestas torpes, obnubilación, asinergia motriz o mental. Estas reacciones se encuentran presentes en cambios de la fuerza o energía muscular, existiendo además una

inestabilidad motriz o inatención o inestabilidad psíquica, manifiestas en una inestabilidad postural que se expresa como una “fuga” al estado de control. La energía muscular tiende a diversificarse y entrar en relación con las circunstancias y las personas.

La maestra repite la orden y dice que ya se van. Jesús se apresura y corre atropellando a los demás, para quedar formado hasta adelante. Ya estando ahí, de repente él se deja caer como de sentón y la maestra lo toma de las manos para enderezarlo, él no quiere y ella sigue deteniéndolo con las manos como si fuera un títere. Cuando la maestra empieza a caminar lo tiene sostenido de las manos, por lo que él se endereza e inicia a dar ordenes a sus compañeros, ellos lo imitan y entonces se escuchan varias voces dando instrucciones a la fila: uno, dos, tres, adelante ya, se escucha su andar como si fueran pequeños soldaditos marchando. De regreso nuevamente Jesús entra por delante, alzando la voz y dando instrucciones, de repente se detiene y dice: “alto . ya”. Casi todos dejan de marchar, salvo un niño que lo ignora y continúa marchando. Entonces él grita más fuerte alto.. ya. El niño continúa marchando ignorándolo. Jesús le tira una patada mientras dice, “dije...ya”. El niño voltea a verlo molesto. Se escucha la voz de la maestra, el niño se sienta en su lugar.

La actitud de Jesús denota la incapacidad, (ya citada en antecedentes) que el niño hiperactivo tiene para satisfacer de acuerdo con su edad las exigencias circunstanciales de actividad contenida e inhibición de respuestas impulsivas, por ejemplo sin más que su impulsividad el niño al escuchar la orden corre a encabezar la fila y se deja caer, evitando con esta actitud el que lo retiren de este espacio, cuando la maestra empieza a caminar el de inmediato se posesiona del papel de jefe e inicia a dar ordenes a sus subordinados

A través de su actividad el niño va en la búsqueda de una diferenciación, llega a desprenderse de las situaciones en las que está implicado, alcanza “conciencia de sí”. Esta conciencia de sí se opone de forma dialéctica a la conciencia del otro, lo que conlleva al desarrollo de una excesiva sensibilidad hacia el otro, construyendo un yo más sólido en la medida que domina al otro viéndolo débil el se crece, es en este juego de rivalidad y competencia que logra autoafirmarse

La transición del sincretismo a la diferenciación en el niño entre sí mismo y el ambiente que le rodea, propicia el conocimiento del propio cuerpo y las relaciones que mantiene con los objetos y con los demás, siendo esta vida de relación en la que se integra y vive mezclado con las situaciones, conduciéndose entre las necesidades de su organismo y las exigencias sociales.

La maestra les pregunta si saben qué comen. Algunos niños contestan. Unos dicen pan, otros verdura y uno más carne. El niño que les está mostrando las tortugas les informa lo que comen y además levanta a una y se las va enseñando a todos los niños. Jesús está absorto viendo los animales y no pierde detalle del más mínimo de sus movimientos ni de lo que dicen de ellas. Al terminar de verlas todos, le dan las gracias a la maestra y se forman nuevamente para regresar a su salón. Jesús empieza a dar ordenes y a marchar como soldado.

ESTA TESIS NO SALE
DE LA BIBLIOTECA

III.4.- Regla y juego



Anteriormente se mencionó la importancia de las reglas y de una disciplina en la evolución y desarrollo de la actividad humana, incluso en los juegos o actividad lúdica, como ahora veremos

Estudiar en el niño sólo el crecimiento, el desarrollo de las funciones, sin tener en cuenta el juego, sería descuidar ese impulso irresistible por el cual el niño modela él mismo su propia estatua

“La infancia sirve para jugar y para imitar, no hay infancia sin risas y sin juegos, sin ese mundo infantil que nos procura delicias y tormentos existiría un mundo triste de pigmeos torpes y silenciosos, sin inteligencia y sin alma Pigmeos que aunque crecieran conservarían la mentalidad de seres primitivos” (Chateau, 1973)

El juego es actividad espontanea y esencial, gracias a la cual crecen el alma y la inteligencia, mientras que en la tranquilidad y el silencio, benéfica y placentera para

algunos maestros y padres, anuncian frecuentemente graves deficiencias mentales. Un niño que no sabe jugar, es un “pequeño viejo” y será un adulto que no sabrá pensar (Ídem).

El gusto por la regla es una tendencia profunda del alma infantil, gestada en el niño desde los dos años, cuando empujado por el temor a lo no familiar es impulsado a poner en su lugar las cosas. Este orden rige inicialmente conductas simples. Los ritmos, la repetición más precoz, las rimas que acompañan sus acciones. El juego ofrece repeticiones que son también un esbozo de orden.

La actividad infantil está sujeta por un orden que nace de: a) la necesidad de simetría, de simplicidad, de armonía y, b) del miedo a lo no familiar

La regla, es el orden que posibilita reconocer los objetos como algo familiar, algo con lo que se sabe como actuar, facilitando además con ello, la acción que coadyuvara a la expresión y afirmación del yo. Es a través del orden que el niño logra una objetivación, “reconozco los objetos y me reconozco en ellos” Así, el orden de la acción viene primero rigiendo por consiguiente el orden de los pensamientos, “del acto al pensamiento”.

La infancia sirve para jugar y para imitar, es a través del juego que se puede percibir la vida motriz, afectiva, social o moral; el juego nos informa sobre las sucesivas estructuras mentales del niño. Un niño se desarrolla con el juego y en el juego, en el desarrolla sus funciones latentes, luego entonces, el niño mejor dotado será quién más juega. La aparición del juego en los animales superiores testimonia una etapa capital en la lenta ascensión de las formas vivientes hacia la forma evolucionada que es el hombre, y en las formas animales superiores, el lugar ocupado por el período del juego, por la infancia, es también un signo inequívoco de a superioridad o de la inferioridad de una especie.

En el animal los juegos funcionales van encaminados ha desarrollar sus tendencias instintivas. Tanto en el chimpancé como en el niño la capacidad de aprender está dada a través del juego, sólo que en el niño prevalece la retención de capacidad para ser educado,

marcando esto último la distinción entre la mente humana y la del mono (Tran Duc Thao, 1994.).

“Cuanto, más larga es la infancia, tanto más aumenta el período de plasticidad durante el cual el animal juega, imita, experimenta, es decir, multiplica sus posibilidades de acción y enriquece con el fruto de su experiencia individual el demasiado débil capital que le fue transmitido en herencia” (Chateau, 1973)

Durante la infancia, el fin del juego es adiestrar las funciones fisiológicas y psíquicas, es un preejercicio en el cual las estructuras y los instintos propios de cada especie, son preparados y adiestrados para la actividad adulta. Es mediante los juegos que cada una de las funciones adquiere fuerza y precisión.

En el niño (bebé), aparentemente sus movimientos tales como pateos, golpes repetidos de cabeza, tomar y dejar caer objetos, estos sólo por citar algunos, van encaminados a moldearse por sí mismo, cada actividad desarrollará una función o participará en hacer surgir funciones más difíciles, se ejercita en mover las piernas porque en particular esta actividad es el preámbulo del andar posterior. Por lo anterior es que el juego del niño presenta una gama más amplia y variada, fruto de la personalidad flexible de un ser inteligente, que se afirma de múltiples maneras

Algunos niños han formado las sillas construyendo una “cocina” y han empezado a jugar a la mamá y al papá, hacen salchichitas y panecitos con la plastilina. Jesús se levanta de su lugar y llega a otra mesa donde una niña lo intercepta, él la avienta a otra que está sentada y la “apapacha”, palmecándole suavemente la cabeza. Se encamina hacia el lugar donde se encuentran los que están jugando, se integra y juega con ellos trabajando sobre el asiento de una silla empieza a elaborar panecitos y salchichitas. Jesús y otros compañeros no hacen caso de las palabras de la maestra, quien les pide dejen eso y se apliquen en su trabajo; parece que no escucharán.

En el niño la tendencia a imitar es muy grande, puede imitar cualquier cosa, especialmente los seres próximos como pueden ser los padres y la sirvienta, por citar algunos modelos

En el juego la imitación puede ser servil, cuando reproduce juegos que se inspiran en el trabajo, presentando la imitación muy próxima al modelo, en los casos de imitación estilizada el niño no puede, aún cuando quiere, reproducir todo, tomando sólo algunas grandes líneas y algunos pormenores que son sobresalientes para él. En los juegos de imitación, el modelo concreto dicta la regla que hay que seguir para imitarlo. el objetos del juego, en este caso la familia. puede servir para múltiples fines y el niño elige arbitrariamente, representa tal o cual actividad

Algunos juegos presentan un carácter de seriedad, posee muy a menudo reglas severas, comporta fatigas y a veces hasta conduce al agotamiento. Ya haga un pastel de arena, ya construya con cubos, ya juegue al bote, al caballo, a la locomotora, ya al soldado defensor de su país, en su rostro se verá absorbido en la entrega de todo su espíritu a la actividad, al igual que cualquier científico o investigador

Si aún cuando el juego como actividad es una cosa seria, no lo es como la actividad práctica que reditúa un salario, alimento, casa, etc. Más bien es cosa seria porque a través de este el niño afirma su ser, proclama su poder y su autonomía.

Mientras algunos niños están sentados y callados esperando verse favorecidos con la cita de su nombre para pasar a tomar su desayuno, otros juegan sin importar la actividad que se realiza. En su mesa Jesús después de haber sacado de la caja de juguetes un conejo, juguetea con él en la mesa haciéndolo brincar y realizando a la par algún monólogo. De repente hace como que el conejo brinca más fuerte y más alto, golpeando con él la cabeza de Rubén repetidas veces. Rubén sólo se agacha encogiéndose y no dice nada. La maestra continua con la repartición de los desayunos y no se percata de lo que está sucediendo.

En el juego hay una prueba de la personalidad, puede a veces revestir el aspecto de una evasión, ofrecer un escape a tendencias comprimidas.

La actividad que comportan aquellos juegos, en cuya actividad concurre a desarrollar una función, a hacer surgir también funciones más difíciles, permite a cada función explorar su dominio y extenderse para originar nuevos resultados. Jesús interactúa no sólo tomando y manipulando un objeto, sino un objeto de su agrado al que le da vida dotándolo de voz y alternando el personaje haciendo las veces de conejo y luego contestando como niño. “Se ha podido señalar que la aparición en el niño de toda función nueva da siempre lugar a múltiples juegos funcionales como si el niño quisiera “probar la función en todas sus posibilidades”²².

El juego del niño depende de una personalidad flexible y creadora que se afirma de múltiples maneras, mediante nuevas actividades tendientes a la autoafirmación, en el juego el niño se vuelve íntegro hacia el sujeto y descuida el objeto.

Jesús regresa a su lugar y continúa quitándole el papel a las crayolas sólo que ahora con los dientes. Rubén platica con Carlos y toma alguna crayola. Carlos le avienta desde su silla una patada y Rubén se levanta, a pesar de su pequeña constitución en comparación con los demás miembros del grupo, toma una actitud fiera, una pose de karateca, brinca en su lugar, mueve sus manos y tira pataditas en el aire, dirigidas a su contrincante. Jesús se levanta y junto con Carlos trata de pelear con Rubén. Rubén sigue con su actitud karateca y da un aventón a Jesús quien lo repele y lo agarra por la espalda rodeándole el cuello y aventándolo a su lugar. Jesús se regresa a su lugar sonriendo con Carlos. Carlos se levanta también para agredir a Rubén. Rubén corre y Jesús le comenta a Carlos con gesto de gusto “te tuvo miedo” Ambos regresan a su lugar y se sientan satisfechos. Rubén camina entre las mesas y después de un rato regresa a su banca y se sienta.

La seriedad del juego implica una desvinculación, el niño parece olvidar lo real y se toma por real el papel que actúa, pareciera que se operara en el mundo un corte, separa del ambiente el objeto lúdico borrando todo el resto como efecto de la emoción que obnubila, que compromete, que hace perder el juego

²² En Wallon. La Evolución Psicológica del niño. p. 66

El juego constituye para el niño un mundo aparte, un universo distinto, un mundo que ya no tiene más su lugar en el vasto mundo de los adultos. Pero desprender el mundo lúdico, implica también desprenderse a sí mismo, él se desvincula trazando así su personalidad, la destaca con un grueso trazo y al mismo tiempo le acuerda nuevas potencias. Por el juego se vive grande escapando del dominio del mundo adulto en el cuál sólo era un niño. un niño que se sabe pequeño e intenta realizarse en su mundo lúdico, ahora es un “karateca”, un ser grande y fuerte capaz de derrotar y vencer a sus enemigos.

Porque el niño se siente pequeño, porque se siente débil, codicia las potencias del adulto, su grandor, le es necesario agrandarse sin tregua, teniendo como único medio . . . el juego, que le brindará la alegría de reemplazar por algún tiempo al adulto en su trabajo.

Esta desvinculación, es un proyecto, un rodeo, donde el mundo ambiente se presenta primero en la imaginación, como idea que deja provisionalmente su realidad concreta. Es un proyecto de vida que se bosqueja de antemano, como ya se dijo con anterioridad, por el juego, el niño intenta conquistar esa autonomía, su autoafirmación, esa personalidad y hasta esos esquemas prácticos que necesitará en la actividad adulta, adquiriéndolos frente a cosas concretas y difíciles de manejar, sino frente a sustitutos imaginarios. Por ello el juego como rodeo es algo abstracto, una vida sencilla para conducirse hacia la vida futura.

Al respecto Tran Duc Thao (1994), habla del rodeo como una función propia de los mamíferos, en los que el desarrollo neurológico, está dado por el surgimiento del mecencéfalo que posibilita reprimir la acción y vivirla primero como esbozo que dará paso posteriormente al movimiento intencional y consciente, se percibe el bosquejo como el antecedente de algo real que conmueve y con el cual se pueden llevar a cabo relaciones intersubjetivas

Es la hora de recreo, tres niñas están jugando, dos de talla más alta peinan a una pequeña, la besa y le acomodan el suéter, después la toman cada una del brazo y la encaminan hacia un lugar apartado y la sientan en la banqueta, ellas se regresan y la pequeña se queda ahí sentada, después regresan y la vuelven a traer. Jesús se integra al grupo y abraza a la más

pequeña, Tienen a su lado un neumático y Jesús toma a la pequeña y la sienta dentro del neumático, él también se sienta y las otras dos niñas tratan de integrarse, él las rechaza con la mano y no las deja entrar al neumático, las chicas se molestan y se hacen a un lado. Él se levanta, levanta toscamente a la pequeña y con la misma tosquedad le da un beso en la boca, sale del neumático tomando bruscamente a la niña de la mano, la encamina dándole un empujón en el hombro, ella se tambalea un poco, pero no dice nada, él le acomoda el sweter y empiezan a caminar. Del sweter de la niña sale una moneda, él se apresura a levantarla y se encaminan rumbo a la vendimia, no compran nada y nuevamente vienen de regreso. El timbre anuncia que el recreo a terminado.

En el niño la facultad inventiva es débil, casi siempre tiene necesidad de apoyar su imaginación, de un tema, de un plan general sobre el cual trabaja. Este tema le es proporcionado por el modelo imitado o por la estructura general del juego. Intentar, casi siempre, es aplicar a un caso nuevo una regla ya conocida.

Para el adulto el recreo es contemplado como un tiempo de descanso, descansar de la clase haciendo una actividad diferente. Sin embargo el niño no descansa, pone en juego otras funciones que lo lleven a crear su propio mundo.

“El juego participa también de esta naturaleza del proyecto. Jugar a la madre y la hija, es ejercitarse en el plano de lo imaginario para la realización, concreta futura” (Chateau, op cit.).

Los motivos del juego están íntegramente regidos por el deseo de “hacerse” el adulto o de ser el grande, sueña tanto con ser adulto. El mundo del juego es entonces una anticipación del mundo de las ocupaciones serias, donde el juego es visto como un “adiestramiento involuntario”, del cual aún cuando no se tiene conciencia, más sí se tiene de la actuación que se realiza, que se juega a ser adulto y puede hacerlo porque está en un mundo distinto al del adulto, su mundo, y porque en ese mundo el adulto ya no puede intervenir, evadiendo así la comparación entre él y el adulto. Así el niño ignora temporalmente el mundo en el

que se vive constreñido y sujeto, para “vivir” en el que es como un rey, donde gobierna y hace su voluntad moviéndose entre la ficción de un sueño y la realidad del trabajo.

A Fabian le han colocado un aparato ortopédico para corregir su problema de los pies. Formados marchan hacia el aula de música, siguiendo el ritmo que la profesora marca con un tambor. Ya ahí, mientras la maestra toca el piano acompañando cantos y movimientos de coordinación motriz, lateralidad (arriba, abajo, derecha, izquierda), oído (lento, rápido, seguir, detenerse). Toca la canción de los peces, los niños hacen un círculo tomados de la mano y dentro de él hay 3 niños que representan a los peces, cantando una canción el círculo gira, de repente se detienen y los niños salen. Fuera del círculo está un pescador que tiene la misión de atrapar algún pescado para lo cual tiene que corretearlo al rededor del círculo pudiendo atraparlo hasta antes de entrar en él.

Los niños se entusiasman y todos están listos para permitir la entrada a los peces evitando que sean pescados. La elección para los niños peces estaba en función de qué tan “callados y tranquilos” se mostraran. Fabian al igual que otros niños se esmeraba en alzar la mano para ser elegido. Sin embargo el juego terminó sin que lo fueran. Por su parte Viridiana muestra poco interés en participar como pez o pescador, más no deja de jugar aunque con un gesto de apatía.

El juego desempeña en el niño el papel que el trabajo desempeña en el adulto. Como el adulto se siente fuerte por sus obras, el niño se agranda por sus aciertos lúdicos. En la realidad social, el niño es puesto al margen de los trabajos reales y sociales, encontrando entonces el juego como una actividad substituta que le permita afirmar suyo.

El pensamiento infantil va poco a poco de operaciones concretas a operaciones abstractas; en el Jardín de Niños se cuenta con objetos reales antes de efectuar operaciones con números abstractos. El modelo de las actividades infantiles pasa por los mismos estadios. Primero concreto y preciso con el padre, se hace cada vez más vago, se disipa ampliándose hasta el conjunto de los adultos, hasta los grandes, para confundirse finalmente con una autoridad mas o menos difusa.

IV.- CONCLUSIONES

Frente la actividad de un individuo, hay que analizar las condiciones que la hacen posible y le imprimen su forma particular, sin decretar *a priori* cuál debe ser su naturaleza intrínseca.

En las páginas que anteceden se ha intentado sintetizar los aspectos que parecen fundamentales de la teoría psicogenética, conjuntamente con algunas de las reflexiones de su fundador, H. Wallon, sobre temas pedagógicos. Su aportación a la educación es trascendente y original, atrás quedan señalados algunos elementos importantes como el análisis del contexto escolar, el análisis de la educación en general y en particular del Jardín de niños, observaciones de la dinámica de trabajo en la cual se construyen día a día en un actuar de mutua afectación, maestra y alumno, ambos protagonistas principales de este escenario

El trabajo de Wallon, constituye un estímulo importante, amén de un ejemplo fehaciente de que la psicología y la pedagogía son aliados inseparables tanto en el camino de la escolaridad como en el de la educación. Así mismo nos da elementos trascendentales en pro de la defensa de la integridad del niño-alumno (Clanet y Colette, 1984).

Cuando se aborda el tema de algún asunto o “problema escolar”, como pudiera ser el caso que hoy nos ocupó “niño hiperactivo” o con problemas de conducta, conviene considerar dos puntos de vista, hasta hoy día vigentes, dos constructos que van cargados de una vivencia social, donde la experiencia asimilada de su familia y comunidad, despliegan elementos con cargas ideológicas a veces “castrantes” y descalificadoras para ciertos grupos o segmentos, que paradójicamente suelen ser los más vulnerables, como en éste caso 1º - El niño con problemas de “hiperactividad” es considerado un niño anormal y, por consiguiente, patológico o enfermo, por lo tanto en la medida de lo posible debe ser atendido en una escuela especial, en éste caso CAPEP 2º - Para quienes la estructura escolar es la inadaptaada al niño y la única responsable del mal funcionamiento o desempeño que conlleva al fracaso escolar

Las causas de esta “inadaptación” a veces se buscan tanto en el aspecto formal de la escolaridad (ritmo escolar, exceso de clases, progresión “lineal” en función de la edad, sin tener en cuenta las diferencias entre niños y en el mismo niño...) como en el contenido de la enseñanza (edad y, sobre todo, métodos de aprendizaje, formación y motivación del profesorado.) sin embargo se olvida que el individuo por más pequeño que sea, no es un ser enteramente pasivo, tiene inquietudes y capacidad creadora, que la sociedad en aras de darle forma y un contenido significativo normatiza y reglamenta. El niño en este espacio “deja que lo sometan e induzcan” a la norma denominada disciplina, más él como ente activo y reactivo desarrolla sus propias estrategias para apropiarse del espacio escolar, dándole significado tanto a su estancia como a los contenidos académicos, integrándose a la dinámica del aula, siempre bajo una fuerte carga afectiva que le permite a través de sus emociones tener predilección por algunos compañeros, dar formas de respuesta muy concretas y específicas, construir vínculos afectivos más estrechos con la maestra o complementarse con algunos de sus compañeros

Se observó una gran tendencia a someter por medio de golpes, siendo esta actitud una parte de su experiencia e historia cotidiana una forma de expresar afecto por ejemplo, Jesús imponía su palabra, predilecciones y decisiones golpeando, parecía tener una imperiosa necesidad de autoafirmarse a través de la dominación o subordinación del otro. Jesús y Rubén, constituyen una relación de complementariedad detentante/sumiso, donde el primero como fuerte necesita uno “pequeño” para él ser más

Las expresiones de afectividad que se encontraron, se construyen a partir de la tonalidad de sus movimientos producidos por sus reacciones emotivas. llanto, risa, cólera, miedo, culpa y vergüenza, manifiestos en posturas psicoafectivas tales como gestos, posturas y actitudes presentes en la negación a cumplir con la norma (trabajar, permanecer sentado, obedecer, seguir instrucciones, cuidar los materiales, no agredir a sus compañeros, poner atención, etc). Los puños, jalones de cabellos, patadas, golpes con los materiales y juguetes estuvieron presentes. Juegan o golpean sobre la mesa y sillas, cuando trabajan coloreando vigorosamente y en forma incordinada sobre hojas o cuando cortan apoyándose de

sinsinesias como la lengua fuera de la boca haciendo un gesto de presión, cuando corren o hacen movimientos coordinados, cantos y juegos siguiendo la música del piano, cuando corren, se arrastran o marchan como soldados, cuando están en constante movimiento, “sin una razón aparente”, para poder iniciar un trabajo, durante el mismo o terminarlo

Su actitud de comunicación fue más apegada a las dimensiones visuales, involucrando actitudes y disposición al trabajo, acompañadas de manifestaciones de estados de ánimo reflejados en sus rostros, movimientos y tono muscular. Las verbalizaciones que se presentan se dan durante el trabajo y son más bien comentarios rápidos, breves y también amontonados, la gran mayoría de ellos dirigida a la vez a todos y nadie en particular. Cuando la verbalización es individual (monólogo) va dirigida para hacer algún comentario o comparación del trabajo propio con el de otro compañero

El grupo se dirige a través de frases incompletas acompañadas de gestos de incomodidad, disgusto, aprobación o desaprobación en su caso, como quejas a la maestra cuando algún niño es objeto de maltrato, abuso o golpes por parte de otro, cuando se acusa al que no trabaja o hace algo fuera de la norma, cuando cantan o dan respuesta a las indicaciones o preguntas de la maestra, cuando alardean de su buen trabajo. Tal vez el hecho de que ellos acusen sin mayor problema, sin detenerse por la relación del otro, este dirigida por el moldeamiento que la maestra hizo, donde los “buenos” trabajan, no pegan, están quietos, luego entonces ellos acusan tratando implícitamente de evidenciar que ellos sí son niños buenos y él otro, como también implícitamente dice el discurso de la maestra es “malo”

Estos mismos, gestos, posturas y actitudes cambian de sentido cuando la situación es placentera o displacentera, por ejemplo cuando Jesús agradece a Rubén, su gesto es de satisfacción y su postura es altiva, su cuerpo se hiergue, su cara denota la satisfacción del deber cumplido, “le dio su merecido”, sin embargo cuando el que llora es él su gesto es de dolor y su actitud de indefensión, se encorva y agacha la cabeza viendo al suelo

Las expresiones afectivas del maestro en su doble tarea de formador académico y transmisor de valores sociales, pone en juego estilos personales de actuación y formas

particulares de pensamiento, mismas que son clave en la praxis educativa. En este caso existen dos profesoras, dos mujeres con personalidades diferentes cuyas formaciones en tiempo y espacio también son diferentes y cuya relación con los niños es de experiencia e inexperiencia. Toda esta historia interconductual hace obviamente que sus demostraciones afectivas hacia los niños tengan una amplia diferencia cuando de aplicar disciplina se trata.

De entre los comentarios expresados por los maestros en cuanto a su experiencia personal y profesional con los niños de la investigación, ellos concluyeron:

Fuera y dentro del aula se puso de manifiesto el saber del maestro en el quehacer conjunto, integrándose o supervisando y afirmándolos cuando preguntan por la calidad de su tarea, posibilitando la construcción de acuerdos de trabajo, los niños por su parte, aceptaban las observaciones e intentaban realizarlas a sabiendas que contaban con la ayuda de la maestra. Las maestras generalmente aceptaban y apoyaban sin censura todas sus producciones, sin embargo cuando se trataba de los niños diagnosticados como hiperactivos la situación cambiaba, la maestra Rosy, como ya se menciona en registros anteriores, mostraba una actitud completamente diferente cuando se trataba de Fabían o Viridiana. La maestra Melisa por su parte no supervisaba el trabajo, se manejaba en una especie de dejar ser, en la que los niños no mostraban gran actividad escolar.

Se ha mostrado que bajo algunas circunstancias el conocimiento cultural sirve para facilitar el aprendizaje, en tanto provee un medio discursivo u organizacional eficaz (Moll y Díaz 1985)²³.

En el salón de la maestra Rosy la actividad se realizaba de manera armónica y ordenada, incluso cuando ella no estaba, con una actitud hacia el trabajo, por ambas partes (maestra-alumnos), de disposición e interés, poniendo en práctica en todo momento, el conocimiento cultural, (experiencia extraescolar) que tienen los niños. El conocimiento cultural se pone de manifiesto, mediante su comportamiento y actitudes frente al quehacer escolar. De él depende la organización que se pueda dar de la dinámica y dialéctica del trabajo, conjuntamente con el nivel y contenido del mismo, así como también las implicaciones

²³ En Paradise. El conocimiento cultural en el salón de clase. pág. 17

tanto psicológicas como sociales del contexto particular donde se trabaja (Paradise, op. cit.).

En el salón de la maestra Melisa, la actividad se realizaba en forma ordenada, los niños se aplicaban a trabajar, salvo Rubén; Carlos y Jesús, para quienes toda su experiencia extraescolar (conocimiento cultural), aparentemente iba encaminada al juego, al no seguimiento de instrucciones, a la indisciplina, etc., la demás parte del grupo regularmente trabaja en su lugar conforme a las instrucciones recibidas.

En un inicio la profesora Melisa, reportó que por su inexperiencia no estaba clara de lo que se tenía que hacer con los alumnos que presentaban “problema de conducta” o agresividad y que esto la preocupaba, teniendo duda de si lo que estaba trabajando era lo apropiado, pues aún cuando tenía información sobre este tipo de niños, en la práctica es diferente ya que las causas también pueden ser diferentes. Puede ser porque están muy consentidos o porque nadie los corrige. Por esto consideró que lo mejor era canalizarlos a CAPEP, donde tendrían atención más específica para este tipo de problemas, sin embargo los niños no asistían al centro y no había mejora significativa. Consideró en algún momento retomar las experiencias de maestras más experimentadas. Sin embargo optó por considerar las características de cada niño.

Con Jesús inicialmente traté de tener mano dura pero se corregía un rato y luego era lo mismo, así que pensé que si ya de por sí era muy maltratado en su casa, según reporte de la mamá, como maltratarlo más y opté por “apapacharlo” en lugar de gritarle o reprimirlo, traté de hablar con él y ser cariñosa, explicarle que no era correcto lo que hacía, que lastimaba a sus compañeros y nadie quería jugar con él. Con Carlos y Rubén, el problema era que no hacían nada, se la pasaban jugando, tenía que supervisarlos.

La actitud de estos niños, especialmente la de Jesús, hizo que el grupo cambiara, al principio todo era normal todos jugaban juntos y poco a poco fueron dejando fuera del juego a Jesús, porque él los golpeaba o a fuerza quería que se hiciera lo que él decía, si jugaba se la pasaban acusándolo y en realidad ni jugaban. A Jesús trataba de hacerlo entender con palabras le decía que era importante que no golpeará, que sus compañeros lo

querían mucho pero tenían miedo de que les pegara y al grupo le solicitaba tolerancia y cordialidad, les decía que hay que ser amable con los demás y no lastimarse. En lugar de golpearse deberían darse “besitos”, siempre a la salida nos dábamos “besitos”. Esto hacía que los niños tolerarán y aceptarán más a Jesús, aunque él tardó mucho en cambiar pues en su casa seguían las cosas igual, el niño tiene muchos problemas en su casa y esto le afecta pues para su familia el que él pegue parece normal. Así lo tratan y así trata. Al informar a la mamá y pedirle que hable con él, ella decía que lo corrige y lo regaña pero sus hermanos (tíos maternos), le dicen al niño que no haga caso que está loca.

No obstante esto, las cosas cambiaron aunque no totalmente, ahora el niño se deja abrazar o tocarlo, al principio no permitía que lo tocaran se quitaba o se iba, era muy huraño hoy no sólo le gusta sino lo busca.

El afecto fue básico, si no se hubiera hecho así, el niño no habría mejorado en nada. Es obvio que el niño necesitaba cariño y aceptación.

Al parecer la carencia de información aunada a su falta de experiencia hizo que la maestra se dejará llevar más por su buena voluntad que por los conocimientos de la situación concreta y el trabajo específico. El paso de mano dura al “apapacho” la llevó a extremos indiscriminados en los que la parte intermedia como pudiera ser el manejo de límites, la supervisión a su trabajo, enseñarle habilidades sociales, por citar algunas acciones, quedaron sin ser cubiertas.

La valoración psicológica aplicada por CAPEP reportó que Rubén, Jesús y Fabian son niños con problemas familiares, viven maltrato físico y psicológico, sus familias que están desintegradas padres periféricos o ausentes, desinteresados en el trabajo de los menores y en sus problemas de conducta, carencia de habilidades sociales, mal manejo de límites por parte de la familia y abandono afectivo, nadie cubre sus necesidades en este renglón

La relación en *grupo* que se observó entre ambas profesoras fue notablemente diferente, mientras que la maestra Rosy Ortuño, hija de un coronel, se condujo con el

“profesionalismo” y formalidad que le han otorgado más de 20 años de práctica docente y la convivencia durante su infancia en un ambiente escolar (su casa era una escuela y sus tías se dedicaban a la docencia), en su aula prevaleció el respeto, los límites y control bien establecido. Ella determina las pautas de conducta a seguir en el aula, en función del reconocimiento que tiene del grupo, organiza el trabajo, dispone los materiales, establece las reglas y normas. En su labor frente a grupo establece acuerdos con los alumnos para el buen y mejor funcionamiento y estancia en el aula, marca límites bastante claros, coordina e integra al grupo en las actividades diarias supervisándolo. Sin embargo al armonizar las actividades bajo control, rescató al grupo sacrificando a dos alumnos. Utilizó al grupo para ejercer presión individual como en los casos de Fabian y Viridiana cuyas indisciplinas eran exhibidas y juzgadas ante el grupo y con el grupo quien terminó por estigmatizar a los dos niños calificándolos y nombrándolos como latosos y en los dos niños provocó un nivel elevado de ansiedad, inseguridad y baja autoestima.

Por parte de la profesora Melisa, su estrategia fue meramente intuitiva, sin bases, pero finalmente esto, la flexibilidad de la disciplina y el afecto fueron los factores que ayudaron a que al menos un niño cambiara (limitando el daño), aunque todo esto propició el sacrificar al grupo por el bienestar de uno, generando más agresión y menos armonía grupal al no existir límites, supervisión ni seguimiento.

“La actitud de estos niños, especialmente la de Jesús, hizo que el grupo cambiara, al principio todo era normal todos jugaban juntos y poco a poco fueron dejando fuera del juego a Jesús, porque él los golpeaba o a fuerza quería que se hiciera lo que él decía, si jugaban se la pasaban acusándolo y en realidad ni jugaban. A Jesús traté de hacerlo entender con palabras, le decía que era importante que no golpeará, que sus compañeros lo querían mucho pero tenían miedo de que les pegara u al grupo le solicité tolerancia y cordialidad, les dije que hay que ser amable con los demás y no lastimarse”.

En la relación grupal de ambas maestras, no se contemplo el siguiente principio fundamental. “El bienestar común debe primar en el grupo”. La vía y la integración a la unidad dependen del desarrollo personal

La relación que se estableció entre maestra-alumno se dio con elementos prosódicos: tono alto y agudo para la maestra Rosy; bajo y normal para la profesora Melisa. Ambas elevan su tono de voz para dar indicaciones (hablan fuerte para que todos las escuchen). En sus equivalentes referenciales ambas usan palabras en diminutivo. Sus expresiones corporales, denotan autoridad y tensión con una y lo contrario con la otra.

Así, las expresiones afectivas están en función del contexto en donde se construyen y de los vínculos que se establezcan entre los actores, en el presente trabajo se cubrió el objetivo planeado, efectivamente la ansiedad generada por las demostraciones afectivas relacionadas con el manejo disciplinario y la norma pueden llegar a estresar tanto a un niño que terminen con su seguridad y autoestima llevándolo a la inquietud y desasosiego constante que lo imposibilitaran a dar respuestas apropiadas, pues ha aprendido que la aceptación a su persona tanto por parte de sus compañeros como por la maestra está sujeta a su atinado desempeño, según la calificación de la maestra. Aquí es importante citar que las respuestas afectivas que los niños dan hacia sus demás compañeros de alguna manera está influenciada por el mensaje que la maestra les proporciona a través de sus palabras y acciones de aceptación o rechazo, que además está influenciada por su propia historia como ser humano y su experiencia profesional

No considerar, aún cuando se conoce, la situación personal de un alumno, lleva a un desinterés por las actividades escolares, a la agudización de sus problemas y a bajo rendimiento

El manejo de una disciplina rígida como la empleada por la maestra Rosy, con tendencias a descalificar el esfuerzo y el trabajo cotidiano de los niños más “inquietos”, ponderando sólo los resultados, llegando a ser tolerante este mismo desempeño en otros niños cuya conducta es aceptable o apropiada según la perspectiva globalizante de la maestra y la idea de que todos los niños son y deben de socializarse y aprender al mismo ritmo. Esta actitud se pudo observar, por ejemplo en el aula de juegos cuando se trataba de nombrar los objetos faltante, mientras con Fabian y Viridiana se mostró poco comprensiva, no les dio apoyo, ni

trató de contener el nerviosismo de los pequeños, dando alguna pista o ayuda, a otros como el niño nuevo "introvertido", lo apapacho hasta incluso besarlo. Un ejemplo más es la actitud que se mostró al estar viendo la película cuando otros niños se estaban distraendo y jugando, pero nadie los acusaba, a Fabian y Viridiana inmediatamente, sin investigar más, los desintegro del grupo.

En el jardín de niños, la relación triangular niño-familia-escuela, llámese hoy comunidad educativa, debe siempre considerar la manera como se le incentiva y enseña al niño el gusto e interés por aprender, sobre todo cuando se trata de su primera experiencia escolar, experiencia que de alguna manera marcará su motivación y actitudes posteriores al continuar incursionando en este ámbito, considerándolo de una manera placentera y productiva o displacentera y frustrante, con las consabidas repercusiones a nivel de su seguridad y autoestima

La escuela, en conclusion, no puede olvidar que la afectividad del niño - y no sólo la inteligencia - tiene su propia dinámica que debe ser respetada y cuidada siempre buscando una integración más madura y feliz. Respeto y cuidado que deben extremarse en los casos de aquellos niños cuyas condiciones personales o sociales los hagan más necesarios, en la medida en que se tome en cuenta la personalidad del niño, la escuela puede dejar de limitarse a enseñar y preocuparse por educar; en esa medida, muchos de los problemas que se plantean en el interior del aula cambian de signo, incluso la disciplina.

Es importante considerar conforme a los hallazgos del presente, que dependiendo de la metodología que se aplique en la práctica docente y del sano establecimiento de las relaciones interpersonales en un ambiente de calidez y respeto, será el tipo de autoconcepto que nuestra educación desarrolle en el niño, pues cuando se reduce la autoestima de la persona se debilitan sus controles morales

Aunque según parece en las observaciones realizadas, el niño no hace sino actuar o representar el rol o guión que le asigna la maestra en su trato diario, viéndose además secundada por los compañeros quienes lo viven, dentro del grupo, conforme al mensaje de

la maestra. En síntesis, no es el niño solo quién va a cambiar su rol estereotipado, es la fuerza del medio grupal el que puede facilitar el cambio.

Generalmente la escuela presenta al niño dos tipos de identidad: la positiva (el niño bueno), que implica ser cortés, con los profesores. aplicado en el trabajo, obediente, alegre, cooperativo y muchas veces pasivo, y la negativa (el niño malo), representada por las características opuestas

Cuando los niños no logran calificarse, pese a sus esfuerzos, para asumir la identidad positiva, terminan optando a veces, francamente, por la identidad negativa. Si no consiguen destacarse en una competencia en que la desigualdad parece pesar en su contra, ganan en cambio notoriedad. Sólo si los maestros poseen una elevada opinión acerca del niño, éste encontrará algún incentivo para vivir de acuerdo con la elevada opinión de sus maestros. El ser indigno de confianza no es algo que se cura por virtud de la desconfianza; simplemente, se agrava. Por otra parte, si se demuestra antipatía a los niños que carecen de simpatía por los demás, probablemente no se les vuelva más simpáticos

Para una maestra, como Rosy, es posible mostrarse dura con un niño como no se atrevería a hacerlo con un adulto su autoridad la protege de la crítica social que de otra manera la inhibiría. Cae, de modo imperceptible, y sin saberlo, en el hábito de ofrecer una continua imagen de injusticia, jactancia, y hasta leve sadismo, formando a los alumnos en la aceptación de estas normas como correctas, logrando además inhibir con ello las respuestas que le revelarían la verdadera naturaleza de esa conducta, pues conduce al apagamiento de un comportamiento rebelde, suprime, es el “verdadero problema”, ya que el niño manifestará de otra manera su problema.

Como un resultado más de esta investigación, surgen y quedan abiertos nuevos cuestionamientos a derivar en líneas de investigación

a).- Esta situación plantea un interesante problema: ¿investigar si el maltrato emocional que se practica en casa efectivamente construye niños hiperansiosos y la escuela es el detonante

o es una construcción puramente escolar?

b).- En función de los resultados, sería interesante, dado el cambio de ciclo (grado) y de profesoras, continuar con el trabajo a fin de ver los efectos del nuevo contexto en los niños, al vivirse en otro estadio y en un nivel escolar que suele ser más rígido en cuanto a disciplina, la primaria. Esto permitiría observar si los cambios de actitud en Jesús continúan o hay retroceso, si Fabian y Viridiana tuvieron el mismo problema o fueron mejor, aceptados si el trabajo de Carlos y Rubén mejoró en cantidad y calidad.

BIBLIOGRAFÍA

- Baum, C. (1993) Ollendick, T. H. y Hersen Manual de Psicopatología Infantil,
“*Trastornos de conducta*” En. Editorial, Martínez Roca, Pág. 203-231.
- Béckey, M. (1984) Trastornos psicósomáticos en la niñez y la adolescencia, Ediciones
Nueva Visión, Buenos Aires
- Bernstein, D y Nietzel, M (1982) Introducción a la psicología Clínica Mc Graw Hill.
- Bowlby, J. (1989) Una base segura. Aplicaciones clínicas de una teoría del apego, México,
Editorial Paidós
- Blanco, I. (1997) El universo de la inteligencia “Hay más dentro de ti”, Editorial GER,
S.A.
- Block, (1977) “Psicología de la Conducta Anormal” Enfoque Clínico Experimental
Editorial Limusa.
- Bronfenbrenner (1981) En Psicología y Educación, Las aportaciones de la Psicología a la
renovación educativa, Pablo del Río Editor.
- Buller, Ch. (s/f) Psicología del Niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil.
“*Introducción al estudio de la vida mental*”, “*El estudio Psicológico y Sociológico del
niño*” J. Palacios, Editorial Barcelona, Pablo del Río
- Campbell, S.(1993) Ollendick, T H y Hersen Manual de Psicopatología Infantil,
“*Psicopatología y Desarrollo*”, Editorial, Martínez Roca. Pág. 19-74

Candela, M (1994) La construcción social del conocimiento en el aula, Un enfoque etnográfico, México, D F , Editorial DIE.

Clanet, C. y Colette, L (1984) Un Rencuentro con Henri Wallon,

Clements y Peters (1962) Task Force I: "*Minimal brain dysfunction in children*", MD: National Institute of Neurological Diseases and Blindness.

Chateau, J (1973) Psicología de los juegos infantiles, Editorial Kapelusz. España

Davidson, G (1980) "*Psicología de la Conducta Anormal*". Enfoque Clínico Experimental Editorial Limusa.

De Ajuriaguerra, J (1987) Manual de Psicopatología del niño, "*Psicopatología de las Conductas motoras*", , Editorial Masson, S A.

Delamont, S. (1984) La interacción didáctica, Cincel-Kapeluz España.

Diccionario Enciclopédico Ilustrado de Medicina (1986), Dorland. Vol. 6, Editorial Interamericana/W B Saunders.

Dictionary, The new world Spanish/English.

Donald R (1980) En Discripción y cuadro clínico de los niños con TDA, Limusa Noriega, Editorial México. Capítulo 3

Douglas y Peters (1984) En Diagnostic Cognitive and Therapeutic Understanding, "*Attention Deficit Disorder*", Capítulo 8, pag. 149.

DSM III (1980) Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, "*Trastornos de inicio en la infancia o adolescencia*" de la American Psychiatric Association

DSM III - R (1987) Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales de la American Psychiatric Association "*Trastornos de inicio en la infancia o adolescencia*" Pág. 41-65.

Edelstein, B y Yoman, J (1991) Manual de Terapia y Modificación de Conducta, "*La Entrevista Conductual*" En Caballo, V Siglo XXI, Pag. 751-775.

Erikson, (1987) Sociedad y adolescencia, Editorial Siglo XXI.

Galindo y Villa G (1996) Trastorno por déficit de Atención y conducta disruptiva, Editorial Central Reivindicatoria de Acción Social, A C (CRAS).

Goleman, D (1995) Emotional Intelligence, Why it can matter more than IQ Batam Doubleday dell Publishing Group, Inc of New York.

Goleman, D y Blanco, I (1996) En Programa radiofónico de Radio Centro en el 1030, "Excelencia Personal", dirigido por el Lic Gerardo Canseco, progrma grabado y presentado el lo -X-96, de 14 00 a 15 00 hrs

Granell, F (1979) Manual de Psicopatología Infantil, *Trastornos de Conducta*, Capítulo 8,,: Editorial Martínez Roca, pág 219

Greenberg, S. (1997) "*The Loving Ties That Bond*", Special Edition Your Child, Newsweek

Johnson, J, Rasbury, W y Siegen, L. (1992) Metodos de tratamiento Infantil, Editorial Limusa.

Kendall, C. (1988) Psicología Clínica, Editorial Limusa

Kirby, E.A. y Grimleg, L K (1992) Discripción y cuadro clínico de los niños con TDA,
Limusa Noriega, Editorial Méxicvo, pp. 31-35.

Lacasa, P. (1994) Aprender en la escuela, aprender en la calle, España Editorial Visor.

Lazarus, S. (1986) Estrés y Procesos Cognitivos. Editorial Martínez Roca

Lagrange, G (1983) Educación Psicomotriz, "La Educación", Editorial Fontanella, S. A.

Lezine, I (1979) La Primera Infancia Editorial Gedisa

Loosli, M. (1982) La Ansiedad en la Infancia Editorial Morata.

López M.A. (1990) Una revisión, En: Diorama Educativo, "La hiperactividad", No. 1, Pág.
17-23

Maher (1966) y Lang (1969) En Psicología de la Conducta Anormal Enfoque Clínico
Experimental. Editorial Limusa

Marino, G. (1991) La investigación Etnográfica aplicada a la Educación, CONACYT,
Editorial Dimensión Educativa Bogota Colombia,

Mandler, (1966) Psicología de la Conducta Anormal, Enfoque Clínico Experimental,
Editorial Limusa.

Maurice, Laufer y Salomons (1954) Manual de Psicopatología Infantil, "Trastornos de
Conducta", Editorial Martínez Roca, Capítulo 8, pág. 219

Mac Dermott, P. (s/f) Las Relaciones Sociales como contextos para el aprendizaje en la Escuela, Editorial DIE.

Mercado, R. (1994) Construcción social del conocimiento en el aula: Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros, Un enfoque etnográfico México, D F , Editorial DIE.

Müller y Dollar (s/f) En Zazzo, R (1979) La Vinculación Editorial Marfil, Madrid España

Moll y Díaz (1985) En. Paradise, R. (1994) "El conocimiento cultural en el salón de clase", México, D.F. Editorial DIE

Morris J. y Kratochwill, R. (1983) Treating Children's fears and phobias. A behavior approach. Pergamon Press.

Stubbs M y Delamont S (1978) Las relaciones profesor alumno, Editorial Oikos.Tau. Barcelona

Ollendick, H. (s/f) "Cognitive Behavioral Treatment of Panic Disorder whit Agarophobia in Adolescents: a multiple baseline design analysis" Behavior Teraphy No 26 Pág. 517-531.

Paradise, R (1994) El conocimiento cultural en el salón de clase, México, D.F. Editorial DIE.

Peña del Agua, A. (1995) Revista de Psicología General y Aplicada "La importancia de la edad en la evolución de los miedos infantiles". Vol 48, No. 3 Pág. 365-375

Peterson, L (1995) "Special series: "Mechanisms, Populations and Treatment. Innovations in Anxiety Disorders" Behavior Therapy Vol. 26, Pág 451-455.

Peysner, M. y Underwood (1997) "Nature or Nurture". Special Edition Your Child, Newsweek.

Renshaw, D. (1986) El niño hiperactivo, Editorial La Prensa Médica Mexicana, S. A.

Rockwell, E. (1987) Reflexiones sobre el proceso etnográfico, Documentos del Departamento de Investigaciones Educativas, México, D F.

Rockwell, E. (1986-1995) La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso, México, D.F., Documento DIE

Sarason, Irving G ; Sarason, Bárbara G (1986) Psicología Anormal. Editorial Trillas.

Secadas, F. y Pastor, E (1984) Psicología Evolutiva 3 años, Ediciones CEAC, Barcelona, España.

Souza, M. (1988) Salud Mental para Maestros "Educación", Editorial, Manual Moderno.

Sulloway, F (s/f) Special Edition Your Child, Newsweek "Nature or Nurture". Peysner, M. y Underwood (1997)

Skipper y Leonard (1968) En: Mac Dermott, R.P. (s/f) "Las Relaciones Sociales como contextos para el aprendizaje en la Escuela", Editorial DIE.

Strauss, C. y Lehtinen (1947) Journal of Abnormal Child Psychology "Developmental differences between children and adolescents with overanxious disorder".

Tuma, M. (1993) Ollendick, T H y Hersen Manual de Psicopatología Infantil, "Terapias Clásicas Aplicadas a Niños" Editorial Martínez Roca

Tran D. T. (1994) Fenomenología y Materialismo Dialéctico. “*La Dialéctica del movimiento animal como devenir de la certeza sensible*” Editorial Nueva Visión. Buenos Aires

Tran Thong (1981) En: Psicología y Educación. “*Las aportaciones de la Psicología a la renovación educativa*”. , Pablo del Río Editor

Valsiner y Winegar. (1992) En Psicología y Educación. “*Las aportaciones de la Psicología a la renovación educativa*”, Pablo del Río Editor

Vila, I. (1986) Autores, Textos y Temas Psicología. “*Introducción a la obra de Henri Wallon*” Editorial Anthropos

Walden, A. (1993) Journal of Experimental Child Psychology “*Preschool Children’s Responses to Affective Information about Anticipated Events*”, 55, 243-2576

Wallon H. (1977) Orígenes del Carácter en el Niño “*Las formas de la actividad de relación. Automatismo : representación*” Editorial Nueva visión, Argentina Buenos Aires.

Wallon. H. (1979) La evolución Psicológica del niño. “*Como estudiar al niño*” Buenos Aires. Editorial Psique

Wallon, H. (1980) Psicología del Niño “*Introducción al estudio de la vida mental*” y “*El estudio Psicológico y Sociológico del niño*”, Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil. J. Palacios, Editorial, Pablo del Río Barcelona

Wallon, H. (1981) Psicología y Educación “*Plan Langevin-Wallon*”, Pablo del Río Editor.

Wallon, H (1985) La vida mental. Editorial Critica, Grupo Editorial Grijalbo, Barcelona.

Wolcott, (1993) Sobre la Intención Etnográfica, Lecturas de Antropología para Educadoras, Editorial Madrid. Editorial Trotta

Wright, D. (1974) Psicología de la conducta moral, "*Religión, Educación y Moral*": Editorial Difusión Cultural Planeta

Zazzo, R. (1975) Psicología Infantil y Método Genético, Editorial Marfil. España.

Zazzo, R. (1976) Psicología y Marxismo, "*El problema del otro en la Psicología de H. Wallon*", Madrid, Pablo del Río.

Zazzo, R. (1979) La Vinculación Editorial Marfil, Madrid España