

ARTICULO CIENTIFICO

Aporte científico a:

Ciencias de la Educación (Neurodesarrollo infantil)

Título:

DESARROLLO SOCIAL Y AFECTIVO EN LA INFANCIA

Subtítulo:

Desarrollo cognitivo del niño, grandes progresos en la formación de su personalidad y de su autonomía.

Nombre del autor:

Dr. Carlino Iván Morinigo

Director:

José Manuel Silvero Arévalos, Ph.D

Lugar y Año de publicación:

Asunción, 2017

RESUMEN

Junto a los avances en el desarrollo cognitivo del niño de esta etapa se producen grandes progresos en la formación de su personalidad y de su autonomía. El progresivo descentramiento de su único punto de vista y la posibilidad de analizar las personas y las cosas que le interesan desde distintas perspectivas le permite hacerse una idea sobre sí mismo y sobre la realidad circundante. Superado el egocentrismo de la etapa anterior el niño va siendo capaz de valorar los aspectos positivos y negativos de las personas próximas y de sí mismo en comparación con sus compañeros de edad. Estos adquieren gran importancia y siguiendo una de las líneas evolutivas marcadas por A. Freud, del egocentrismo a la camaradería, se puede afirmar que se supera la fase en la que el compañero es alguien con el que se comporten simplemente juegos para pasar a la fase de considerarlos como compañeros de los que se conoce sus sentimientos, cualidades y defectos y con los que se compara, compete, etc. Desde la óptica psicoanalítica, la solución de los conflictos edípicos permite al niño la constitución definitiva de sus instancias psíquicas, y el desplazamiento de sus intereses hacia el conocimiento y control del entorno. Las pulsiones sexuales no se manifiestan directamente sino que permanecen latentes y se expresan, en cambio, las inquietudes intelectuales respecto a la comprensión del entorno. Se produce un avance importante en la construcción de la identidad del niño. Progresivamente el niño se libera de la rigidez del superyó inicial y aprende a valorar con relatividad las conductas y las características personales de sus padres. La solución edípica permite que los padres no sean vividos ya de forma totalmente radical como objetos de amor u odio, según los momentos, sino que van siendo vistos con cierto relativismo con sus defectos y cualidades, circunstancias, etc. El escenario donde se producen los acontecimientos importantes se desplaza de la familia a la escuela. Ello no significa que la familia deje de tener importancia sino que justamente permanece en segundo plano para ayudar a elaborar los conflictos y vivencias que ocurren en la escuela. Expondremos, en este capítulo, cada una de las dimensiones del desarrollo social, la constitución de la identidad y el desarrollo social y moral. En los siguientes, capítulos 16 y 17, en cada uno de los niveles de edad en los que hemos dividido la etapa, se exponen más en concreto los progresos característicos de cada uno de ellos, así como el papel específico en el desarrollo de las relaciones en los distintos medios sociales, familia, escuela, etc.

Palabras claves: Desarrollo cognitivo, Conflicto edípico, Superyó, Formación de la personalidad.

SUMMARY

Along with the advances in the cognitive development of the child of this stage, great progress is made in the formation of his personality and autonomy. The progressive decentering of his unique point of view and the possibility of analyzing the people and things that interest him from different perspectives allows him to get an idea about himself and about the surrounding reality. Once the egocentricity of the previous stage has been overcome, the child is able to assess the positive and negative aspects of the people close to him and of himself in comparison with his or her age mates. These acquire great importance and following one of the evolutionary lines marked by A. Freud, from egocentrism to camaraderie, it can be said that the phase in which the partner is someone with whom they behave simply games to move to the phase is overcome. to consider them as companions whose feelings, qualities and defects are known and with which they compare, compete, etc. From the psychoanalytic perspective, the solution of oedipal conflicts allows the child the definitive constitution of his psychic instances, and the displacement of his interests towards the knowledge and control of the environment. The sexual impulses do not manifest themselves directly but remain latent and express, instead, the intellectual concerns regarding the compression of the environment. There is an important advance in the construction of the identity of the child. Gradually, the child frees himself from the rigidity of the initial superego and learns to value with relativity the behaviors and personal characteristics of his parents. The oedipal solution allows parents not to be lived in a completely radical way as objects of love or hatred, according to the moments, but they are seen with a certain relativity with their defects and qualities, circumstances, etc. The scenario where important events take place moves from the family to the school. This does not mean that the family stops stopping, it just stays in the background to help elaborate the conflicts and experiences that occur in the school. We will expose, in this chapter, each of the dimensions of social development, the constitution of identity and social and moral development. In the following, chapters 16 and 17, in each of the age levels in which we have divided the stage, the specific progress of each one of them is explained more specifically, as well as the specific role in the development of the relationships in different social media, family, school, etc.

Keywords: Cognitive development, Oedipal conflict, Superego, Personality formation.

INTRODUCCIÓN

Se entiende por auto concepto el conjunto de sentimientos y representaciones que se poseen respecto a uno mismo. El auto concepto engloba, pues, tanto rasgos de apariencia física como de personalidad o de carácter, de habilidades, de integración a determinados grupos, etc.

El niño en la etapa anterior se autodefine principalmente por las cosas que hace o que le gustan y por su aspecto físico. Aunque este tipo de representaciones persisten en toda la edad escolar en esta etapa el niño empieza a diferenciar los aspectos físicos de los psíquicos y a definir por rasgos de modo de ser y de pertenencia social. Por una parte, pues, ya no engloba, por ejemplo, en <<ser guapo>> cualidades de presencia física y comportamiento y por otra matiza entre las distintas características de comportamiento o psíquicas. Así, puede definirse como listo para la Geografía y en cambio reconocer ser un desastre en Matemáticas.

El auto concepto comporta una autoevaluación de determinados aspectos tanto en función de lo que el niño cree que es valorado por los demás de sus propias características como de comparación social con los compañeros de edad, y de los propios valores respecto a los propios atributos. Al conjunto de valoraciones de uno mismo corresponde el concepto ampliamente estudiado especialmente en adolescentes y adultos de autoestima.

Si en la etapa anterior el niño se sobrevalora, cree incluso poder rivalizar con el padre del sexo opuesto, en esta etapa el niño empieza a ser autocrítico y a compararse con los demás, de ahí, como veremos más adelante, la importancia de los juegos competitivos en esta edad.

Para la mayoría de niños una dimensión importante de la autoestima es el auto concepto académico según, evidentemente, el valor que el entorno inmediato atribuya al éxito escolar. Hay, obviamente, una relación dialéctica entre el auto concepto del niño y la forma como es educado en casa y como es valorado en la escuela.

Finalmente, aunque el niño diferencia claramente los rasgos físicos de los psíquicos, el aspecto físico puede ser en determinados momentos y culturas un elemento importante de la autoestima. Actualmente, en nuestro país, por ejemplo, la talla es un atributo valorado socialmente y por tanto es frecuente encontrarse niños preocupados porque no crecen o, por otra parte, observar en niñas, no especialmente obesas, el cuidado extremo por su línea. Sin duda el valor que en la sociedad actual concedemos al aspecto externo del cuerpo es incorporado en el auto concepto de los escolares de hoy.

DESARROLLO

1. La identidad sexual

La identidad sexual es una de las dimensiones importantes de la identidad personal. A partir de los 6/7 años niños y niñas tienen el concepto de identidad sexual basado en las diferencias biológicas, tienen por tanto una idea establecida de la atribución de sexo y son capaces de auto clasificarse en el sexo que les corresponde, de forma permanente, a diferencia de cómo lo hacía el niño en la etapa anterior.

La identificación con el sexo comporta, también, generalmente, la adopción de los roles que la sociedad atribuye a cada sexo con unas características psicológicas diferenciadas adecuadas a cada uno de ellos. Algunos autores prefieren hablar de diferencias de género a estas características. Los rasgos que socialmente se atribuyen a cada sexo se agrupan alrededor de los polos de expresividad/instrumentalidad. A la mujer, cuya función social tradicional es la de madre de familia, se le atribuyen rasgos adecuados a dicha función, como el ser expresiva, afectuosa, orientada hacia las relaciones humanas, con una alta capacidad verbal, etc.

Al hombre, en cambio, destinado a tener éxito profesional en una sociedad tecnológica basada en la competitividad, se le asignan características instrumentales, de eficacia, seguridad en uno mismo, inexpresividad de los propios sentimientos, etc.

Al hombre, en cambio, destinado a tener éxito profesional en una sociedad tecnológica basada en la competitividad, se le asignan características instrumentales, de eficacia, seguridad en uno mismo, inexpresividad de los propios sentimientos, etc.

La discusión sobre el tema ha planteado tres tipos de cuestiones, que es preciso comentar. Al primer tipo, corresponde la pregunta de hasta qué punto actualmente son todavía vigentes la adjudicación de roles y la existencia de rasgos diferenciales que socialmente se le derivan.

En cuanto a la función que hombres y mujeres cumplen en la sociedad continúa siendo cierto que los hombres ocupan con mayor frecuencia lugares de responsabilidad tanto en la organización de la producción como en la política. El hecho de que en Francia desde el año 1991 haya una primera ministra mujer es todavía noticia ya que son una minoría los países en los que ello ha ocurrido en algún momento de su historia. A pesar, pues, de que algunos partidos de

izquierdas establezcan porcentajes mínimos de mujeres en sus organismos de dirección las mujeres tienen menos oportunidades de acceder a cargos de dirección política.

Ello nos conduce a plantear, pues la consistencia de los rasgos psíquicos diferenciales entre hombre y mujer. Citaremos dos tipos de estudios. Los primeros, de tipo psicológico proceden de una revisión ya clásica realizada por Maccoby y Jacklin en el año 1974. Se puede sintetizar la revisión crítica de las autoras en los datos organizados en los siguientes bloques: el primero, las diferencias bien establecidas entre hombre y mujer. Una de las diferencias más claramente establecidas es la agresividad, parece claro que desde muy pequeños, en nuestra cultura, los niños son más agresivos que las niñas, y por los datos que tenemos, ello continúa siendo cierto, al menos, hasta la primera juventud, período en el que contamos con mayor número de datos.

Desde el punto de vista de habilidades, parece constatado que las mujeres destacan por mayores habilidades verbales y que, en cambio, los hombres presentan mejores resultados en tareas que implican dominio de conceptos matemáticos y orientación espacial. Lo que es de gran importancia, en nuestra opinión, es que estas diferencias no aparecen en esta etapa sino que se ponen de manifiesto al final de la misma, a partir de los 11 años, por lo que se refiere a la superioridad verbal, y a partir de los 12/13 en cuanto a las capacidades de conceptos matemáticos y espaciales. Otras afirmaciones estereotipadas, tales como que, las chicas tienen menos autoestima que los chicos, o que ellas son más sociables que ellos, aparecen en la revisión de las autoras sin ningún fundamento. Finalmente, algunas de las valoraciones como la del carácter más competitivo de los chicos no están consensuadas por los estudios realizados al respecto, ya que si bien algunos de los estudios las verifican positivamente otros no ofrecen resultados significativos en este sentido. (1)

Un segundo tipo de estudios son los realizados en una orientación sociolingüística examinando los estilos de relación de chicos y de chicas. Los análisis en este sentido de los estilos comunicativos del hombre y de la mujer muestran formas distintas de interaccionar e incluso usos distintos del lenguaje. Así, por ejemplo, en uno de estos estudios se analiza el gesto de asentir con la cabeza, utilizando por la mujer para mostrar que se está escuchando y por el hombre sólo cuando está de acuerdo. Pueden ocurrir situaciones de malos entendidos algo cómicos en una conversación en la que hombre y mujer usan el mismo gesto con distinto significado.

(1) Carretero, M. y Martín, E. 2010. (2) Solé, 2007.

Contamos con el estudio de Robin Lakoff traducido en nuestro país en el que analiza los usos diferentes del lenguaje por parte del hombre y de la mujer, de determinado léxico o de formas interrogativas indirectas, tales como: <<hace calor, ¿verdad?>> preferido por las mujeres en oposición a la expresión simplemente asertiva utilizada por el hombre ante una situación similar, <<hace calor>>. (2)

Según la orientación sociolingüística los diferentes usos del lenguaje según el sexo se aprenden durante esta etapa y se muestran en la predilección por determinados contextos de relación social. Así, por ejemplo, Lever, estudio citado por Maltz y Borker, examinando los juegos de niños y de niñas encontró diferencias importantes de las que seccionamos las siguientes:

- Las niñas tienen preferencia por los espacios interiores.
- Los niños tienden a jugar en espacios exteriores y en grupos amplios de distintas edades.
- Las niñas juegan con más frecuencia que los niños a juegos típicos del otro sexo.
- Los niños juegan con mayor frecuencia a juegos competitivos que las niñas.

Según Maltz y Borker la preferencia por contextos diversos provoca aprendizajes de uso del lenguaje diferenciados en niños y niñas.

Los niños aprenden a:

- Indicar la posición de dominio.
- Atraer y mantener audiencia.
- Reforzarse cuando otros locutores tienen la iniciativa.

(2) Solé, 2007.

Las niñas, en cambio, practican las siguientes funciones:

- Crear y mantener relaciones de intimidad con iguales.
- Criticar a los demás.
- Interpretar correctamente las conversaciones de otros. (3)

Como síntesis de esta breve revisión de estudios sobre las diferencias constatadas en estas edades destacan solamente los estilos de interacción y comunicación y la mayor agresividad en los chicos, sin embargo, es al final de esta etapa cuando aparecen las diferencias a las capacidades.

Ello plantea, el segundo bloque de cuestiones que suscita el tema respecto al origen de las diferencias, ¿tienen un carácter innato de raíz biológica? o son provocadas por la acción de los distintos agentes de socialización, tal como parecería indicar el que las más consistentes no se manifiesten hasta el final de la escolaridad elemental. No tenemos ninguna certeza respecto a la repercusión del sexo biológico en las características psíquicas. En cambio, tal como señalábamos en el capítulo anterior, el entorno social tiene reacciones diferenciadas ante conductas que se atribuyen a uno y a otro sexo. También en esta etapa tenemos constataciones de que el entorno actúa de forma diferenciada con los niños y niñas y evidentemente, en la mayoría de los casos, el trato diferenciado no es consciente por parte de los agentes de socialización, lo cual, tal como veremos más adelante, dificulta las acciones de modificación de actitudes en este sentido.

A título de ejemplo, citaremos dos estudios en el medio escolar. El primero de ellos, observando interacciones en el contexto de prácticas de laboratorio muestra como las niñas son con menor frecuencia reclamadas por iniciativa del profesor. (4)

El segundo estudio, realizado por Spear, propone a varios centenares de profesores evaluar unos ejercicios de ciencias en dos situaciones. En la primera, los nombres de los alumnos corresponden a los reales, en la segunda, los nombres fueron cambiados trucando el sexo. (5)

(4) Solé, 2007. (5) Maltz y Borker 2012.

Los resultados fueron sorprendentes, incluso para los mismos profesores que participaron en estudio, ya que los mismos ejercicios, juzgados por los mismos profesores, eran calificados con unas décimas menos si el nombre que figuraba como autor era femenino.

Finamente, tampoco el funcionamiento escolar respeta por igual los distintos estilos comunicativos ya que a pesar del interés social.

Ante los datos expuestos parece que, de forma no consciente, la escuela, en general, reconoce y contribuye a generar las diferencias entre chico y chica y potencia un tipo de estilo comunicativo sobre otro. Dado el carácter frecuentemente no consciente de esta acción de la escuela, un primer paso ha sido el de poner de manifiesto los mecanismos por los que la escuela y los demás agentes socializadores actúan de forma diferenciada. Actualmente, pues, existen ya experiencias en diversos países europeos cuyo objetivo es el de eliminar dicha acción discriminadora.

También, desde el punto de vista teórico, se está avanzando en la línea de destruir la bipolaridad entre caracteres y capacidades psicosociales típicamente masculinos y femeninos. Sandra Bem, por ejemplo, partiendo del enfoque del procesamiento de la información del Bem Sex Inventory. En los citados estudios la autora demuestra que la misma identidad sexual puede procesar la información de forma distinta, masculina, femenina o andrógina, y que justamente no es la forma más tipificada sexualmente la que permite la mayor adaptabilidad social sino precisamente la andrógina, es decir, aquella que integra los elementos positivos femeninos y masculinos y puede adaptarse, por tanto, de la mejor forma, a las demandas de cada situación.

(6)

2. Las diferencias individuales

En la formación de la identidad nos encontramos con la esencia de lo que es propio a cada individuo y por tanto con el máximo abanico de diferencias individuales. A pesar de los avances en el conocimiento de las distintas dimensiones de la identidad tales como la identidad sexual o el auto concepto, la noción de identidad queda todavía difícilmente abordable en su

(6) Solé, Maltz y Borker 2012.

conjunto ya que la identidad de cada individuo es el producto de la interacción entre su nivel y estilo de desarrollo cognitivo con las otras dimensiones de evolución, tales como las sociales y afectivas. Tal como hemos señalado en el capítulo introductorio, el estado actual de la Psicología Evolutiva, fragmentada en el estudio de cada una de las dimensiones del desarrollo humano, difícilmente puede, actualmente, dar una respuesta completa al tema.

Tal como hemos comentado respecto a la construcción de la identidad sexual y la adopción de características psíquicas según el sexo, en la formación de la identidad interactúan factores de tipo biológico y factores sociales. En el caso de los niños afectados por déficits biológicos, físicos, sensoriales, o mentales, la educación en régimen de integración en las escuelas ordinarias, plantea cuestiones importantes respecto a su identidad. Por una parte, permite poner de manifiesto lo que tienen en común con los demás niños, aspectos que frecuentemente en la educación en instituciones especiales pasaban desapercibidos ya que la atención estaba orientada básicamente en función de lo que distinto, déficit. Por otra, en cambio, plantea de forma más contundente, en comparación constante del niño afectado con los demás, las diferencias entre ellos, y por tanto la necesidad de estrategias educativas orientadas a fomentar el respeto a la diferencia, tal como veremos más adelante.

El papel de la familia, es, en estos casos, fundamental, ya que la mayoría de niños que presentan alguna deficiencia, no sólo nacen en el seno de familias sanas, es una minoría, por ejemplo, los niños sordos nacidos de padres sordos, sino que, en la mayoría de los casos, la familia no tenía ninguna sospecha de que el hijo esperado presentara ningún déficit. En los casos en que existe el déficit en la familia la integración positiva del déficit en la construcción de la identidad del niño afectado, ceguera o sordera, por ejemplo, suele ser más fácil.

Frecuentemente, el niño que presenta un déficit se encuentra, por una parte, ante unas figuras paternas que no presentan déficit alguno, y que han tenido que hacer un largo proceso de asunción de la enfermedad del hijo, y por otra, en un entorno escolar en el que según como esté organizada la integración tampoco hay alumnos escolarizados que presenten su mismo déficit.

La construcción de una identidad coherente y de una autoestima positiva por parte del niño que presenta alguna deficiencia depende, en gran parte, de cómo ésta es conocida y aceptada por su entorno social inmediato, familia y escuela. Es importante, sin embargo, recordar que hay una relación muy estrecha en cómo la familia y la escuela viven la deficiencia y en cómo es ésta valorada por el resto de la sociedad. Así, por ejemplo, el lenguaje de signos gestuales utilizado por algunos grupos de sordos tiene un estatus más normalizado en E.E.U.U.

que en España y que en bastantes países europeos. Ello significa grados distintos de conocimiento de la sordera, que repercute, a menudo, en el nivel de integración social y laboral de las personas afectadas, en cada país.

Finalmente, el origen socio-cultural es un factor relevante en la construcción de la identidad en función de cómo es valorado y tenido en cuenta por los medios educativos. Así, por ejemplo, tal como veremos más adelante, el niño procedente de una clase social desfavorecida culturalmente, puede sentirse desvalorizado en una escuela en la que sus conocimientos o sus usos lingüísticos no sean reconocidos. Ello tiene, en la mayoría de casos, repercusiones irreversibles respecto a su auto concepto académico. (7)

3. El desarrollo social

En el conocimiento de uno mismo se hallan implicados, pues, aspectos cognitivos, afectivos y de conocimiento social. El niño va conociéndose a sí mismo en la medida en que va aprendiendo a conocer a los demás, a interpretar sus sentimientos, intenciones. Por otra parte, las valoraciones que percibe de los demás sobre el mismo tienen también un peso importante en la construcción de su propio auto concepto.

El desarrollo social y moral mantiene estrechas relaciones con la evolución cognitiva pero cada una de estas dimensiones presenta características específicas.

Hinde, R., Perret-Clermont, A.N., y Stevenson-Hinde, J. argumentan en seis puntos las razones y evidencias de las diferencias entre las operaciones intelectuales implicadas en el conocimiento del mundo físico y el mundo social.

1. La heterogeneidad del desarrollo cognoscitivo según los objetos de conocimiento.
2. Esta heterogeneidad se refleja incluso en el ámbito del pensamiento socio-cognitivo cuando se aplica a diferentes contextos.
3. Se han encontrado escasas correlaciones entre las competencias cognitivas en el dominio del mundo físico y en el del mundo social.
4. La evidente diferencia como objeto de conocimiento entre el mundo de los social y de los físico comporta que el sujeto deba fundarse en premisas completamente distintas.

5. A pesar de que el conocimiento social parece ser más complejo hay una precocidad de desarrollo de éste sobre el del conocimiento del mundo físico.

6. Finalmente, el conocimiento social implica, de forma más clara que el del mundo físico, habilidades distintas a la cognición, conocimientos culturales, habilidades de relación social, etc.

(8)

Globalmente, el conocimiento del mundo social comporta, pues, habilidades distintas a las del conocimiento del mundo físico, pero el conocimiento del mundo social no es tampoco un todo uniforme, sino que abarca ámbitos muy distintos que requieren a su vez capacidades diferenciadas.

Sintetizamos el conocimiento social y moral en los tres bloques siguientes que corresponden, de forma sintetizada, a los dominios establecidos por E. Turiel en 2015, aunque, tal como veremos más adelante, esta delimitación de dominios ha servido, también, para identificar temas de estudio que participan de varios dominios: (9)

- El conocimiento de los demás en las relaciones interpersonales, la categoría psicológica según Turiel.
- La representación de la organización del mundo social.
- El desarrollo moral.

4. El conocimiento de los otros

Uno de los aspectos más estudiados en cuanto al conocimiento de los otros es la capacidad de situarse en la perspectiva de los demás. A partir de los 6 años el niño realiza grandes avances en su descentramiento social. En la conceptualización realizada en esta línea por Selman inicialmente el niño, en esta edad, adopta una perspectiva social subjetiva, que le permite diferenciar sus propios sentimientos y pensamientos de los de los demás aunque le resulte todavía difícil verse a sí mismo desde la perspectiva de los otros.

(8) Solé, Maltz y Borker 2012. (9) Hinde y Otros 2008.

Progresivamente, a partir de los 8 años, el niño es capaz de reflexionar sobre sus propios razonamientos y los de los demás acerca de él mismo y acerca de otras personas. Más adelante tiene en cuenta la importancia de los distintos contextos sociales en que las relaciones se producen (ver tabla 1). (10)

El progreso en la capacidad de situarse de situarse en la perspectiva de los demás comporta para el niño un concepto más objetivo de las personas con las que se relaciona, que, a la vez, permite atribuir determinadas causas a sus conductas, predecir algunas de ellas e inferir datos psíquicos o conductuales de los demás sin que hayan sido directamente explicados. De un estudio de Josephson (1977), citado por E. Turiel (1984), en el que se examina la capacidad de hacer predicciones de conductas en una población formada por individuos de edades comprendidas entre los 5 y los 20 años se pueden deducir unas primeras líneas evolutivas en este sentido. Se pedía a los sujetos que ante historias hipotéticas predijeran las conductas basándose bien en características personales, timidez, competitividad, etc., bien en elementos situacionales. La principal constatación es la de que antes de los 6/7 años los niños se guían, principalmente, por factores de situación externa y conceden poca importancia a la estabilidad de las características internas personales. Es en la etapa escolar básica, entre los 7 y los 12 años, cuando cobran gran importancia los factores internos de cada individuo para predecir su conducta, y se desvalorizan, incluso, los factores situacionales en los que se produce, los cuales vuelven a ser considerados junto con los personales en la etapa siguiente, de la adolescencia.

Tabla 1. Los estadios de adopción de perspectivas según Selman. (Adaptado de Selman, R. L. 1976)

Estadio 0: perspectiva egocéntrica.

Entre los 3 y los 6 años el niño tiene dificultades en establecer las relaciones entre las razones psíquicas y la actuación social de los demás. Las conductas de éstos son interpretadas por el niño según su propio punto de vista.

Estadio 1: adopción de perspectivas socio-informática.

En la etapa que va de los 6 a 8 años el niño va aprendiendo que los otros actúan en función de sus propias perspectivas aunque le resulta todavía difícil el comprender diferentes perspectivas sociales.

Estadio 2: adopción autor reflexiva de perspectivas.

A partir de los 8 años, aproximadamente, el niño es capaz de tener en cuenta diversas perspectivas. Habrá que esperar, sin embargo, hacia los 10 años para que sea capaz de analizar los efectos simultáneos de las conductas procedentes de distintos puntos de vista.

Estadio 3: adopción mutua de perspectivas.

En este estadio se realiza un paso importante en la adopción de perspectivas que consiste en la capacidad de superar la perspectiva diádica y tener en cuenta el punto de vista de varios participantes al mismo tiempo. El rango de edad en el que el niño muestra esta capacidad es el de los 10-12 años.

Estadio 4: sistema social y convencional de adopción de perspectivas.

A partir de los 12 años, aproximadamente, se accede a la comprensión de las relaciones sociales teniendo en cuenta el sistema social.

5. La comprensión del mundo social

La representación de la organización del mundo social presenta, tal como señala Delval, grandes dificultades para el niño tanto por el carácter fragmentario, y en muchas ocasiones indirecto, de su experiencia social, como por la complejidad de las operaciones cognitivas implicadas en muchas de sus nociones básicas. En efecto, el conocimiento del mundo social, requiere, frecuentemente, la construcción de representaciones a partir de pocos elementos observables y la necesidad de suplir los datos, no directamente observables, a partir de inferencias y de razonamientos.

El mismo autor diferencia los siguientes elementos de representación social: las reglas, los valores y las nociones, a los que el niño accede de forma algo distinta. (11)

Las reglas sociales, de lo que se debe o no se debe hacer, son presentadas al niño muy precozmente, muy directamente, y de forma totalmente construida.

(10) Turiel, E. 2014. (11) Selman 2013.

Los valores sociales no se transmiten siempre de forma directa pero sí, también, de forma construida. Así, por ejemplo, aunque no se exprese, siempre, de forma explícita que el ser alto y delgado es una característica valorada positivamente por la sociedad, en cambio, por la forma de hablar en cada caso concreto de estos atributos el niño puede inferir la valoración social que se atribuye.

Las nociones sociales tales como las implicadas en la comprensión del funcionamiento económico y político son explicadas al niño, en cambio, de forma muy parcial y fragmentada y es él mismo quién debe ir construyéndolas. En la mayoría de las nociones el proceso es muy lento. Así, por ejemplo, en el caso del valor económico de los productos, diversos estudios han mostrado una lenta evolución. Para los niños de aproximadamente 6/7 años, hay una relación entre lo que vale el producto y el dinero que pagas por él, pero, en cambio, no hay ninguna relación sobre el coste de producción del mismo, y la comprensión del papel del intermediario. Hasta los 12 años los niños no consideran ambos factores, a la vez.

6. El desarrollo moral

Finalmente, el desarrollo moral se halla íntimamente relacionado con algunos de los aspectos tratados anteriormente, en concreto con la adopción de normas y de valores sociales. Hay, pues, una primera distinción necesaria entre los principios morales y las reglas o normas convencionales. El estudio pionero, origen de múltiples trabajos posteriores, y de obligada referencia, incluso actualmente, sobre el desarrollo moral es el libro de J. Piaget *Le Jugement moral chez l'enfant*. Piaget concibe la moralidad como el respeto del individuo por las reglas sociales y por la justicia fundamentada en la reciprocidad e igualdad entre los individuos. A través de la demanda de juicio sobre distintas situaciones, Piaget muestra, analizando las respuestas infantiles, sus principales conceptualizaciones respecto a la evolución de la moralidad y al realismo moral en el niño.

El autor estudia los juicios de los niños ante dilemas sobre torpezas, mentiras y robos. Veamos, como ejemplo, una de las situaciones de comparación de torpezas.

a) Había una niña que se llamaba María. Quiso darle una sorpresa a su mamá y cortarle un patrón. Pero como no sabía usar bien las tijeras, se hizo un agujero grande en el vestido.

b) Una niña que se llamaba Margarita, un día que su mamá había salido, fue a buscar tijeras. Estuvo jugando con ellas un momento y, como no sabía utilizarlas, se hizo un agujerito en el vestido.

Piaget analiza como manifestaciones del realismo moral o de responsabilidad objetiva las respuestas valoran que debe ser más castigada la niña que se ha hecho el agujero más grande, las que sólo tienen en cuenta el resultado del daño material y no la intencionalidad. En cambio, en un nivel superior de desarrollo moral, se hallan las respuestas que consideran la intencionalidad como elemento determinante y que muestran, por tanto, el sentido de una responsabilidad subjetiva.

Sin embargo, Piaget no atribuye las respuestas de responsabilidad objetiva únicamente al nivel de desarrollo cognitivo del niño, tendente a centrarse más en el resultado de las acciones y presentando dificultades para considerar otros aspectos, sino que concede también gran importancia a la actitud de los adultos, y a la presión que ejercen sobre el niño. Así, a pesar de que los adultos tengan racionalmente juicios de responsabilidad subjetiva pueden reaccionar contrariamente, en determinadas situaciones, ante los actos materiales. De modo que, el niño aplica al pie de la letra lo que interpreta de la conducta de los padres. Tal como veremos más adelante estos comentarios son de gran importancia para la educación social y moral.

En la etapa que nos ocupa de los 6 a los 12 años, el niño, según Piaget, realiza el paso de la moral que él denomina heterónoma, de sumisión a los criterios que interpreta poseen los adultos a la suya propia, la autónoma. La moral heterónoma tiene su origen en la imposición por el principio de autoridad desde el exterior y está fundamentada en un respecto unilateral. En contraposición a la anterior, la moral autónoma surge del respeto mutuo y del principio de igualdad y el individuo construye sus propias reglas acordes con los principios básicos de los derechos humanos.

Cuando el niño se rige por una moral heterónoma tiene un concepto muy particular de lo que es bueno o malo, ya que juzga las acciones más por sus resultados que por los móviles que las han motivado, y sigue los criterios de moralidad en función de la autoridad de los adultos.

(12)

(12) Turiel, E. 2014.

Este primer trabajo de Piaget ha sugerido múltiples investigaciones respecto a distintos aspectos, formas de presentación de los dilemas, comparación de sujetos según el origen sociocultural, etc. Sin duda alguna, la obra de continuidad y sistematización de las ideas piagetianas respecto al desarrollo moral es la realizada por L. Kohlberg mediante Estudios transversales inicialmente y longitudinales posteriormente el juicio moral de niños adolescentes y adultos. El autor elaboro dilemas más adecuados a las edades estudiadas tales como el dilema ya clásico del marido que se ve obligado a robar el medicamento que necesita su mujer para sobrevivir, Kohlberg establece, a partir de sus investigaciones, tres niveles de desarrollo de la moralidad en función de la relación del individuo con las reglas y demandas de la sociedad. En el primer nivel, denominado pre-convencional, las reglas y normas sociales son exteriores al individuo e impuestas por el entorno.

El segundo nivel, llamado nivel convencional, se caracteriza por la interiorización por parte del individuo de las normas sociales exteriores, pero no hay una vinculación directa por parte del razonamiento del individuo entre estas normas y los criterios que pueden derivarse de principios universales de los derechos del hombre, ello sólo se produce en el siguiente y ultimo nivel llamado pos convencional. El autor distingue en cada nivel dos sub estadios (ver tabla 2). (13)

E. Turiel ha profundizado en la diferenciación entre moralidad y convencionalidad y ha establecido, a su vez, los progresivos pasos por los que se accede al concepto de convención. Según el autor las convenciones son <<uniformidades conductuales que sirven para coordinar interacciones sociales y están vinculadas a contextos sociales específicos>>... <<Mientras que las convencidas por el sistema social en el que existen, formando parte de su definición, el dominio moral se refiere a los juicios prescriptivos de justicia, derechos y bienestar, al modo en que deben relacionarse las personas entre si >>. (14)

El dominio de los conceptos referentes a las convenciones es también el resultado de un proceso lento. Turiel describió 7 Estudios, y no es hasta el último, que corresponde a una edad aproximada entre los 18 y 25 años, que las convenciones son entendidas como elementos cruciales de coordinación de las interacciones sociales. A la etapa escolar corresponden los cuatro primeros estadios durante los cuales el niño es todavía incapaz de reconocer el carácter de coordinación social de las convenciones (ver tabla 3). (15)

(13) Kohlberg, L. 1976. (14) Turiel, E. 1983, ed. Esp. 1984. (15) Turiel, E., obra citada.

Finalmente, debemos diferenciar, principalmente en el caso del desarrollo moral, los aspectos de conocimiento y los de actuación, ya que se producen, a menudo, contradicciones entre ambas dimensiones. Así, por ejemplo, no siempre el alumno que reconoce el derecho de sus compañeros a trabajar en silencio es capaz de autocontrolar sus conductas dispersivas. A. Blasi realiza en un trabajo traducido en lengua castellana una revisión crítica de la literatura existente respecto a las relaciones entre conocimiento moral y acción moral. El autor revisa un buen número de trabajos en los que se relaciona el nivel de juicio moral y la acción moral sea en la vida real, mediante sociogramas, opiniones del profesor, estudio de poblaciones de delincuentes, etc., sea en situaciones experimentales, tareas de inducción al engaño sin riesgo aparente, por ejemplo. Blasi encuentra que, globalmente, los datos apoyan la hipótesis de que hay una relación entre juicio y conducta a pesar de que hay grandes diferencias en este sentido entre las distintas áreas estudiadas. Así, por ejemplo, una de las áreas en las que aparece claramente la relación es en el estudio de delincuentes. Las poblaciones de delincuentes y de no delincuentes difieren en cuanto su nivel de juicio moral.

Tabla 2. Los estadios del desarrollo moral (Adaptado de Kohlberg, L. 1976).

Nivel I. Preconvencional.

Estadio 1: estadio de la moral heterónoma.

En este momento evolutivo el niño tiene un punto de vista social egocéntrico. No considera que los otros tengan intereses diferentes a los propios. Las razones por las que evita trasgredir las normas son las de evitación del castigo. No tiene otro criterio moral que el emana del poder de los superiores.

Estadio 2: individualismo, finalidad instrumental e intercambio.

El niño, en este estadio, entiende que hay intereses diferentes a los suyos. El criterio sobre lo que está bien o no se basa en satisfacer las propias necesidades y dejar, en justa reciprocidad, que los demás también lo hagan.

Nivel II. Convencional.

Estadio 3: expectativas interpersonales mutuas.

El avance importante de este estadio respecto al anterior consiste en considerar a los demás como jueces privilegiados de la propia conducta. El niño valora sus actuaciones en función de ser buena persona ante él mismo y ante los demás.

Estadio 4: sistema social y conciencia.

Se produce una superación de los puntos de vista estrictamente interpersonales. El niño tiene en cuenta sus propios intereses y los de los demás en función de unas leyes y normas establecidas para el bien de una colectividad.

Nivel III. Posconvencional o de principio.

Estadio 5: contrato social o utilidad y derechos individuales.

El criterio moral está formado por uno mismo y engloba los principios universales de justicia y de derechos humanos. El individuo reconoce a los otros seres humanos como fines en sí mismos y que deben ser tratadas como tales.

Tabla 3. Principales cambios en los conceptos socioconvencionales. (Adaptado de Turiel, E. 1983)

1. La convención como descripción de la uniformidad social.

Entre los 6 y 7 años, aproximadamente, el niño considera la convención como una regla absoluta que debe mantenerse.

2. Negación de la convención como descripción de la uniformidad social.

A partir, aproximadamente, de los 8 años, el niño atribuye un carácter totalmente arbitrario a la convención, pero tampoco le reconoce su función en la interacción social.

3. La convención como afirmación del sistema de reglas.

La adhesión a la convención se basa en reglas concretas y expectativas de autoridad (rango de edad aproximado 10-11 años).

4. Negación de la convención como parte del sistema de reglas.

Progresivamente el niño diferencia la convención de la regla. Hacia los 12-13 años las convenciones <<no son nada más que>> expectativas sociales.

5. La convención como elemento en el que interviene el sistema social.

La convención es una regulación normativa en un sistema social con uniformidad, papeles fijos y organización jerárquica estática (rango de edad aproximado 14-16 años).

6. Negación de la convención como norma de la sociedad.

A partir, aproximadamente, de los 17 y hasta los 18 años, el chico considera la convención como una norma social codificada. No se admite que la uniformidad de la convención cumpla la función de mantener el sistema social.

CONCLUSIÓN

Desde el punto de vista cognitivo, en este primer nivel de edad se consolida el paso del egocentrismo hacia un primer eslabón de objetividad para comprender la realidad próxima y concreta. Ello es especialmente patente en el progresivo descentramiento que el niño muestra en sus relaciones sociales, tanto respecto a sus padres y hermanos, como respecto al nuevo ámbito de vivencias y de aprendizajes que es la escuela. Las figuras de los padres y de los maestros empiezan a no ser personajes investidos de atributos absolutos y de autoridad exclusiva, sino que, por una parte, son realizados, y por otra, entran, en ocasiones en conflicto con los nuevos valores que representa, en esta edad, el grupo de compañeros. Así, por ejemplo, hacia los 7/8 años, actitudes solidarias del grupo clase pueden entrar en conflicto con el principio de autoridad del maestro. Se trata, frecuentemente, de conductas ambivalentes que muestran, justamente, el carácter de consolidación de este primer descentramiento social que ocurre en este nivel de edad.

Otra muestra clara de este proceso es la necesidad que experimenta el niño de compararse con los demás, con sus compañeros de edad, mediante los juegos competitivos, comparaciones de apariencia física, etc., y con los adultos. El interés que muestra los niños por los gustos y opiniones de los adultos puede ser interpretado como resultado del reciente descubrimiento de que los mayores piensan de forma distinta a él, descubrimiento que desean verificar y enriquecer.

Veremos, pues, a continuación: los progresos de descentramiento social, el nivel preconventional del desarrollo moral, los juegos, el papel de la familia, los progresos en la cooperación y el papel de los compañeros de edad, y finalmente, como estos procesos se enmarcan en la transición del parvulario a la escuela elemental.

REFERENCIAS

AJURIAGUERRA, J. DE, GUINARD, F., JAEGGI, A. KOCHER, F., MAQUARD, M., PAUNIER, A., QUINODOZ Y SIOTIS, E. (2001) Ed. Cast. <<Organización psicológica y perturbaciones del desarrollo del lenguaje>>, en PIAGET, J., Y OTROS, Introducción a la Psicolingüística. Buenos Aires Proteo, p.p. 129-161. 1969.

ANGUERA, M.T. (2010) Manual de Prácticas de Observación. México. Trillas.

ANTON, M. (2010) Psicomotricidad en el parvulario. Barcelona. Laia.

BALTES, P. B., REESE, H.W. y NESSELROADE, J.R. (2010) Métodos de investigación en psicología evolutiva: Enfoque del ciclo vital. Madrid: Ediciones Morata.

BOADA, H. (2010) <<Comunicación y bilingüismo>>. En M. Siguan (Coor). Estudios de psicolingüística. Madrid: Pirámide.

BOADA, H. (2012). El desarrollo de la comunicación en el niño. Barcelona: Anthropos.

BRONCKART, J. P. (2011) <<Procesos y estructuras del desarrollo del lenguaje>>. Monografía de Infancia y Aprendizaje. La adquisición del lenguaje, 85-104.

CARRETERO, M. y GARCIA MADRUGA, J.A. (2012) Lecturas de Psicología del Pensamiento. Madrid. Alianza Psicología.

CAZDEN, C.B. (2012) <<La lengua escrita en contextos escolares>> en FERREIRO, E. Y GOMEZ PALACIO, M. Comp. Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. Madrid. Siglo veintiuno.

COOPERSMITH, S. (2011) <<Estudios sobre la propia estima>>. Psicología Contemporánea. Selección del Scientific American 393-400.

DELVAL, J. (2008) Lecturas de Psicología del Niño. 2 Vol. Madrid. Alianza Editorial.

FERREIRO, E. y GOMEZ PALACIO, M. (2012) Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura. México: Siglo XXI. Editores, 13-28.

FREUD, S. Obras completas p.p. 1097-1123. Madrid. Ed. Biblioteca. Nueve. (2012).

GARVEY, C (2011) El habla infantil, Madrid: Ediciones Morata.

INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE BARCELONA (1999) Mujer y Educación. El sexismo en la enseñanza. Barcelona. Universidad Autónoma.

MARTINEZ ARIAS, M.R. (2012) <<Métodos de Investigación en Psicología Evolutiva>> en MARCHESI, A., CARRETERO, M. y PALACIOS, J. Comp.Psicología Evolutiva Vol. 1. Madrid. Alianza Editorial.

MORENO, M. y COL. (2010) Ciencias Aprendizaje y Comunicación. Barcelona. Laia.

PIAGET, J. (2012) La représentation du monde chez l'enfant. París. P.U.F. Ed. Cast. La presentación del mundo en el niño. Madrid, Morata, 1973.

PIAGET, J. (2011) Le jugement moral chez l'enfantl París Alcan. Ed. Cast. El criterio moral en el niño. Barcelona. Fontanella. 1971.

PIAGET, J. (2012) La Naissance de l'intelligence chez l'enfant Neuchâtel y París: Delachaux Niestlé. Ed. Cast. El nacimiento de la inteligencia en el niño. Madrid. Aguilar. 1969.

PIAGET, J. (2010) <<Les Mecanismes Perceptifs>> en FRAISSE, P. y PIAGET, J. Traité de Psychologie Expérimentale. Vol. 1-9. Ed. Cast. En PIAGET, J. y FRAISSE, P. Tratado de Psicología Experimental. Vol. 1-9. Buenos Aires. Paidós. 1972/74.

PIAGET, J. e INHELDER, B. (2011) La psychologie de l'enfant. París: Presses Universitaires de France. Ed. Castellana. La psicología del niño. Barcelona, Ariel, 1977.

SIGUAN, M. (2010) Lenguaje y clase social en la infancia. Madrid: Pablo del Río Editor.

VYGOTSKY, L.S. (2000) <<Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar>>. En A.R. Luria, A.N. Leontiev, L.S. Vygotsky. Psicología y pedagogía. Madrid: Akal, 23-39.