

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL

UNIDAD 142 TLAQUEPAQUE



**"EL AMBIENTE FAMILIAR Y SU INFLUENCIA EN LA
DISCIPLINA DEL NIÑO EN LA ESCUELA"**

INVESTIGACION DOCUMENTAL

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN EDUCACION BASICA

P R E S E N T A N
CONCEPCION ANDREA CABRALES
MARIA MARGARITA FERNANDEZ VELAZQUEZ
MARIA LUISA REYES GUZMAN
ARCELIA PEREZ QUINTINO

TLAQUEPAQUE, JAL. JULIO DE 1995

MCM 13/II/96

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

TLAQUEPAQUE, JAL., a 21 de JULIO de 199 5

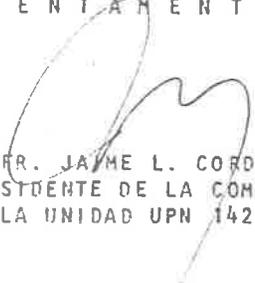
C. PROFR.(A) CONCEPCION ANDREA CABRALES
P R E S E N T E :

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su -- trabajo intitulado: "EL AMBIENTE FAMILIAR Y SU INFLUENCIA EN LA DIS- CIPLINA DEL NIÑO EN LA ESCUELA".

----- Opción: INVESTIGACION DOCUMENTAL -
a propuesta del asesor C. Profr.(a) MARIA DEL SOCORRO CONCHA ALON-
SO manifiesto a usted que reúne los re--
quisitos académicos establecidos al respecto por la Institu-
ción.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E .



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 142
TLAQUEPAQUE

PROFR. JAYME L. CORDOVA NUNEZ,
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN 142 TLAQUEPAQUE.

CONSTANCIA DE TERMINACION DEL
TRABAJO DE INVESTIGACION.

Tlaquepaque, Jal., a 14 de julio de 1995.

C. PROFRA. CONCEPCION ANDREA CABRALES.

Después de haber analizado su trabajo intitulado: "EL AMBIENTE FAMILIAR Y SU INFLUENCIA EN LA DISCIPLINA DEL NIÑO EN LA ESCUELA" , opción Investigación Documental comunico a usted que lo estimo terminado, por lo tanto, puede ponerlo a consideración de la H. Comisión de titulación de la Unidad UPN, a fin de que, en caso de proceder, le sea otorgado el dictamen correspondiente.

A T E N T A M E N T E



ASESOR: MA. DEL SOCORRO CONCHA ALONSO.

C.c.p. Comisión de Titulación de la Unidad, para su conocimiento.

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

TLAQUEPAQUE, JAL., a 21 de JULIO de 199 5

C. PROFR. (A) MARIA MARGARITA FERNANDEZ VELAZQUEZ
P R E S E N T E :

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su -- trabajo Intitulado: "EL AMBIENTE FAMILIAR Y SU INFLUENCIA EN LA DISCIPLINA DEL NIÑO EN LA ESCUELA".

----- Opción: INVESTIGACION DOCUMENTAL -----
a propuesta del asesor C. Profr. (a) MARIA DEL SOCORRO CONCHA ALON-
SO manifiesto a usted que reúne los re--
quisitos académicos establecidos al respecto por la Institu-
ción.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E .



PROFR. JAIME L. CORDOVA NUÑEZ.
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN 142 TLAQUEPAQUE.



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 142
TLAQUEPAQUE

constancia de terminacion del
trabajo de investigación.

Tlaquepaque, Jal., 14 de Julio de 1995.

C. PROFRA. MA. MARGARITA FERNANDEZ VELAZQUEZ.

Después de haber analizado su trabajo intitulado: "El ambiente familiar y su influencia en la disciplina del niño en la escuela", opción investigación documental comunico a usted - que lo estimo terminado, por lo tanto, puede ponerlo a consideración de la H. Comisión de titulación de la Unidad UPN, a fin de que, en caso de proceder, le sea otorgado el dictamen correspondiente.

A T E N T A M E N T E



ASESOR: MA. DEL SOCORRO CONCHA ALONSO.

~ C.c.p. Comisión de Titulación de la Unidad, para su conocimiento.

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

TLAQUEPAQUE, JAL., a 21 de JULIO de 199 5

C. PROFR. (A) MARIA LUISA REYES GUZMAN

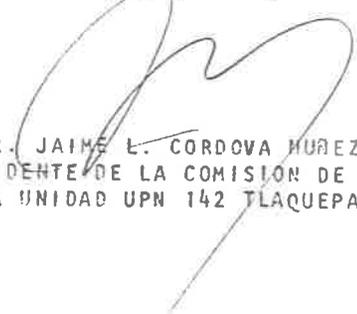
P R E S E N T E :

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su -- trabajo Intitulado: "EL AMBIENTE FAMILIAR Y SU INFLUENCIA EN LA DIS-
CIPLINA DEL NIÑO EN LA ESCUELA".

----- Opción: INVESTIGACION DOCUMENTAL
a propuesta del asesor C. Profr. (a) MARIA DEL SOCORRO CONCHA ALON-
SO manifiesto a usted que reúne los re--
quisitos académicos establecidos al respecto por la Institu-
ción.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E .


PROFR. JAIME L. CORDOVA HUREZ.
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN 142 TLAQUEPAQUE.



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 142
TLAQUEPAQUE

CONSTANCIA DE TERMINACION DEL
TRABAJO DE INVESTIGACION.

C. PROFRA. MARIA LUISA REYES GUZMAN.

Después de haber analizado su trabajo intitulado: "EL AMBIENTE FAMILIAR Y SU INFLUENCIA EN LA DISCIPLINA DEL NIÑO EN LA ESCUELA", opción Investigación Documental comunico a usted - que lo estimo terminado, por lo tanto, puede ponerlo a consideración de la H. Comisión de titulación de la Unidad UPN, - a fin de que, en caso de proceder, le sea otorgado el dictamen correspondiente.

A T E N T A M E N T E



ASESOR: PROFRA. MA. DEL SOCORRO CONCHA ALONSO.

C.c.p. Comisión de titulación de la Unidad, para su conocimiento.

DICTAMEN DEL TRABAJO DE TITULACION

TLAQUEPAQUE, JAL., a 21 de JULIO de 199 5

C. PROFR.(A) ARCELIA PEREZ QUINTINO
P R E S E N T E :

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su -- trabajo Intitulado: "EL AMBIENTE FAMILIAR Y SU INFLUENCIA EN LA DISCIPLINA DEL NIÑO EN LA ESCUELA".

----- Opción: INVESTIGACION DOCUMENTAL -
a propuesta del asesor C. Profr.(a) MARIA DEL SOCORRO CONCHA ALON-
SO manifiesto a usted que reúne los re--
quisitos académicos establecidos al respecto por la Institu-
ción.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E .



PROFR. JAIME L. CORDOVA NUNEZ.
PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION
DE LA UNIDAD UPN 142 TLAQUEPAQUE.



UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 142
TLAQUEPAQUE

CONSTANCIA DE TERMINACION DEL
TRABAJO DE INVESTIGACION.

C. PROFRA. ARCELIA PEREZ QUINTINO.

Después de haber analizado su trabajo intitulado: "EL AMBIENTE FAMILIAR Y SU INFLUENCIA EN LA DISCIPLINA DEL NIÑO EN LA ° ESCUELA", opción Investigación Documental comunico a usted -- que lo estimo terminado, por lo tanto, puede ponerlo a consideración de la H. Comisión de titulación de la Unidad UPN, a fin de que, en caso de proceder, le sea otorgado el dictamen correspondiente.

A T E N T A M E N T E



ASESOR: PROFRA. MA. DEL SOCORRO CONCHA ALONSO.

C.c.p. Comisión de Titulación de la Unidad, para su conocimiento.

INDICE

INTRODUCCION.....	1
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	3

CAPITULO 1 BREVE ANALISIS SOBRE EL PANORAMA DE DESARROLLO DEL NIÑO

1. Por qué los maestros deben comprender el desarrollo.....	6
1. Significado de la maduración.....	8
2. Principios de desarrollo.....	11
3. El desarrollo esta influenciado tanto por la herencia como por el ambiente.....	21
4. Enriquecimiento y deprivación.....	28
5. Diferencia individuales.....	30

CAPITULO 2 EL TRABAJO DE PIAGET EN TÉRMINOS DE DESARROLLO DE LA CAPACIDAD COGNOSCITIVA

1. Conceptos generales.....	36
2. Una teoría sobre el pensamiento. El trabajo de PIAGET.....	39
3. Las cuatro etapas del desarrollo cognoscitivo.....	49
4. La teoria de Piaget, sus limitaciones y alcances...	57

CAPITULO 3
EL AMBIENTE FAMILIAR Y SU INFLUENCIA EN EL
COMPORTAMIENTO DE LOS ECOLARES DE PRIMARIA

1. El ambiente familiar y sus elementos.....	65
1. La organización familiar en perspectiva.....	68
2. El cariño hacia los hijos.....	69
3. La seguridad transmitida al niño.....	73
4. La estabilidad emocional.....	78
2. Los padres como modelos.....	82
1. La identidad del papel sexual.....	87
3. Influencia de la cultura y el papel del padre y de la madre.....	89

CAPITULO 4
DISCIPLINA Y SOCIABILIZACIÓN EN EL SALON DE CLASES

1. Sociabilización y disciplina.....	98
2. Las causas del mal comportamiento, prevención de los problemas de conducta.....	105
3. Medidas disciplinarias.....	118
4. Modificación de conducta.....	125

CAPITULO 5
EL TRABAJO DE CAMPO

1. Metodología.....	137
1. Selección de la muestra.....	138

2. Diseño de instrumentos.....	139
3. Análisis e interpretación de resultados.....	148
1. Comentarios de docentes.....	148
2. Comentarios de padres de familia.....	153
3. Opiniones de los alumnos.....	158
CONCLUSIONES.....	162
BIBLIOGRAFIA.....	165

INTRODUCCION

La necesidad de elevar los niveles de calidad educativa en nuestro medio, obligan al docente a buscar alternativas que permitan que los procesos de enseñanza aprendizaje se vean beneficiados en aras de un mejor aprovechamiento escolar y por tanto de una mejor calidad educativa.

Uno de los aspectos que a nuestro juicio, y de acuerdo con nuestra experiencia profesional mayormente influyen en el aprovechamiento de los alumnos, son las cuestiones relacionadas con las medidas disciplinarias en la escuela, y la influencia que el medio familiar tiene en el comportamiento de los alumnos.

A lo largo de las siguientes páginas se ha desarrollado un trabajo tendiente a investigar cuál es la influencia que realmente tiene el medio familiar en el comportamiento de los niños de primaria, para lo cual ha sido diseñada una investigación que combina lo eminentemente teórico, desde un punto de vista pedagógico y psicológico, con una investigación de campo que prueba la hipótesis planteada, mediante la cual y por medio de cuestionarios específicos, se desprendió información de maestros, padres de familia y alumnos, respecto a sus

opiniones en cuanto a las medidas correctivas a aplicar ante conductas indeseables de los niños.

Esperamos que el trabajo que a continuación presentamos, permita al docente orientar sus políticas en cuanto a medidas disciplinarias y le permitan que los niños tengan un mayor aprovechamiento escolar, que repercuta en su vida personal futura.

Así mismo, se podrá conocer la opinión de los padres de familia respecto a la disciplina en casa y en la escuela, de tal forma que los maestros puedan orientar de una manera más efectiva y sin conflictos con la familia, sus medidas para encaminar la disciplina en el grupo.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Aun y cuando las diferencias individuales tienen un peso específico en el comportamiento del alumno dentro del aula, la influencia del medio ambiente familiar y social, pero principalmente familiar, determina de manera preponderante la conducta del niño. Los factores que influyen en dicha conducta, serán analizados a lo largo del trabajo de investigación que aquí se propone.

Como parte del liderazgo necesario que el docente debe asumir en el salón de clases, el factor disciplinario se constituye en uno de los elementos principales en el intento de ejercer control sobre la cátedra y el aprovechamiento escolar.

Se considera que el comportamiento en el aula de los niños de nivel básico, sobre todo en los primeros años, es un reflejo del ambiente familiar.

Diversos factores de la calidad de vida familiar, tienen efecto sobre la personalidad del niño y estos generarán un comportamiento específico sobre éste.

Aun y cuando debe considerarse la existencia de

diferencias individuales entre los alumnos como un factor que influye importantemente en la definición de las características de comportamiento de cada uno de ellos, se estima que a ámbitos familiares similares corresponderán individuos con ciertas pautas de comportamiento que lo identifican con esas circunstancias.

Es importante entonces que el maestro disponga de información general que le permita conocer no tanto el comportamiento, evidente por demás, del niño en el salón de clases cuando éste rebasa los parámetros de normalidad que cada docente establece en su ámbito de responsabilidades, sino más bien los factores generadores de dicho comportamiento anormal, los cuales no suelen ser tan evidentes. Los efectos de hogares desintegrados, de hijos de madres solteras, o de padres divorciados, la rigidez con la que la disciplina se imponga en el hogar, el maltrato y otros factores, habrán de generar situaciones depresivas en el niño que necesariamente tendrán un efecto determinado en su comportamiento dentro del aula.

Cuando el maestro posee información en este sentido, quizá esté en posibilidades de brindar el apoyo más adecuado al alumno, lo cual redundará en la incorporación de éste de la manera más eficiente posible al ritmo de

trabajo en clase y a los parámetros de comportamiento en el aula establecidos por el docente previamente y que a su juicio mejor propician el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje.

Los márgenes que en general deben observarse para decidir en que momento y bajo que circunstancias habrán de imponerse las sanciones respectivas a las muestras de indisciplina por parte del alumnado, además de darse a conocer de manera clara y oportuna a éstos, habrán de observarse siempre con un criterio guiado por el maestro y encaminado a afectar lo menos posible al niño en su autoestima delante de los demás y del propio profesor. Cuando las reglas se conocen a conciencia y son comprendidas por el grupo, los efectos nocivos de las medidas disciplinarias suelen ser menores o nulos.

Se puede establecer como hipótesis para el presente trabajo, el hecho de que el ambiente familiar influye de manera directa en el comportamiento del niño en la escuela. Las variables de dicha hipótesis se constituirían como sigue: Variable independiente = el ambiente familiar. Variable dependiente = el comportamiento del niño en la escuela.

CAPITULO 1

BREVE ANALISIS SOBRE EL PANORAMA DE DESARROLLO DEL NIÑO

Cuando estamos en una situación poco común o frente a desconocidos, buscamos naturalmente rastros, señales que nos hagan sentir más seguros, al permitirnos relacionar lo inusitado con lo usual. Pero, podemos malinterpretar las señales y hacer juicios con base en las características superficiales. Formamos nuestra primera impresión, la cual puede o no ser correcta. En nuestra vida social, un nuevo amigo nos recuerda a uno viejo. En la clase, podemos clasificar a los estudiantes en términos de supuestos similares.

1. por qué los maestros deben comprender el desarrollo

Una vez que el docente comprende los principios del desarrollo del niño, tendrá menos probabilidades de precipitar conclusiones en cuanto a los alumnos. Tendrá una idea mejor de cuáles rasgos son válidos y cuáles deben ignorarse. Entenderá algo de las diferencias reales entre niños y podrá, por ende, evaluar a sus alumnos en términos de nivel de desarrollo general de niños de su edad y la habilidad y disposición de cada uno en lo individual para

aprender.

Hace siglos, se veía a los niños simplemente como adultos en pequeña escala. En la actualidad sabemos que la niñez es una etapa distinta de la vida, que los niños se convierten en adultos mediante un proceso gradual de crecimiento físico, social, emocional, moral y mental. Conforme los niños crecen, desarrollan formas de comprender, reaccionar y percibir apropiadas para su edad; a esta condición los psicólogos la llaman etapa de desarrollo. Por lo tanto, para enseñar a los niños con éxito se debe comprenderlos, es decir, comprender cómo se desarrollan, cómo piensan, cómo reaccionan.

La etapa del desarrollo del niño en que éste se presenta en su clase juega un papel significante en su disposición para aprender. Si el niño no se ha desarrollado lo suficiente para comprender lo que se le está enseñando, nuestro esfuerzo será inútil.

El cuadro 1 siguiente da una idea de las tareas apropiadas para cada etapa específica de la niñez.

	INFANCIA	NIÑEZ	ADOLESCENCIA	EDAD ADULTA TEMPRANA
Motriz	Aprendiendo a caminar. Aprendiendo a hablar	Desarrollo y perfeccionamiento de habilidad física/coordinación motriz	Acondicionamiento con el crecimiento rápido y los cambios físicos de la pubertad	
Mental	Formar conceptos sencillos de realidad social y física	Desarrollar habilidades fundamentales de lectura, escritura y cálculo	Desarrollar habilidades intelectuales; prepararse para una profesión	Iniciarse en una ocupación y en un papel dentro de la comunidad
Social	Aprender a relacionarse con otros	Llevarse bien con compañeros de su edad, desarrollar actitudes hacia grupos sociales e instituciones	Hacerse emocionalmente independiente de los padres, formar nuevas relaciones con compañeros de la misma edad	Formar un estilo de vida de adulto; encontrar un grupo social agradable

FUENTE: R.H. Havighurst, Desarrollo humano, Prentice Hall, México, 1990, p. 65.

1. Significado de la maduración

Maduración significa, simplemente, el cambio que ocurre como resultado del crecimiento físico; cambios biológicos, más que aquéllos resultado de la experiencia. En la niñez temprana gran parte del desarrollo es de

maduración: aprendiendo a caminar, a hablar, a controlar esfínteres. Éstas son conductas filogenéticas, conductas comunes de la especie humana. Posteriormente, la mayor parte del desarrollo es resultado de experiencia: aprender aritmética, jugar baloncesto, conservar un empleo. Éstas son conductas ontogenéticas, conductas que se aprenden individualmente, con ritmo individual. Un niño al que no se le enseña a caminar, de todos modos empezará a hacerlo cuando se lo permitan fuerza y la habilidad; es una consecuencia natural de la maduración humana. Pero un niño con la habilidad física suficiente para golpear una pelota con un bate o escribir una palabra, no podrá hacerlo a menos que se le enseñe.

De poco servirá enseñar a batear o a escribir a un niño que no ha madurado al grado en que pueda coordinar los músculos para efectuar estos actos. Las habilidades físicas pueden enseñarse mucho más rápida y fácilmente a un niño que ha llegado al nivel apropiado de desarrollo. En un estudio clásico, Gesell¹ entrenó a una niña de 46 semanas a subir escaleras, con instrucción diaria mediante un periodo de seis semanas. A la edad de 55 semanas, después de tan sólo dos semanas de entrenamiento, su hermana melliza lo hacía igual de bien. Se pudo ahorrar dos tercios

¹ GESELL, Alfred, *Maduración del niño y ambiente familiar*, Paidós, México, 1989, p. 65.

de tiempo por la ventaja de mayor edad alcanzada.

El aprendizaje humano, la habilidad física como subir escaleras y la habilidad mental como el razonamiento abstracto, es una combinación de experiencia y maduración. Esta combinación resulta en disposición para aprender.

El maestro enfrenta constantemente problemas de disposición. ¿Están listos estos niños para aprender a leer? ¿Pueden entender conceptos abstractos, como justicia y democracia, los niños de 10 años? ¿Por qué algunos de mis estudiantes de física tienen problemas para aprender el pensamiento abstracto que implica los principios físicos?

El tema de disposición produce discusiones acaloradas. Algunos teóricos opinan que un niño debe llegar a un nivel apropiado de desarrollo para un aprendizaje determinado. Por ejemplo, en su teoría sobre el desarrollo cognoscitivo, el psicólogo suizo Jean Piaget sostiene que "los niños progresan mediante etapas invariables de desarrollo mental. No pueden saltar etapas, ni se les puede forzar en éstas a un paso acelerado. Bajo este punto de vista, no se puede enseñar conceptos abstractos a niños de poca edad"².

Sin embargo, otros psicólogos creen que se puede

² Piaget, Jean, *El juicio normal del niño*, Klaros, Barcelona, España, 1990, p. 34.

estimular el interés del niño, prepararlo. Por ejemplo, el psicólogo de Harvard, Jerome Bruner explica que "se puede enseñar cualquier tema, en forma efectiva, de un modo intelectualmente honesto, a cualquier niño en cualquier etapa de desarrollo"³.

Cualquiera que sea nuestra opinión al respecto, la comprensión del desarrollo infantil nos ayudará a encarar el tema de la disposición; también nos ayudará a comprender el comportamiento del estudiante, a comprender por qué a veces los niños son cooperadores, agresivos, agradables o plenamente insoportables.

2. principios de desarrollo

Los seres humanos continúan su desarrollo, su cambio, afectados por la experiencia durante toda su vida. Pero el crecimiento más dramático, el cambio más notable, ocurre en la niñez. Después de todo, el muchacho lleno de energía y entusiasmo que se tiene enfrente en el salón de primer año, inició su vida unos seis años antes como un infante, con tal vez tres kilos de peso y 48 centímetros de largo, un infante incapaz de comunicarse excepto mediante el llanto, incapaz de moverse por sí mismo. Seis años después, es un

³ BRUNER, Jerome, *Leyendo y pensando*, Limusa, México, 1988, p. 98.

ruidoso paquete de energía, mucho más feliz corriendo por el patio que contenido en un pupitre de clase, hablando a kilómetro por hora, lleno de curiosidad, absorbiendo conocimientos. Una mirada a este alumno de primer año ayuda a comprender por qué algunos observadores creen que la rapidez del desarrollo es mayor en los primeros años que en cualquier otra edad de la vida. La adolescencia es otro periodo de cambio intenso y notable. Sin embargo, los humanos de todas las edades siguen creciendo, aprendiendo Y cambiando.

Las características anteriores se refieren a un niño "típico" de seis años, pero también debemos decir que no todos los niños de seis años están en la misma etapa de desarrollo, ni exhiben las mismas características, ni están igualmente preparados para aprender. Un niño puede estar dispuesto a leer, otro no. Ambos son normales. El grado de conducta y habilidad estadísticamente normal, en toda área, es muy variable. Los maestros tienen que comprender "promedios" y "normas", pero sobre todo considerar a los niños como individuos; es decir, ver a cada niño como un paquete único de características emocionales, mentales y físicas.

El niño puede mostrar brotes de energía en un área

antes que en otra; el avance del desarrollo no siempre fija puntos de partida y altos espaciados en forma equidistante. El que hace sus pinitos en forma torpe y falta de coordinación puede llegar a ser el niño de quinto año con facilidad de bateo, pero ese mismo alumno de quinto puede ser socialmente inmaduro, sentirse incómodo ante sus compañeros fuera del campo de beisbol. El pequeño que comprende solamente objetos visibles puede llegar a ser un adolescente que discute conceptos filosóficos abstractos, los significados de la vida y el amor, en sesiones intelectuales de toda la noche; pero el mismo adolescente puede fallar en esta comprensión conceptual dentro del aula.

Sin embargo, y pese a los lapsos ocasionales, todo crecimiento físico, emocional y mental está relacionado entre sí. La creencia de que los niños que sobresalen en el aspecto intelectual son físicamente débiles es un mito. De hecho, los niños que aventajan a sus condiscípulos en desarrollo mental tienen probabilidades de ser más altos, fuertes y maduros que el promedio. Por otra parte, los niños que poseen estas características con frecuencia demuestran ser líderes naturales. Los niños que están físicamente adelantados también están mentalmente

adelantados⁴ .

Cada aspecto del desarrollo humano influye en todos los demás aspectos. Existe una correlación positiva, una relación directa, entre los desarrollos físico, emocional, social y mental.

Si el niño no es normal físicamente o si está enfermo o fatigado, puede estar incapacitado para concentrarse en sus estudios. La mejoría en la condición física mejora el autoconcepto⁵ , y el autoconcepto positivo está relacionado con el avance académico⁶ . De hecho, hasta un problema emocional puede hacer difícil el estudio.

El desarrollo social influye también en el comportamiento: un niño que es poco sociable, que tiene pocos amigos, puede retraerse del contacto, negarse a participar en la clase, e inclusive atraer la atención deliberadamente mediante la conducta agresiva.

Aunque todo ser humano se desarrolla a un ritmo individual, hay secuencias predecibles; cada uno pasa por las mismas etapas. Los bebés normalmente "gatean", luego se

⁴ TANNER, James, Crecimiento psicológico, Paidós, México, 1991, p. 34.

⁵ Mc GOWAN, Ralph, Reforzamiento psicológico en niños de edad escolar, Trillas, México, 1989, p. 143.

⁶ RYCHLAK, Fredrik, Factores de la personalidad infantil, Trillas, México, 1992, p. 17.

paran y después caminan. La mayoría de los niños puede dibujar círculos antes de copiar cuadros. Cada etapa, cada tarea, dominada con éxito, hace posible la etapa siguiente, la tarea más complicada.

Algunas de las principales direcciones que se presentan en el desarrollo se enlistan a continuación:

1. Desarrollo encefálico (cefalocaudal y proximal-distal). Los seres humanos se desarrollan de la cabeza a los pies y del centro del cuerpo hacia las extremidades; en otras palabras, la cabeza se desarrolla primero (veámos a un infante y observémos lo grande de la cabeza en comparación con el resto del cuerpo), luego el tronco, después los brazos y las piernas, y después las manos y los pies. Los músculos grandes se desarrollan antes que los menores⁷. Por lo tanto, se puede esperar que un niño de primer año sea más hábil con los músculos grandes que con los menores, por ejemplo, más hábil para correr que para sostener un lápiz.
2. La estructura precede al funcionamiento. El niño

⁷ GESELL, Alfred, *Maduración del niño y ambiente familiar*, obr cit, p. 79.

no puede emplear su cuerpo hasta que éste no se halla desarrollado lo suficiente para usarse; los músculos tienen que estar preparados antes de que se les pueda enseñar a cumplir con funciones específicas, ya sean músculos oculares para la lectura o el control fino de los dedos necesario para la escritura.

3. Diferenciación. El desarrollo procede de lo general a lo específico. Se mueve en la dirección de reducir confusión y aumentar precisión de respuestas y discriminación fina. Los aspectos privativos de los objetos se diferencian gradualmente⁸. Los niños a temprana edad ven sólo el todo, cuando maduran lo suficiente pueden enfocar sobre partes del todo; ésta es una habilidad esencial para la lectura.

4. De lo concreto a lo abstracto. El desarrollo mental procede desde una habilidad para pensar sólo en cosas que están físicamente presentes a una habilidad para visualizar cosas que no están, para conceptualizar y comprender causa y efecto. El niño pequeño puede ensimismarse con hojas de

⁸

GIBSON, Peter, Principios y desarrollo del aprendizaje perceptual, Psicología infantil, Trillas, México, 1990, p. 48.

árbol que se mueven, pero no sabe por qué se mueven. El niño mayor comprende que el aire impulsa a las hojas por el césped. El niño menor resuelve un problema matemático con cuentitas o con los dedos, el mayor ya no necesita de tales ayudas concretas. En los primeros grados se entiende más fácilmente el tiempo histórico en secuencias con ayudas visibles, como un cartelón con línea de tiempo extendido por el salón. Los alumnos mayores pueden entender la idea del tiempo en sentido abstracto, expresada tan sólo en palabras.

5. Del egocentrismo al perspectivismo. Un niño muy pequeño se ve a sí mismo como el centro del universo, ve los hechos en relación únicamente con sus necesidades. El niño no puede sentir algo por los demás, ni siquiera disminuye el ruido que hace cuando otro tiene dolor de cabeza; debido a que el niño no tiene dolor de cabeza, el dolor de cabeza no es real. Conforme crece e interacciona con los demás, puede empezar a ver las cosas desde el punto de vista de los otros y, posteriormente, desde la perspectiva de principios abstractos. Los niños pequeños ven

algo como malo si se les castiga por hacerlo; si no se les castiga (porque tal vez no los vieron hacerlo), no hicieron mal alguno. Los niños un poco mayores sienten remordimiento sólo cuando alguien resultó lastimado como resultado de su mal comportamiento. Los niños mayores que ya absorbieron los principios del bien y el mal que se les enseñaron, ya no necesitan castigo externo o conocimiento de haber lastimado para saber cuándo se han comportado mal.

6. Del control externo al control interno. Los niños menores dependen de otros no sólo para su cuidado físico, sino también para valores y principios. Se sienten culpables "por mandato" cuando empiezan a caminar y un adulto les dice que lo hicieron mal, y conforme crecen desarrollan su propio sistema de valores, su propia conciencia, su propio juego de controles internos. Estos controles internos se desarrollan de manera paralela con el crecimiento del perspectivismo, hacia la habilidad para ver las cosas desde el punto de vista de los demás.

7. Del absolutismo al relativismo. El niño menor ve

todo como un absoluto, para él las reglas son invariables. El mayor sabe que puede haber excepciones en las reglas, que de hecho las reglas pueden cambiarse para enfrentar situaciones específicas.

8. Espirales. La misma tarea se domina en grados diversos de complejidad, en etapas distintas del desarrollo. Por ejemplo, se afirma la independencia en forma distinta en etapas distintas y se alterna con la dependencia. El niño menor puede tratar de comer sin ayuda independientemente de que pueda o no manejar la cuchara, y luego puede insistir en que se le mime. Un niño de 12 años puede alejarse de los padres exigiendo elegir él su propia ropa, pero depender del consejo paterno en otras áreas.

El curso del desarrollo es disparejo (en algunos niños más que en otros). Zigzaguea y a veces describe la forma de una espiral en descenso, en una forma que sugiere retiro y regresión. Pero si el niño es normal, la tendencia final y general es hacia un nivel de madurez más alto. El desarrollo es como un arroyo, forma el mejor curso posible, fluye adelante, llega a una meta.

Aunque los psicólogos difieren al describir el número y tipo de las etapas de la vida, todos coinciden en que hay etapas, que hay un grado de desarrollo normal asociado con un periodo determinado de la vida. De hecho, conforme aprendemos más sobre el desarrollo, podemos observar etapas adicionales claramente definidas. Más que hablar simplemente de infancia, de niñez y adolescencia, por ejemplo, podríamos hablar de la etapa prenatal (de la concepción al nacimiento), de la infancia (del nacimiento hasta los dos años), de la niñez temprana (de los dos a los seis años), de niñez media (de los seis a los 10 años), de los fines de la niñez o preadolescencia (de 10 a 12 años), de la adolescencia (de 13 a 18 años), etc. Algunos psicólogos extienden las etapas a toda la edad adulta, y hablan de los "años de los 30" como otros hablan de los de "dos años".

Sin embargo, independientemente de cómo elijamos dividir la vida en distintas etapas, ninguna está precisa y absolutamente asociada con una edad. No existen niños "típicos" en ninguna edad; por lo tanto, no podemos decir que todo niño de tres años actuará de la misma manera, o que todo adolescente posee ciertas características. Sin embargo, por lo general ciertas características de desarrollo aparecen en etapas específicas, y se denominan

características de nivel de edad, que reflejan un grado de desarrollo normalmente aceptable dentro de un lapso. Algunos infantes caminan a los nueve meses, otros a los 18; ambos son normales. Algunas niñas empiezan a menstruar a la edad de 11 años, otras a los 15; ambas son normales.

Además, las etapas se traslapan unas con otras y son continuas. La persona no deja de ser niño un día y se convierte en adolescente al día siguiente. No podemos decir, a partir de un solo día, que ya somos adultos. La vida es un proceso continuo. Podemos mirar hacia atrás un día y darnos cuenta de que sí somos realmente adultos, pero el momento de transición (porque no es un solo momento) pasa inadvertido.

3. El desarrollo esta influenciado tanto por la herencia como por el ambiente

En los años 20 hubo debates acalorados entre psicólogos que creían que la herencia por sí sola determinaba lo que sería y en lo que se convertiría la persona, y aquellos que creían que el niño nace como pizarra en blanco, en la que el ambiente escribiría todo lo que habría que decir. Esta es una discusión importante. Si el ser humano es definido realmente tan sólo por la herencia, las escuelas tendrían poca razón para existir y

habría pocos motivos para creer que la educación tuviera una influencia positiva en el desarrollo de los individuos. Por otra parte, si un niño es una tabla en blanco que deberá ser definida tan sólo por su experiencia, la responsabilidad que pesa sobre los hombros de los educadores es abrumadora.

Arnold Gesell⁹ fue un psicólogo que creía que la herencia está por encima de todo. El argumentaba que la maduración es el factor primario en la determinación del proceso del aprendizaje, que el niño aprende lo que está listo para aprender, cuando está fisiológica y psicológicamente preparado. El ambiente proporciona el marco para el desarrollo, escribió Gesell en 1929, pero sólo la fisiología y la maduración proporcionan la estructura. El crecimiento se determina sólo desde adentro, con la maduración controlando el patrón del desarrollo. Gesell afirma: "La herencia del individuo juega un papel primordial en la formación de su patrón general y el estilo de su crecimiento¹⁰".

En la parte opuesta de este viejo debate, John B. Watson¹¹, uno de los primeros psicólogos conductistas,

⁹ GESELL, Alfred, *Maduración del niño y ambiente familiar*, obr cit, p. 83.

¹⁰ *Idem*, p. 89.

¹¹ WATSON, Michel, *El aula convencional*, Limusa, México, 1988, p. 87.

aseguraba que el ambiente es el factor primordial en el aprendizaje. Este autor creía que se puede alcanzar prácticamente cualquier meta deseada en un ambiente controlado. Watson estaba tan firmemente convencido de la relativa intrascendencia de la herencia y la importancia del ambiente, que insistía en que se podía producir cualquier clase de persona (científico, atleta, político) si tan sólo se pudiera controlar el ambiente de éstos desde su nacimiento. Sin embargo, no tuvo la oportunidad de comprobar su teoría.

Los argumentos fueron intensos mientras duraron. En la actualidad, la mayoría de los psicólogos coinciden en que las preguntas sobre la herencia y el ambiente no son exclusividad de ninguno de ellos. Más bien, ambos elementos juegan un importante papel en el desarrollo e interactúan en formas complejas. En un estudio conducido por Nancy Bayley¹² se encontró que el desarrollo mental y motriz se lleva a cabo en los infantes desde uno hasta los 15 meses de edad sin importar sexo, raza, orden de nacimiento, ubicación geográfica de la vivienda o habilidad de los padres. Sin embargo, las calificaciones en pruebas mentales después de la edad de 3 o 4 años, están correlacionadas con tales variables. Al respecto Bayley (1965, pág. 409)

¹² BAYLEY, Nancy, *Psicomotricidad infantil*, Trillas, México, 1991, p. 39.

afirma: "Evidentemente, el periodo entre uno y cuatro años es importante en el desarrollo de las funciones mentales y motrices. Este periodo de edad debería estudiarse cuidadosamente"¹³ .

Los estudios de gemelos se utilizan para obtener información comparativa sobre humanos. Como los gemelos idénticos comparten el mismo molde genético, puede asumirse que las diferencias entre ellos serían ambientales. Los estudios realizados en gemelos idénticos que han sido separados y criados en hogares diferentes, son provechosos para los investigadores. El relativo impacto de la herencia y el ambiente queda entonces claramente evidenciado. En uno de estos estudios, en el que gemelos idénticos habían sido separados cuando tenían dos semanas de nacidos, Barbara S. Burks¹⁴ encontró que las similitudes entre ambos, en personalidad e intereses, creció conforme ellos se hicieron mayores. La influencia ambiental se hizo menos importante conforme las niñas se independizaron de su padres, y su herencia en común se hizo más obvia. En fechas más recientes, el Estudio de Gemelos de Louisiana a largo plazo ha confirmado la importancia de la herencia, al demostrar que se requieren condiciones marcadamente desusadas, como enfermedades graves, para interferir con el molde genético

¹³ Idem, p. 46.

¹⁴ BURKS, Barbara, S., Estudios sobre gemelos, Paidós Psicología, México, 1989, p. 76.

para el desarrollo mental¹⁵ .

Independientemente del ambiente en que crezcan, los gemelos idénticos son mucho más parecidos en el puntaje de CI que el que obtienen los gemelos fraternos, quienes, a su vez, son más similares que los hermanos y hermanas no gemelos. Desde luego que ninguna pareja de niños, ni siquiera gemelos, crecen jamás en exactamente el mismo ambiente. Los padres reaccionan en forma diferente con cada niño, de modo que crean un ambiente único para cada uno.

El ambiente modifica la herencia genética básica. La clase social, el nivel educacional de los padres, la calidad de los cuidados, el amor paternal y maternal, y la aceptación, influyen en el curso del desarrollo. De hecho, los niños retrasados mentales en hogares de baja posición socioeconómica tienen mayores probabilidades de parecer más retrasados en sus años posteriores que los niños igualmente retrasados criados en hogares de clase media¹⁶ .

Pese a lo que los psicólogos ahora consideran como una interacción muy compleja entre herencia y ambiente, sí sabemos ciertos hechos. Sabemos que los seres humanos están menos programados genéticamente que otras especies y que

¹⁵ WILSON, Richard, *Gemelos, desarrollo mental temprano*, Trillas, México, 1992, p. 87.

¹⁶ WILLERMAN, George, *Educación Participativa*, Trillas, México, 1991, p. 63.

son más susceptibles a los efectos del ambiente. La conducta humana no está regida solamente por reacciones fijas instintivas invariables.

Los humanos maduran con mayor lentitud que las demás especies, permitiéndose un tiempo máximo para aprender del ambiente, para aprender el lenguaje, aprender relaciones sociales, para aprender a sobrevivir.

El molde genético formado en el momento de la concepción determina las características que un niño hereda de ambos padres: ojos negros, estatura, tendencia hacia la diabetes, etc. Este molde genético fija los límites exteriores sobre la forma en que el individuo se desarrolla.

Aunque el niño hereda características de ambos padres, es difícil predecir cuáles atributos le serán transmitidos; la herencia es como un tiro de los dados, al azar, en el momento de la concepción.

El ambiente en el que un niño crece (las condiciones circundantes físicas, sociales y emocionales) determina qué tan bien el niño expresará el potencial genéticamente determinado, si alcanzará los límites exteriores. Por

ejemplo, el hijo de padres altos, por lo general será alto; si por alguna razón el ambiente no le ha permitido una alimentación adecuada el niño puede no alcanzar su potencia de estatura que, de otra forma, los genes permitirían. Las expectativas (el ambiente emotivo) juegan también un papel en el desarrollo general. Los niños demasiado altos pueden ser emocionalmente dependientes si, por ser altos para su edad, se esperaba demasiado de ellos muy pronto y no se les permitió ser niños; por otra parte, según el ambiente en particular y las actitudes de los padres, pueden ser muy maduros.

Puede decirse lo mismo en cuanto al nivel intelectual: el niño con una herencia razonablemente natural de intelecto, capaz de por lo menos el logro de nivel de grado, puede no llegar a realizar su capacidad si los padres no valoran particularmente su logro académico.

Las características adquiridas no pueden ser transmitidas a través de la herencia. Si a una persona le enderezaron la dentadura, sus hijos no tendrán ninguna probabilidad de heredar dientes derechos, ya que los de dicha persona originalmente no lo eran. De la misma manera, no puede transmitírseles la educación. Pero el ambiente que se les proporcione puede representar grandes diferencias

para los niños; la voluntad para que se les arreglen los dientes o para proporcionarles libros y educación, puede hacer la gran diferencia en su desarrollo.

4. Enriquecimiento y Deprivación

Debido a que el ambiente externo influye en el desarrollo en un grado medible, ¿qué pasa cuando ese ambiente se ha visto enriquecido o empobrecido? ¿En cuánto se altera el grado de desarrollo?

Los estudios sobre niños criados en instituciones con poco personal han demostrado que los niños criados en un ambiente en el que la estimulación es pobre con interacción inadecuada con los adultos, no se desarrollan tan rápidamente como los criados en un ambiente hogareño con más estímulos. Tales niños tienen dificultad sobre todo para comprender conceptos, relacionarse con los demás y conducirse de acuerdo con las normas aceptadas¹⁷. La personalidad completa puede afectarse por la deprivación en la infancia.

Fuera de las instituciones, antes existía la creencia de que los niños criados en el hogar de madres trabajadoras

¹⁷ **GOLDFARD, William, Privación psicológica en la infancia y ajustes subsecuentes, Paidós, México, 1989, p. 27.**

sufrían privación emocional. Pero esta suposición hace mucho que fue descartada. Miner¹⁸ encontró que no había correlación entre el trabajo de la madre y el logro académico de sus hijos o sus metas a largo plazo. Yarrow, Scott, DeLeeuw y Heinig¹⁹ informaron que las madres que prefieren trabajar pero que no lo hacen debido a un sentido de obligación familiar, tienen los mayores problemas en la crianza de los hijos. Hoffnan²⁰ sugiere que los esposos de las mujeres trabajadoras están más activamente involucrados en el cuidado de los hijos, lo cual es bueno tanto para los hijos como para las hijas.

Al ponderar los efectos generales de enriquecimiento o privación, hay que recordar que la escuela es una parte del ambiente del niño como lo es el hogar. Sin embargo, hagamos hincapié en que los niños son individuos, y que cada grupo uno representa una combinación única de factores hereditarios y ambientales a los cuales la escuela deberá dar forma. Un ambiente escolar enriquecido puede subsanar a otro privado anteriormente, aprovechar el máximo de las capacidades heredadas y llevar el desarrollo del niño a su máximo

¹⁸ MINER, Mario, *Variables sociológicas que afectan el desempeño escolar*, Limusa, México, 1987, p. 113.

¹⁹ YARROW, De LEEUW y HEINING, *Infancia en familias trabajadoras*, Trilas, México, 1987, p. 87.

²⁰ HOFFNAN, Daniel, *Efectos en la infancia*, Paidós, México, 1990, p. 165.

Los programas de educación compensatoria como han sido diseñados para proporcionar enriquecimiento a preescolares con antecedentes de desventaja. Pero algunos observadores sostienen que un programa iniciado a la edad de tres o cuatro años empieza demasiado tarde.

5. diferencias individuales

Todos los seres humanos se desarrollan en forma casi idéntica hacia la edad adulta, pero existen diferencias importantes en lo gradual del desarrollo. También existen diferencias básicas entre los seres humanos, las diferencias que nos hacen singulares a cada uno en vez de aburridas copias al carbón de uno y otro. Por ejemplo, en algo tan simple como la estatura son obvias las diferencias. Un adulto "normal" puede tener una estatura de 1.52 m o más de 1.83 m. Si una es una dama bajita, la estatura adulta total puede ser de 1.50 m y se encontrará con que los alumnos de secundaria bajan la cabeza para mirarla. Pero una sí es adulta y ellos no.

Pueden presentarse diferencias semejantes en todos los aspectos del desarrollo humano. En el área física, algunos sujetos son miopes y otros tienen lo que llamamos visión de 20-20; algunos tienen pelo castaño, otros rubio, algunos

rojizo; algunos tienen la tendencia hacia la corpulencia, otros son delgados. Emocionalmente, algunos están mejor capacitados para enfrentarse al estrés que otros, algunos son extravertidos; otros tímidos; algunos toman el mando, otros esperan ser mandados; algunos están cómodos con un grupo numeroso de amigos, otros prefieren pocas relaciones íntimas.

De la misma manera hay diferencias en lo mental. Algunos sujetos son sumamente brillantes, algunos extremadamente aburridos. La mayoría queda dentro de un amplio margen medio, pero aún dentro de este margen algunos estudiantes destacan en una materia, otros en otra. Dadas estas diferencias, ¿podría usted enseñar la misma cosa al mismo tiempo a una clase completa de alumnos? De no ser así, ¿cuál es la respuesta? Se han propuesto varias alternativas para los niños brillantes dentro de la escala, entre ellas la de instrucción individual y pase automático de año. Estas son posibilidades que se podrán analizar más claramente después de saber algo sobre la psicología de los niños y la del aprendizaje. Mientras tanto, como maestro, se querrá ayudar a cada niño a lograr el máximo de su potencial en habilidad mental.

Cuando el docente sabe lo que se puede esperar de los

alumnos a determinada edad y en cada etapa de desarrollo, se puede equiparar efectivamente su enseñanza con las necesidades de sus alumnos. Por ejemplo, podrá comprobar que aunque todos los niños se pueden beneficiar con cierto grado de independencia, los adolescentes, en especial, deben tener responsabilidad creciente para terminar su trabajo de manera independiente, para determinar lo que es necesario hacer y en qué orden.

No debemos atenernos a las gráficas de las edades. Utilicemos nuestros propios poderes de observación para determinar en qué etapa están los alumnos y a dónde pueden llegar. Ofrezcamos oportunidades para crecer y un apoyo ambiental en el cual se pueda desarrollar cada niño. Tengamos presente que si un niño deja de crecer y se estanca, él o ella puede sentirse inadecuado, enfrentarse a la desaprobación de sus semejantes y batallar más para aprender nuevas tareas. Entonces, el niño podrá optar por captar atención mediante mala conducta.

Un maestro puede tener problemas con un alumno que parece "diferente" en alguna forma o con uno cuya conducta ocasione desorden en clase. En el primer caso, se deberán revisar los alcances del desarrollo normal a edades diferentes, tanto física como mentalmente, antes de

alarmarse. Recordemos que existen diferencias muy grandes entre los niños normales, que hay diferencias en el grado de crecimiento y que no se puede esperar que todos los niños de la misma edad estén en la misma etapa de desarrollo. También puede considerar si se debe alentar a los alumnos a amoldarse o si, por el contrario, deben ser alentados a respetar y aceptar sus diferencias individuales. Si un niño está realmente fuera de los límites normales en algún aspecto de desarrollo, el maestro puede recurrir a un consejo profesional. Pero tengamos mucho cuidado en cuanto a poner etiquetas a los niños. En vez de esto, obsérvese y anótese con precisión lo que el alumno hace y comentémoslo con un consultor.

En el caso de comportamiento problemático, tengamos en cuenta también las normas. Algunos comportamientos que podrían considerarse propiamente problema en el adolescente no son problema en un niño menor. Puede molestarle a la maestra que los niños de quinto año se reúnan en grupo para risillas interminables; puede desordenar la clase que algunos jovencitos se pongan rudos; puede molestarle cuando algún alumno de segundo grado se lleve consigo algún adorno de su escritorio, pero estos comportamientos, aunque hay que atenderlos, son normales en niños menores. En el caso de robos, causa frecuente de preocupación entre los

maestros de segundo año, se debe saber que no es raro que los niños de siete años, en un brote de independencia, tomen objetos que no les pertenecen, especialmente objetos que tienen relaciones emocionales con ellos, como el adorno del escritorio de un maestro. Se tiene que poner un alto a la conducta, pero no crear un sentido exagerado de culpa en el niño. Los niños de esta edad, cuando se les encuentra en el acto y se les hace devolver el objeto, raramente vuelven a robar.

Por otra parte, un comportamiento similar por parte de un adolescente sí es causa de preocupación real. Hasta la conducta ruidosa dentro del aula es inapropiada en alumnos que tienen edad suficiente para reconocer que esa conducta es incorrecta y que pueden controlarse a sí mismos. No debe tolerarse el robo por parte de muchos adolescentes, en quienes este acto representa una demostración consciente y desafiante de independencia.

Lo importante es que el maestro debe entender qué es normal en una etapa determinada y qué no lo es, y entonces tratar el comportamiento en la forma adecuada. La conducta problemática en una edad determinada no requiere la misma clase de atención que se dedicaría a la conducta problemática que no es apropiada para la edad.

CAPITULO

2

EL TRABAJO DE PIAGET EN TÉRMINOS DE DESARROLLO DE LA CAPACIDAD COGNOSCITIVA

Como punto de partida para la presente investigación, este primer capítulo analiza las teorías de Piaget respecto al desarrollo cognoscitivo del niño, primordial para poder ejercer un mejor control sobre su comportamiento en el salón de clases.

1. conceptos generales

El término desarrollo, en su sentido psicológico más general, se refiere a algunos cambios que ocurren en el hombre o en los animales, desde su concepción hasta su muerte. El término no es aplicable a todos los cambios, sino a aquellos que aparecen siguiendo un orden y permanecen por un tiempo largo. Por ejemplo, un cambio temporal debido a una enfermedad no se considera como parte del desarrollo. También hay una observación muy valiosa hecha por los psicólogos educativos que se toma en cuenta para determinar los cambios que se deben al desarrollo. Generalmente se asume que estos, al menos los que se presentan más temprano en la vida, son todos benéficos y dan como resultado una conducta más adaptable, más

organizada, más efectiva, más compleja y de un nivel mas alto. (*Mussen, Conger y Kagan*)

El desarrollo humano puede dividirse de acuerdo con varios aspectos. El desarrollo físico, como supondrá, se refiere a los cambios en el cuerpo. El desarrollo personal es el término que se usa para referirse a los cambios de la personalidad de un individuo. Desarrollo social se refiere a los cambios en la forma en que un individuo se relaciona con los demás. Y como hemos visto, el desarrollo cognoscitivo, a los cambios del pensamiento.

Muchos cambios que acontecen durante el desarrollo se deben al crecimiento y a la maduración. Maduración se refiere a los cambios que ocurren en forma natural y espontánea y que son, en gran medida, determinados genéticamente. Tales cambios emergen con el tiempo y prácticamente no son afectados por el ambiente, excepto en el caso de desnutrición o de enfermedad grave. Gran parte del desarrollo físico de una persona esta comprendido en esta categoría. Otros cambios son producidos por el aprendizaje, conforme los individuos interactúan con su medio. Tales cambios conforman gran parte de su desarrollo social, y ¿qué sucede con el desarrollo del pensamiento y de la personalidad?. La mayoría de los psicólogos

concuerdan en que estas áreas tanto la maduración como la interacción con el medio, son muy importantes, sin embargo, no hay un acuerdo sobre cual de estos aspectos destaca sobre el otro.

También hay diferencia de opiniones acerca de la forma en que según se cree, se presenta el desarrollo.

Sigue etapas predecibles. Los cambios en algún momento dependen de otros cambios específicos que se presentaron con anterioridad. O es el desarrollo relativamente flexible y los cambios se presentan en orden diferente para cada persona. De nuevo, podemos encontrar teóricos que apoyan uno u otro enfoque.

Aunque existe desacuerdo sobre lo que sucede durante el desarrollo y la manera en que se presenta, hay algunos principios que son apoyados por la mayoría de los teóricos.

Las personas le desarrollan a diferente velocidad. En su salón de clases tendrá una amplia gama de ejemplos de diferentes velocidades de desarrollo. Algunos estudiantes serán más grandes, tendrán mejor coordinación o serán más maduros en su pensamiento y en su forma de relacionarse. Otros serán lentos para madurar en estas áreas. Con

excepción de algunos casos en los que hay un desarrollo muy rápido o muy lento, las diferencias son normales y es de esperar que se presenten en cualquier grupo grande de estudiantes.

El desarrollo es relativamente ordenado. Algunas personas desarrollan ciertas capacidades antes que otras. En la infancia gatean antes de caminar, balbucean antes de hablar y ven al mundo con sus propios ojos antes de imaginarse como lo ven los demás. En la escuela, aprenden a sumar antes de aprender álgebra, verán Bambi antes de ver una obra de Shakespeare, etcétera. Los teóricos quizá no estén de acuerdo en que es exactamente lo que sigue a que, pero todos parecen percibir una progresión lógica.

El desarrollo es gradual. Pocas veces los cambios se dan de la noche a la mañana. Un estudiante que no puede manipular un lápiz o contestar una pregunta, puede desarrollar esta capacidad, sin embargo le lleva tiempo.

2. Una teoría sobre el pensamiento. El trabajo de Piaget.

Durante los últimos cincuenta años, el psicólogo Suizo Jean Piaget desarrolló un modelo que describe cómo los humanos le dan sentido a su mundo real uniendo y organizando la información. Su teoría reitera la existencia

de varias etapas por las que debe pasar una persona para desarrollar los procesos del pensamiento de un adulto.

Aunque las ideas de Piaget sobre el desarrollo del pensamiento han sido muy influyentes, sus métodos son criticados por su vaguedad y no poderse replicar²¹. Piaget utilizó el método clínico, estudiaba a los niños mediante entrevistas exhaustivas y no estructuradas. También les pedía ejecutar ciertas tareas y les hablaba sobre sus soluciones. Por razones obvias, tales métodos son difíciles de reproducir en forma científica. Piaget también fue criticado por sacar conclusiones a partir del estudio de pocos niños. Esta última crítica se basa en un malentendido sobre cómo obtenía sus datos. Aunque sea cierto que su trabajo inicial se centró en observaciones detalladas de sus tres hijos, su investigación posterior fue llevada a cabo con muchos niños²².

Las críticas también han objetado varias de las conclusiones a las que llegó. En años recientes se han llevado a cabo investigaciones que han apoyado algunas de sus ideas básicas y desaprobado otras. Muchos psicólogos están en desacuerdo con sus explicaciones sobre como se

²¹ LARSEN, Alfred, *Pensamiento lateral*, Diana, México, 1989, p. 143.

²² ELKIND, Hartmuth, *Desarrollo psicológico hasta la adolescencia*, Prentice Hall, México, 1992, p. 76.

desarrolla el pensamiento. Sin embargo, aun estas críticas tienden a considerar que las descripciones de Piaget sobre la lógica y el razonamiento de los niños son adecuadas y bien fundadas. Gracias a el, tenemos una comprensión muy rica de la forma en que piensan los niños. Para los maestros, tener una apreciación del mundo mental de los niños puede ser invaluable.

Disposición y pensamiento

De acuerdo con Piaget varias formas de pensamiento, que son muy sencillas para un adulto, no lo son para un niño. Hay limitaciones específicas en el tipo de material que puede enseñarse en determinado momento a un niño. Algunas veces, para enseñar un concepto nuevo sólo necesitará darle al estudiante algunos hechos básicos como antecedentes. Sin embargo, otras veces, es inútil dar cualquier antecedente. El estudiante sencillamente no está preparado para aprender el concepto. Por ejemplo, podrán pensar que algún día tendrán la misma edad que uno de sus hermanos, que lo alcanzarán o pueden confundir el pasado y el futuro²³ .

La capacidad para aprender un hecho o idea

²³ SINCLAIR, Maurice, *Personalidad infantil*, Trillas, México, 1990, p. 86.

particulares es afectada por las herramientas mentales que utiliza el estudiante. Por ejemplo, supongamos que le preguntamos a un niño que aun no aprendió a multiplicar, cuánto es diez veces seis. El niño puede dar la respuesta después de sumar o ha usado su conocimiento para resolver el problema. Otro niño podrá multiplicar 6 por 10 o simplemente agregarle un 0 al 6 según sea su idea de cual es la mejor forma de resolver el problema, lo cual depende de las herramientas mentales que tenga.

En el enfoque de Piaget, cada uno de nosotros percibe y estructura la realidad de acuerdo con nuestras herramientas mentales o procesos de pensamiento. Por tanto, si los procesos de pensamiento de un niño difieren de los de un adulto, su realidad es diferente a la del adulto. Piaget intentó identificar un numero limitado de procesos de pensamiento para cada etapa del desarrollo. Esta parte de la teoría de Piaget ha sido fuertemente objetada. Sin embargo, la idea de que las diferentes formas de pensar y de ver la realidad cambian conforme el niño se desarrolla, parece acertada.

Dándole significado al mundo

Como puede verse, el desarrollo cognoscitivo es más

que la suma de hechos e ideas nuevas sobre la información existente. De acuerdo con Piaget, nuestros procesos de pensamiento cambian radical, aunque lentamente desde el nacimiento hasta la madurez. ¿Por qué suceden estos cambios? La suposición de que constantemente nos esforzamos por darle sentido al mundo es lo que subyace en la teoría de Piaget. ¿Cómo hacemos esto? ¿Qué principios gobiernan nuestros esfuerzos?

Las influencias sobre el desarrollo. En la teoría de Piaget, una de las influencias más importantes sobre nuestros procesos de pensamiento es la maduración, la aparición de los cambios biológicos que están genéticamente determinados en cada ser humano desde la concepción. De las influencias sobre el desarrollo cognoscitivo, esta es la menos modificable. Podemos considerar que la maduración proporciona la base biológica para que puedan presentarse todos los demás cambios.

Otra influencia sobre los cambios de los procesos del pensamiento es la actividad. Con la maduración física, se mejora la capacidad de actuar en el medio y de aprender. Por ejemplo, cuando se ha desarrollado la coordinación de un niño, este puede descubrir los principios del equilibrio experimentando con un sube y baja. De tal manera que

conforme actuemos en el medio (conforme exploremos) pongamos a prueba y eventualmente consolidemos y organicemos la información, al mismo tiempo estaremos alterando nuestros procesos de pensamiento.

Y conforme nos desarrollamos, también interactuamos con las personas que nos rodean. De acuerdo con Piaget, nuestro desarrollo cognoscitivo es influido por la transmisión social o lo que aprendemos de los demás. Sin la transmisión social tendríamos que volver a inventar el conocimiento que ya nos ofrece nuestra cultura. La cantidad de conocimientos que se puede adquirir por medio de la transmisión social, varía de acuerdo con la etapa de desarrollo cognoscitivo en que se encuentre la persona.

La maduración, la actividad y la transmisión social trabajan al mismo tiempo para influir sobre el desarrollo cognoscitivo. ¿Cómo respondemos a estas influencias?.

Tendencias básicas, organización y adaptación. Como resultado de su formación inicial en el campo de la biología. Piaget concluyó que todas las especies heredan dos tendencias básicas, o funciones invariables. La primera es hacia la organización, la combinación, el arreglo, la recombinación y el rearreglo de las conductas y

pensamientos en sistemas coherentes. La segunda es hacia la adaptación o de ajuste al medio.

Cambios de organización. De acuerdo con Piaget, toda persona nace con tendencia a organizar sus procesos de pensamiento en estructuras psicológicas. Esto es, nuestros sistemas para entender e interactuar con el mundo. Las estructuras sencillas se combinan y coordinan continuamente para formar otras mas perfeccionadas y por consiguiente, más efectivas. Por ejemplo, los niños muy pequeños pueden observar un objeto o tomarlo cuando entra en contacto con sus manos. Pero no pueden realizar ambas acciones al mismo tiempo, no pueden coordinarlas. Sin embargo, conforme se desarrollan y organizan estas dos estructuras conductuales por separado para formar una estructura coordinada de alto nivel, o sea, observar, alcanzar y tomar el objeto. Por supuesto, pueden seguir usando cada estructura por separado²⁴.

Piaget le dió un nombre especial a estas estructuras. En esta teoría, se llaman esquemas. Los esquemas son los elementos básicos de construcción del pensamiento. Son sistemas de acciones o pensamientos organizados que nos permiten representar mentalmente o pensar en los objetos y

²⁴ GINSBURG, Christian y OPPER, Jahn, Estructura mental, desarrollo y casos, Diana, México, 1987, p. 189.

sucesos de nuestro mundo. Los esquemas pueden ser muy pequeños y específicos, por ejemplo, chupar un popote o de reconocer una rosa. También pueden ser mas grandes y generales, beber o clasificar plantas. Conforme los procesos de una persona se vuelven más organizados y se desarrollan esquemas nuevos, la conducta también se desarrolla mejor y se vuelve más adecuada para interactuar con el medio.

Cambios adaptativos. Además de tener la tendencia a organizar las estructuras psicológicas, las personas heredan la tendencia a adaptarse al medio. Piaget creía que desde que nace la persona, busca la forma de adaptarse adecuadamente. Hay dos procesos básicos comprendidos en la adaptación, la asimilación y la acomodación.

La asimilación tiene lugar cuando las personas usan sus esquemas existentes para darle sentido a los actos y a su mundo. La asimilación significa tratar de entender algo nuevo haciéndolo encajar con lo que ya sabemos. A veces tenemos que distorsionar la información nueva para que encaje. Por ejemplo, la primera vez que los niños ven un zorrillo le llaman gatito. Tratan de ajustar la nueva experiencia a un esquema existente de identificación de animales. Un bebe que trata de chupar una sonaja intenta

asimilar el nuevo suceso al aplicar un esquema existente.

La acomodación ocurre cuando una persona debe cambiar sus esquemas existentes para responder a una situación nueva. Si no puede hacer que los datos se acomoden a los esquemas existentes, deben desarrollarse estructuras apropiadas. Ajustamos nuestro pensamiento para la información nueva, en lugar de ajustar la información a nuestro pensamiento. Los niños demuestran la acomodación cuando suman el esquema de reconocimiento de los zorrillos a sus otros sistemas para identificar animales. El bebe que chupa la sonaja desarrolla conductas nuevas para enfrentarse al objeto nuevo.

Mediante el ensayo y el error, el niño aprende la conducta apropiada, moverla o arrojlarla, conductas menos apropiadas para los padres, pero para el niño son excelentes.

Las personas se adaptan a los ambientes cada vez más complejos, usando los esquemas existentes siempre que estos funcionen (asimilación) modificando y sumando sus esquemas cuando se necesita algo nuevo (acomodación). De hecho, se requieren ambos procesos la mayor parte del tiempo. Aun el uso de un patrón establecido, como chupar para enfrentarse

a una botella nueva, puede requerir cierta acomodación debido a que el chupón puede ser más grande o más pequeño o tener orificios de diferente tamaño que el del chupón de la botella anterior. Siempre que se asimilen experiencias nuevas a un esquema existente, el esquema crece y es cambiado, de ahí que la asimilación signifique algo de acomodación.

También hay veces que no se usa la asimilación ni la acomodación. Si las personas encuentran algo muy conocido, pueden ignorarlo. La experiencia es filtrada para ajustarse al tipo de pensamiento que la persona tiene en determinado momento. Por ejemplo, si oye una conversación en un idioma extranjero, probablemente no trate de darle sentido, a menos que tenga cierto conocimiento del idioma.

La organización, la asimilación y la acomodación pueden considerarse como un acto de equilibrio. De acuerdo con Piaget, esto sería una descripción adecuada de lo que realmente sucede. En su teoría, los cambios del pensamiento suceden gracias al proceso de equilibrio acto, de buscar el balance. Piaget asumió que las personas continuamente ponen a prueba lo adecuado de sus procesos de pensamiento entre para lograr ese balance.

Brevemente, el proceso de equilibrio funciona de la siguiente manera. Si aplicamos un esquema particular a un acto o situación y funciona, existe el equilibrio. Si el esquema no produce un resultado satisfactorio, no existe el equilibrio y no estaremos a gusto. Esto nos motiva a asimilar, acomodar y por tanto, a buscar cambios y avanzan. Para mantener una adecuación o balance entre nuestros esquemas para entender el mundo y la información que el mundo nos proporciona, asimilamos continuamente información nueva usando nuestros esquemas existentes y acomodando nuestro pensamiento siempre que es necesario, Por ende, el equilibrio, la búsqueda del balance, nos lleva a cambios en la organización cognoscitiva y al desarrollo de sistemas de pensamiento mas efectivos.

El comentario de que el pensamiento de los niños no es como el de los adultos se ha repetido varias veces. Ahora volvamos a las diferencias reales que presentan los niños conforme crecen, según las plantea Piaget.

3. Las cuatro etapas del desarrollo cognoscitivo

Las cuatro etapas del desarrollo cognoscitivo que plantea Piaget son sensoriomotriz, preoperacional, de operaciones concretas y operaciones formales. Piaget creyó

que todas las personas pasan por las cuatro etapas en el mismo orden. Cuando se analizan estas etapas, por lo general se asocian a edades específicas. Saber la edad de un estudiante no es una garantía de que sabe lo que piensa en cada situación. Tener 16 o 17 años no es una garantía de que se ha alcanzado la última etapa de las operaciones formales²⁵ (Ashton)

Piaget estaba interesado en los tipos de pensamiento que las personas pueden utilizar. Es frecuente que las personas puedan tener un nivel de pensamiento para resolver un tipo de problema y otro diferente para la solución de otro tipo. Así, las etapas describen formas generales de pensamiento, no son etiquetas que puedan aplicarse directamente a los individuos. Tengamos en mente que cada etapa del desarrollo trae poderes nuevos más refinados de pensamiento. En lugar de fijarse en lo que no puede entender un niño, es mejor fijarse en lo que si puede entender.

Conforme analicemos las cuatro etapas, tengamos presente que existe una continuidad en el pensamiento.

Las etapas son acumulativas. Conforme se da la

²⁵ ASHTON, Charles, *Maduración y desarrollo psicológico*, Prentice Hall, México, 1988, p. 129.

adaptación, cada tipo de pensamiento se incorpora e integra a la etapa siguiente. Seguimos realizando las acciones de nuestra infancia sujetar, aunque conforme crecemos adquirimos nuevas formas de enfrentarnos al medio que preferimos usar. Por ejemplo, uno pudo haber desarrollado la capacidad de pensamiento abstracto muy superior en su especialidad.

Sin embargo, cuando alguien le pregunta cuántos meses quedan del año escolar, puede contar con los dedos, volviendo a un método primitivo y complejo para resolver un problema.

Infancia, la etapa sensoriomotriz. El periodo más temprano se llama etapa sensoriomotriz porque el desarrollo del niño se basa en información obtenida por los sentidos sensorio y de las acciones o movimientos del cuerpo motriz.

La mayor conquista de la infancia es darse cuenta que los objetos del medio existen, aunque el niño no los perciba. Este concepto básico, llamado permanencia del objeto, surge de muchas actividades con objetos y observaciones de los mismos y las personas que aparecen, desaparecen y reaparecen. Como muchos padres han descubierto, antes de que los niños desarrollen la

permanencia del objeto, es relativamente fácil quitarles algo. El truco es distraerlos y quitarles el objeto mientras no lo ven, fuera de vista, fuera de la mente. El niño más grande que busca la pelota que se alejó rodando o que llora porque su papa le quitó un juguete sin que él se diera cuenta, muestra que ya sabe que los objetos existen aunque no los pueda ver.

Un segundo logro del periodo sensoriomotor es el comienzo de la realización de acciones dirigidas, lógicas. Imaginemos el juguete con el que los niños gustan jugar. Generalmente es una botella de plástico y tiene una tapa, tiene varios cuerpos de plástico que pueden sacarse. Si se le da una botella de estas a un niño de seis meses, se frustrará tratando de meter los juguetes. Agitarla no es suficiente a menos que se voltee primero. Si la invierte no pasa nada a menos que se destape. El bebé no tiene una estrategia sistematizada, suficientemente organizada o esquema para sacar los juguetes.

Sin embargo, supongamos que se le da la botella a otro niño que ha dominado la etapa sensoriomotriz. El niño, de dos años, quizá podrá manipular la botella de una forma más ordenada. Mediante una estrategia de ensayo y error hará un esquema de sacar los juguetes, quitará la tapa, la

volteará, la agitará si se atorán los juguetes y verá que los juguetes caen. Una vez que se aprende esta secuencia, el niño podrá manipular la botella eficientemente en el futuro. Los esquemas separados de bajo nivel han sido organizados en un esquema de nivel superior.

Si observamos, notaremos que el niño es capaz de realizar la acción a la inversa. Recogerá los juguetes y los meterá en la botella que ha volteado, y podrá poner la tapa. De acuerdo con Case aprender a invertir las acciones es uno de los logros de la etapa sensoriomotriz. Sin embargo, como veremos después pensar al revés aprender a imaginar una secuencia de acciones invertidas le tomará más tiempo.

De la niñez temprana a los primeros años escolares, la etapa preoperacional.

La inteligencia sensoriomotriz no es muy efectiva para planear o tener un seguimiento de la información. Para esto, los niños necesitan lo que Piaget denominó las operaciones o acciones que son llevadas a cabo mental más que físicamente. El niño que está en la segunda etapa empieza a dominar las operaciones, de ahí que se le llame etapa preoperacional.

Del acuerdo con Piaget, el primer paso de la acción al pensamiento es internalizar la acción. Al final de la etapa sensoriomotriz, el niño puede usar muchos esquemas de acción. Sin embargo, mientras estos esquemas estén aunados a las acciones, no pueden ser usados para recordar el pasado o predecir el futuro. El primer tipo de pensamiento que se separa de la acción implica hacer de estos esquemas algo simbólico. La capacidad de formar y usar símbolos, palabras, imágenes, signos, etcétera, es un gran logro del periodo preoperacional.

El primer uso de los símbolos que el niño hace es la imitación o simulación de acciones. Los niños que no pueden hablar usan símbolos, simulan que beben de una taza vacía o se pasan un peine por la cabeza, mostrando que saben para que es cada objeto. Esta conducta también muestra que sus esquemas se vuelven más generales y menos atados a acciones específicas. Por ejemplo, el esquema de comer puede usarse en juegos, como para pedir alimento.

Durante la etapa preoperacional también observamos el rápido desarrollo de ese sistema simbólico tan importante que es el lenguaje. Entre los dos y cuatro años, la mayoría de los niños incrementan su vocabulario de 200 a 2000 palabras.

Conforme el niño pasa por el estado preoperacional, la capacidad de pensar en los objetos en forma simbólica permanece limitada al pensamiento en una dirección. Una tarea diseñada por Piaget nos dará un ejemplo de este tipo de lógica unidireccional. Se necesitan dos montones de objetos pequeños y dos tiras de papel que simularán carreteras. Al niño se le da una carretera y un montón de objetos. El experimentador alinea los objetos en la carretera y le pide al niño que haga una carretera "igual a la mía". Si el niño ya ha adquirido la lógica unidireccional de la etapa preoperacional, podrá hacerlo. Para ver si el niño ya ha superado esta etapa, el experimentador debe pedirle que realice una actividad con la que se requiera un pensamiento reversible. De nuevo, el experimentador hace una carretera, pero esta vez le pide al niño que haga "una como la mía" pero en sentido contrario.

El niño se confundirá entre ambas órdenes. El pensamiento reversible exige mantener en mente el sistema completo. El niño en la etapa preoperacional tiene problemas para hacer esto.

El pensamiento reversible también está presente en otras tareas que son difíciles para el niño, una de ellas es la conservación de la materia. La conservación es el

principio que dice que la cantidad o el número de algo se mantiene intacto aunque se cambie su arreglo o apariencia, mientras no se añada o le quite algo. Si rompemos una hoja de papel en varias partes, sigue teniendo la misma cantidad de papel. Para probarlo, sabemos que se puede invertir el proceso pegando los pedazos.

Un ejemplo clásico de la dificultad de manejar el proceso de conservación se encuentra en una respuesta que da un niño de la etapa preoperacional a la siguiente tarea piagetiana. A Luisa, de cinco años, se le muestran dos vasos idénticos, ambos cortos y anchos, que tienen la misma cantidad de agua. El experimentador le pregunta si los dos tienen la misma cantidad de agua, responde que sí. En seguida, el experimentador vierte el agua de uno de los vasos a otro que es más alto y delgado, los pone juntos y le pregunta si tienen la misma cantidad de agua. Ahora parece insistir que hay más agua en el delgado porque el nivel del agua está más alto. Observemos que Luisa tiene una comprensión elemental de la identidad, es la misma agua, pero no de que las cantidades son idénticas²⁶. (*Ginsburg y opper*).

La explicación que da Piaget a la respuesta de Luisa

²⁶ GINSBURG, Christian y OPFER, Jahn, Estructura mental, desarrollo y casos, op. cit. p. 196.

es que ella centra su atención en la dimensión de altura. Tiene dificultad en considerar más de un aspecto de la situación al mismo tiempo o descentralizarse. Un niño en la etapa preoperacional no puede entender que el incremento del diámetro compensa la disminución de la altura, ya que esto exige tratar con dos dimensiones al mismo tiempo. Así, el niño en la etapa preoperacional, tiene problemas para liberarse de sus propias percepciones del mundo tal como parece. Lo que parece ser más, debe ser más, aunque la lógica diga lo contrario.

Esto nos lleva a otra característica importante de la etapa preoperacional. De acuerdo con Piaget, los niños en esta etapa, tienden a ver el mundo y las experiencias de los demás desde su punto de vista egocéntrico, como Piaget lo expresaba, no significa egoísta, sólo significa que los niños asumen que los demás comparten sus sentimientos, reacciones y perspectivas. Esto es, que los niños en esta etapa creen que uno ve lo mismo que ellos, aunque se voltee en otra dirección.

4. La teoría de Piaget, sus limitaciones y alcances

La influencia que tuvo Piaget sobre la psicología del desarrollo y la educación ha sido enorme, sin embargo, sus

ideas han sido criticadas. Algunos psicólogos han objetado la existencia de cuatro etapas del pensamiento separadas, aunque están de acuerdo en que los niños realmente pasan por los cambios que Piaget describió²⁷. Un problema con el concepto de etapa es la falta de consistencia en el pensamiento de los niños. Los psicólogos suponen que si hay etapas separadas y si el pensamiento del niño en cada etapa se basa en una serie particular de operaciones, una vez que el niño ha dominado estas debería ser consistente al resolver todos los problemas que exigen poner en juego tales operaciones. En otras palabras, una vez que se adquiere la noción de conservación, debe saberse que el número de ladrillos no cambia cuando se rearreglan, conservación del número, y que el peso de una bola de plastilina no cambia cuando se aplasta, conservación del peso. Sin embargo, no sucede así. Los niños tienen la noción de conservación del número un año o dos antes que la del peso.

Aunque la investigación no apoya todas sus ideas y su propósito principal fuera entender el pensamiento, en vez de ofrecer consejos educativos, Piaget tiene mucho que decirles a los maestros. Primero, nos ha enseñado muchas cosas sorprendentes del mundo de los niños.

²⁷ GELMAN, Peter y BAILLARGEON, Thomas, *Desarrollo infantil*, Diana, México, 1987, p. 87.

El legado más importante de Piaget es su descripción tan rica. Nuevos fenómenos del desarrollo, muchos de los cuales nos han impresionado por sorprendentes o contrarios al sentido común. En especial son importantes los siguientes. Los niños aparentemente no creen que los objetos sean permanentes. Los niños de preescolar creen que al rearrreglar los objetos se cambia su número. En general, la mayoría de los conceptos no sólo tardan más de lo que suponemos en desarrollarse, sino que además pasan por varias etapas interesantes en su camino²⁸.

Piaget nos ha enseñado que podemos aprender mucho sobre cómo piensan los niños, escuchándolos con cuidado, poniendo atención en la forma como resuelven sus problemas. Si entendemos cómo piensan, estaremos más aptos para adecuar la enseñanza a sus capacidades, y sobre todo y para efectos de este trabajo de investigación, podremos comprender su comportamiento en el aula.

En cualquier grupo, los estudiantes variarán tanto en su nivel de desarrollo cognoscitivo como en sus conocimientos. Como maestros, cómo se puede determinar si los estudiantes tienen problemas porque carecen de la capacidad de pensamiento necesario o porque no han

²⁸ MILLER, Steven, *Desarrollos de conceptos psicológico en el niño infantil*, Trillas, México, 1988, p. 165.

adquirido los conocimientos básicos. Para esto, Case sugiere que los observe cuidadosamente mientras tratan de resolver los problemas que les ha dejado. ¿Qué tipo de lógica usan? ¿Se concentran sólo en un aspecto de la situación?. Los engañan las apariencias. Sugieren soluciones sistemáticamente o adivinan y luego olvidan lo que ya habían intentado. De nuevo, preguntémosles como trataron de resolver el problema. Escuchemos sus estrategias. Tratemos de entender el tipo de pensamiento que esta detrás de esos errores o problemas. Los estudiantes son las mejores fuentes de información sobre sus propias capacidades de pensamiento. Por supuesto, las dificultades que identifique no están necesariamente relacionadas con las operaciones piagetianas. Hay muchas explicaciones para los errores que los estudiantes cometen en la escuela, sin embargo, entender el tipo de pensamiento subyacente es muy valioso.

Quizá el significado más importante de la teoría de Piaget para la enseñanza es lo que se ha llamado "el problema de la adecuación". Los maestros no deben subestimar o sobrestimar las capacidades de pensamiento de sus estudiantes. No debe aburrírseles con trabajo que sea demasiado fácil o hacer que se retrasen enseñándoles material que no puedan entender. De acuerdo con Hunt el

desequilibrio debe mantenerse a un nivel adecuado para fomentar el crecimiento. Diseñar situaciones que lleven a errores puede ayudar crear el nivel apropiado de desequilibrio.

También vale la pena señalar que muchos materiales y lecciones pueden ser entendidos a varios niveles y pueden estar al nivel adecuado para varios grados de capacidad cognoscitiva.

Seguramente se querrá que los alumnos de cualquier nivel de desarrollo cognoscitivo estén interesados en el proceso de aprendizaje. Deben ser capaces de incorporar a sus esquemas la información que les presenta. Para esto, deben actuar sobre la información. La escuela debe darles la oportunidad de tener experiencias en el mundo. Esta experiencia activa, aun en los primeros años escolares, no debe ser limitada a la manipulación física de los objetos. También debe incluir la manipulación mental de las ideas que surjan de los proyectos o experimentos de la clase. Con frecuencia esta manipulación mental puede ser llevada a juegos²⁹.

Otra parte importante del buen desarrollo cognoscitivo

²⁹ FARNHAM, William y DIGGORY, Richard, *Psicomotricidad y desarrollo psicológico*, Diana, México, 1989, p. 213.

es la capacidad de aplicar y probar los principios aprendidos en una situación, a situaciones nuevas. Los maestros deben pedir constantemente a sus alumnos que apliquen los principios aprendidos a situaciones diferentes.

Los estudiantes también deben interactuar con sus maestros y compañeros para probar su pensamiento, para que tengan retos, para que se les retroalimente y para que vean como resuelven los problemas los demás. El desequilibrio se genera naturalmente cuando el maestro u otro estudiante sugiere una nueva forma de pensar en algo. Como regla general, los estudiantes deben actuar, manipular, observar y luego hablar o escribir al maestro y entre ellos, lo que han experimentado. Las experiencias concretas proporcionan la materia prima para el pensamiento. La comunicación con los demás hace que los estudiantes usen, pongan a prueba y, a veces, cambien su pensamiento. Así, cuando se trata el tema del cambio o del mejoramiento de las capacidades cognoscitivas surge la siguiente pregunta: ¿será posible acelerar el desarrollo cognoscitivo?. Piaget llamó a esto la pregunta americana, lo que da una idea de su posición respecto a la materia.

La posición de Piaget y de la mayoría de los

científicos que aplican su teoría a la educación, es que el desarrollo no debe acelerarse. Wadsworth resume de la siguiente manera este punto de vista tradicional.

La función del maestro no es acelerar el desarrollo del niño o acelerar el paso de una etapa a la otra. Su función es asegurar que el desarrollo dentro de cada etapa sea bien integrado y completo. De acuerdo con Piaget, el desarrollo cognoscitivo se basa en las acciones y en los pensamientos autodirigidos del estudiante, no en las acciones del maestro. Si intenta enseñarle a un estudiante algo para lo que no está preparado, aprenderá a dar la respuesta correcta. Esto no afectará la forma en que el estudiante considera ese u otros problemas. Por lo tanto, desde esta perspectiva, no tiene sentido acelerarlo. Un segundo razonamiento piagetiano es que la aceleración es ineficiente. Para que pasar tanto tiempo enseñando algo a un estudiante que se encuentre en determinada etapa si lo va a aprender por sí mismo más rápidamente y mejor en otra etapa.

Algunos de los argumentos más fuertes a favor del aceleramiento del desarrollo cognoscitivo se basan en los resultados de los estudios transculturales en niños que comparan a niños que se desarrollan en diferentes culturas.

Estos resultados sugieren que ciertas capacidades cognoscitivas están realmente influidas por el medio y la educación. Por ejemplo, los niños de familias que se dedican a la alfarería en cierta área del Estado de Jalisco, adquieren el concepto de la conservación de la materia antes que otros niños de familias que no tienen esta actividad. Más aún, los niños de culturas no occidentales adquieren estas operaciones de conservación después que los niños occidentales. Estos resultados pueden deberse a la forma en que se mide la capacidad de conservación en éstos estudios. Sin embargo, parece probable que también participan algunos factores ambientales y no sólo las estructuras internas que se desarrollan en forma natural.

Lo anterior nos permite distinguir como a pesar de los aspectos psicológico que están presentes en los procesos cognoscitivos de los niños, existen factores externos o ambientales que influyen de manera determinante en el desarrollo de las habilidades psicológicas, físicas y sociales del niño.

CAPITULO 3

EL AMBIENTE FAMILIAR Y SU INFLUENCIA EN EL COMPORTAMIENTO DE LOS ESCOLARES DE PRIMARIA

Ya en el capítulo anterior quedo aclarado de manera por demás pragmática, el papel que desempeñan los padres en el éxito escolar de sus hijos. El presente apartado pretende determinar desde un punto de vista psicológico, como el sistema familiar, integrado principalmente por los padres y hermanos, repercute en la personalidad y conducta de los niños la cual, se verá reflejada en su aprovechamiento escolar.

1. El ambiente familiar y sus elementos

Todo niño nace dotado de un sistema de defensas contra las bacterias y los virus que abundan en este mundo. Sin embargo, es necesario cuidar del ambiente físico, formado por un conjunto de condiciones como la temperatura, la humedad, etcétera, a fin de que el frágil organismo infantil fortalezca sus defensas contra los agentes portadores de las enfermedades. De otra suerte, sucumbiría fácilmente a los ataques de estos diminutos y temibles enemigos.

Además del ambiente físico, existe el psicológico -

conjunto de circunstancias que afectan de una u otra manera la conducta del niño y que, en parte, él suscita- importante para ayudarlo a sobrellevar los conflictos, contratiempos y sinsabores de la vida. Tan íntimamente influyen los dos ambientes en el individuo que, si se descuida la consolidación de uno de ellos, las defensas del organismo tienden a disminuir.

Entre los elementos que conforman el ambiente psicológico del niño pueden mencionarse el humor y estado de salud de los padres, su actitud acerca del hijo, la situación económica y nivel social y aun el mismo orden en que nacen los hijos. El primogénito suele permanecer algunos meses o años como hijo único y naturalmente, recibe considerable atención de los padres y parientes. De pronto, al nacer otro niño, aquél se encuentra destronado. Debe convivir con alguien que parece robarle la atención de los progenitores. Busca entonces neutralizar la desventaja de haber sido desplazado. Quiere seguir siendo el primero y, cuando no es así, se vuelve agresivo, pierde interés y se retrae, o se defiende con los celos, en apariencia, del bebé recién nacido; en realidad de los papás.

El segundo nace cuando tiene ya otro hermano. Su desventaja consiste en no ser tan hábil como el primero.

Pronto empieza a percatarse de esta limitación que señala su inferioridad. Actúa como si tuviera siempre que ponerse al corriente. El segundo tiende a hacerse más activo o más pasivo, más o menos independiente que el primero. Cuando son varios hermanos, el niño intermedio carece de los derechos del mayor y de los privilegios del más pequeño. Debe abrirse paso casi solo, apoyado en su propio valer. Suele sentirse explotado. A veces logra opacar a sus competidores y se convierte en la luminaria de la familia.

El último hijo encuentra hermanos superiores a él; pero aprovecha la ventaja de ser el más pequeño. Suele ser el "consentido" y en algunas familias el mandadero de los mayores. Con frecuencia desarrolla rasgos que lo convierten en el gracioso, débil, chistoso o desvalido de la familia. Suele desalentarse al encontrar reñida la competencia con los hermanos.

El hijo único crece entre adultos. El ambiente lo inclina a desarrollar habilidades que le aseguran la atención y ayuda de éstos, o puede volverse tímido e inútil.

La actitud de los padres respecto de cada hijo se modifica según el desarrollo del niño y las cualidades que despliega. La salud y posición económica de los papás suele

variar también. A las estrecheces naturales de los primeros años de matrimonio sucede a veces la abundancia de la madurez. Por tanto, el ambiente cambia constantemente en este sentido.

Estos elementos ambientales ejercen de ordinario influjo en el niño; pero tres son los que afectan decisivamente su vida: el cariño, la aceptación, y la estabilidad.

1. La organización familiar en perspectiva

Antes de hablar del cariño como elemento de la relación en el núcleo familiar, conviene recordar brevemente la historia de la familia, pues no siempre ha sido lo que es en la actualidad. Hasta el siglo XVII la familia se basaba en las actividades de la vida diaria: arar el campo, pastorear el ganado, cultivar el huerto, hornear el pan, manejar la rueca y cuidar de los niños. De aquí nacía su cohesión inquebrantable. Los parientes no vivían dentro de la misma casa sino cerca, y los niños convivían con los adultos desde que eran capaces de ayudar en el campo, taller u otra ocupación. No existían ciudades gigantescas como las actuales. El niño escogía a quién amar. La industrialización (siglo XVIII) modificó por completo este estado de cosas. La mayor parte de labores hogareñas -lazo de unión de la

familia- empezó a efectuarse fuera: tejer, hacer el pan, reparar los muebles, etcétera. El resultado lógico fue que los individuos no necesitaban trabajar en el seno de la familia sino fuera de él; es decir, el grupo familiar dejó de ser el centro en cuyo derredor giraba la vida de sus miembros. Este tipo de familia aún perdura en algunos de los países más atrasados.

Con la industrialización y la formación de la sociedad urbana ha aparecido otro tipo de familia, cuya unión no depende de las labores de cada uno de sus miembros en beneficio mutuo --éstas se efectúan fuera del hogar- sino de las necesidades emocionales de sus miembros. El padre se ausenta por lo menos durante ocho horas -con frecuencia también la mamá- y la única actividad realizada regularmente en el hogar consiste en preparar la comida, lavar la ropa y educar a los niños. "El vínculo más importante que enlaza a los miembros de la familia urbana moderna es el cariño. Cuando éste se apaga, la pareja se separa y los hijos -si los hay- quedan al cuidado de alguno de los papás".³⁰

2. El cariño hacia los hijos

³⁰

MOUSSEAU, J., LA FAMILIA PRISIÓN DE AMOR, ASPECTOS PSICOLÓGICOS, Editorial Trillas, México, 1989, pp. 52-53.

Las investigaciones realizadas más recientemente indican que la satisfacción de las necesidades físicas del niño, alimento, aire, abrigo, limpieza y sueño, no basta para su desarrollo normal. Los niños de asilos y orfanatos, a pesar de tener satisfechas estas necesidades, manifiestan rasgos de agresividad, incapacidad de dar afecto y recibirlo, lentitud para aprender y, sobre todo, inseguridad. Estos niños duermen menos que los de un hogar normal, rara vez sonríen o dan muestras de alegría y son pasivos y apáticos. El marasmus, forma de consunción lenta, no se debe a factores físicos, sino que parece estar relacionado con serias perturbaciones emocionales de los recién nacidos. Otros estudios concluyen que los niños necesitan del apoyo de un adulto cariñoso para explorar el mundo.

Algunas investigaciones señalan que la frialdad materna suscita en los niños dificultades en la alimentación, produce agresividad y enuresis y retarda el desarrollo de la conciencia moral. En cambio, la madre cariñosa que pasa más tiempo con el hijo, le facilita conocerse a sí mismo, aceptarse y sentirse más contento.

Un grupo de investigadores buscaba averiguar el grado de madurez de varios adultos jóvenes educados bajo distintos métodos. Se trataba de la repetición de un estudio realizado

por Sears (1957) sobre el impacto de diferentes prácticas educativas en el desarrollo de la personalidad. La investigación exploró, en un grupo de 379 madres, las siguientes cuestiones: ¿Toleraban ellas los juegos sexuales de los niños? ¿Les pegaban? ¿Les retiraban el afecto? ¿Les suprimían privilegios? La conclusión señaló que ninguna práctica resultaba mejor que otra para el desarrollo de la personalidad del niño quizá por no haberlo estudiado directamente y hacerlo con las mamás. Esta cuestión permanece aún sin respuesta y, así, algún psicólogo arguye que los papás influyen poco en la formación personal del niño. McClellan invirtió la forma del estudio e investigó el grado de madurez de 78 sujetos (hijos de las madres que habían servido a Sears 25 años antes), cuya edad media era de 31 años, la mayoría casados y con hijos. Se averiguaron las diferentes prácticas educativas empleadas por los padres y se compararon con los estadios propuestos por Erikson: los tempranos, con dependencia de la autoridad externa; los intermedios, de confianza en sí mismos, y los últimos, de cuidados genuinos por parte de los demás. Las entrevistas y las pruebas mentales permitieron concluir lo siguiente: "lo que hacen, piensan y creen los papás en cuanto adultos no depende de determinadas prácticas educativas de los primeros años. En cambio, lo que sienten los papás respecto de los

niños no puede menos que tener enorme impacto"³¹. Los niños amados por sus padres eran precisamente los que, convertidos en adultos, manifestaron mayor grado de madurez. Otro dato interesante en el estudio de McClellan señala que el control rígido de la conducta expresiva de los niños ruidos, descuido, alboroto y dependencia impedía su maduración; es decir, cuando los padres atendían más a la conservación del poder.

El niño amado confía en el amor de la madre y posee una mayor motivación para plegarse a sus indicaciones, así se comporta como ella lo desea. Tiene más que ganar si lo hace, y más que perder si se rehúsa a obedecerla.

Cuando el niño es mayor, los padres manifiestan su amor mediante el esclarecimiento de sus inquietudes y la participación en sus juegos.

Algunas mamás se quejan de que a sus hijos no les gustan las demostraciones de cariño, pues lloran y se rebelan cuando los toman en brazos. En tales casos es posible señalar que quizá exista un rechazo inconsciente hacia el niño, que éste percibe de alguna forma.

³¹ Citado por McINTIRE, Robert, **POR AMOR A LOS NIÑOS, AMBIENTE PSICOLÓGICO DE LOS PADRES**, Editorial Diana, Técnico, México, 1988, p. 245.

Dada la importancia capital del cariño, todas las amenazas de retirárselo al niño son totalmente desaconsejables. Frases como "ya no te quiero", constituyen amenazas reales para él, pues sus recursos mentales son insuficientes para comprender el alcance limitado de tales expresiones. El niño necesita sentir que se le ama por ser el hijo, no por lo que hace o por lo que vale.

3. La seguridad transmitida al niño

El afecto da origen a la seguridad. El niño nace incapaz de valerse por sí mismo en un mundo amenazador. Llega a la vida en el más absoluto desamparo, al grado de perecer si no recibe los cuidados adecuados. Gracias al estímulo paterno, el niño comienza a moverse, a decir sus primeras palabras y dar sus primeros pasos. El amor vigilante de la madre que sigue como sombra las primeras exploraciones del niño le da a éste la seguridad necesaria para acometer la tarea de conocer el medio que lo rodea. El sabe que cerca existe una figura amada en la cual encuentra alimento, calor, consuelo e incentivo; es decir, seguridad para su diminuta e insignificante persona. La madre alaba al hijo, le celebra sus primeros ensayos y lo recompensa por sus esfuerzos desmañados. El cariño de los padres, las figuras más sabias y poderosas del mundo infantil, da confianza al niño en su pequeñez e

incapacidad para valerse por sí mismo. Poco a poco se le graba la idea de que si sus papás, tan buenos y sabios, lo aman, aun siendo pequeñito y desvalido, debe ser porque él verdaderamente vale. Así, el amor de los padres es el punto de apoyo de los esfuerzos infantiles para afrontar la realidad, es puente tendido entre la incapacidad del niño y sus logros futuros, es origen de una seguridad más sólida: la basada en la conciencia de la propia capacidad.

Gordon concluye que "... el amor es el recurso más importante en la formación de valores y guía de las opciones y los estilos de vida. Quien experimenta falta de amor en la niñez es infeliz entonces y desarrolla actitudes que perpetúan su desdicha"³² .

Un estudio de un grupo de niños seguros de sí mismos, complacientes, buenos estudiantes, en una palabra maduros para su edad, trató de averiguar qué método eficaz habían empleado los padres para obtener tan magníficos efectos en su educación. Los resultados fueron desconcertantes. Estos niños habían sido educados con gran variedad de prácticas: a unos se les daba dinero desde pequeños, a otros se les negaba; unos tenían libertad en sus deberes religiosos, a otros se

³² GORDON, Thomas, PADRES EFECTIVAMENTE PREPARADOS, Editorial Diana, México, 1988, p. 54.

les exigía cumplir con ellos. A éstos los sancionaban con rigor, a aquéllos nunca les habían impuesto castigo. En medio de tanta diversidad de prácticas educativas apareció un denominador común: estos niños eran amados por sus padres y lo sabían, y este amor les había enseñado que los hombres podemos llevarnos bien unos con otros y vivir en paz³³ .

Como consecuencia del cariño, la aceptación se manifiesta en la aprobación del niño por el hecho de ser el hijo. Los padres que aceptan a sus hijos lo hacen cada uno a su modo. Son al mismo tiempo amables y firmes, se muestran especialmente sensibles a las necesidades del niño, advierten sus señales de molestia, incomodidad o dolor y lo protegen contra los peligros. La aceptación implica respetar el paso del niño por su desarrollo. No se le violenta a pasar de una etapa a otra ni se lo compara desfavorablemente con su amiguito que ya camina, habla y se viste solo. Los papás que aceptan al hijo desean, naturalmente, que sobresalga, pero sin ponerle precio al amor que le tienen; es decir, su cariño permanece invariable lo mismo en los triunfos que en los fracasos del hijo. Los papás que aceptan a sus hijos tratan de que éstos crezcan, sin considerar sus muestras de inmadurez como manifestaciones de tontería o de perversidad.

³³ LANGDON, Grace y DTOUT, L, LOS NIÑOS BIEN AJUSTADOS AL MEDIO AMBIENTE, TRILLAS, México, 1990, p. 65.

Acogen las preguntas del niño, nacidas de su deseo de aprender, sin tratarlo como si fuese un importuno, y reconocen su responsabilidad para señalar límites a la conducta del niño y a sus deseos atropellados. Se consagran a él sin transformarse en sus esclavos.

Las consecuencias del clima de aceptación son benéficas para el niño; cuenta con protección contra su impulsividad; no necesita lanzarse a batallas que aún no puede ganar; tiene oportunidades para crecer y explorar el mundo, de ensayar y fracasar en muchos de ellos sin poner en peligro su propia seguridad. Puede expresar libremente sus sentimientos y ser franco en sus relaciones con los demás; finalmente, se siente libre de manifestar sus miedos sin incurrir en el ridículo. La más preciada ventaja de la aceptación es que el niño aprende fácilmente a aceptarse como es, con sus cualidades y defectos, sin necesidad de exagerar unas y negar los otros, y a sentirse menos culpable de los errores que comete, secuela inevitable en el proceso del desarrollo.

El rechazo es lo opuesto de la aceptación. Puede asumir formas diversas, como la negligencia y la crueldad, el perfeccionismo y la protección exagerada. La negligencia aparece en la falta de los cuidados necesarios para que el niño crezca. La crueldad se manifiesta en insultos, golpes e

incluso en privación de alimento.

Más frecuente es el rechazo disfrazado de perfeccionismo y de protección exagerada, ya que en nuestra sociedad que tanto valora el amor materno es difícil que una madre admita conscientemente que rechaza a su hijo. Si llegara a darse cuenta de que alienta sentimientos tan reprobables, se sentiría culpable. Busca entonces, inconscientemente, alguna razón, independiente de su estado emocional, para rechazar al niño y la encuentra en la herencia del hijo, en su salud o en su conducta, lo cual la obliga a exigirle más. Advierte exclusivamente la imperfección del niño para paliar ante sus ojos y ante los demás el rechazo que siente por él.

Ciertas actitudes de protección exagerada son, a veces, una forma inconsciente y solapada de rechazo. Difieren del perfeccionismo en que éste atiende a la imperfección del niño que lo hace menos amable, y aquéllas se refieren a la actividad misma de la madre, quien adopta una actitud de vigilancia excesiva, es decir, una conducta diametralmente opuesta a las manifestaciones de rechazo, para evitar que éste aparezca. El perfeccionismo trata de desarraigar el mal existente en el niño; la protección exagerada se afana por prevenir todo peligro que pueda acecharle. Ambas actitudes sabotean por distintos caminos el desarrollo emocional del

niño destruyendo su confianza en sí mismo: el perfeccionismo, por encontrar siempre al hijo imperfecto e inaceptable; la protección exagerada por impedirle probar sus propias fuerzas y escudarlo innecesariamente de peligros imaginarios.

Las consecuencias del rechazo son desastrosas. El niño rechazado debe apoyarse en sus propios recursos que, por lo general, son limitados. Se le deja solo, asustado, hambriento e incómodo. El niño físicamente maltratado carece de la fuerza necesaria para defenderse; aquel cuyas faltas se censuran constantemente, fracasa ante los demás por carecer de un apoyo para probar nuevamente sus propios recursos.

4. La estabilidad emocional

El niño necesita también saber con certeza "dónde está". Entre los sentimientos de incertidumbre que paralizan a algunos niños se encuentran los vinculados con sus habilidades, relaciones con los demás y actitudes que deben tomarse respecto de ellos. Un niño educado cariñosamente en un marco familiar estable mira a sus padres bajo una perspectiva uniforme, en la cual se registran cambios menores y aun algunos mayores, pero que de ordinario permanece sólida en su conjunto.

Los niños son incapaces de alcanzar la estabilidad, fruto de una situación firme y segura, si constantemente sufren cambios bruscos sin razón evidente, como los de residencia y de escuela, que les impiden formar amistades duraderas y sentir que pertenecen ya a un grupo.

Pero la estabilidad fundamental depende de las relaciones del niño con sus padres. En el hogar se aprende día a día la ciencia de la vida, que descansa principalmente en las actitudes y conducta de los papás. Si el niño sabe qué puede hacer hoy gracias a lo que pudo hacer ayer y los pasados días, adquirirá confianza en sí mismo; pero si lo permitido ayer no dependió de una razón objetiva sino del insomnio de su mamá o del número de cervezas que bebió papá o la última conversación sobre educación sostenida en el salón de belleza, difícilmente sabrá el niño con certeza dónde está y dentro de qué límites le es lícito moverse.

Los adultos nos sorprendemos ante un amigo que hoy nos saluda cariñosamente y mañana nos vuelve la espalda; y no nos detenemos a pensar que los cambios repetidos y arbitrarios en el carácter de los padres provocan confusión en el niño.

La estabilidad en el hogar supone cierto conocimiento de las metas de la educación. ¿Cómo puede tenerse estabilidad si

se ignora qué se quiere del niño o cuáles son los principios fundamentales que gobiernan la vida humana?

La estabilidad implica también que los padres actúen de común acuerdo en las normas dictadas al niño. Pocos factores producen mayor confusión en la mente infantil que la divergencia de los papás en el modo de educarlo. Si la norma señalada por el papá es desobedecida con la complicidad de la mamá, o si el hijo se alía con el papá para pasar por encima de lo establecido por la madre, se le está enseñando a burlarse de las normas. Ésta es una manera eficaz para que el niño "manipule" a ambos progenitores y acabe por enfrentarlos.

Existe en la percepción humana un fenómeno peculiar llamado constancia. Según esta propiedad, percibimos un objeto, cualquiera que sea, como sensiblemente del mismo tamaño, a pesar de haberse alejado respecto de nosotros; o lo vemos de un mismo color, sea que esté iluminado por la luz amarillenta de una bujía o por la luz solar. Este fenómeno ocurre también en relación con las personas. Los padres son quienes más hondamente influyen en la vida del niño. La percepción que tenga de ellos incide en gran medida en su vida posterior. El niño percibe a la madre como fuente de alimento y de cariño comprensiva y protectora. Al padre lo ve

fuerte y sabio. Generalmente, las niñas encuentran más atractivo al papá y los niños a la mamá.

Si el niño aprende a percibir a su padre como hombre arbitrario, dominante y duro, interpretará de la misma manera todo lo que el papá haga. Si éste se acerca, quiere dominar; si se aleja, muestra falta de afecto. Esta pauta perceptual permanece constante a través de la vida del niño y le lleva a atribuir a las figuras de autoridad las mismas características -aunque no las tengan - que percibió en el padre y, a las mujeres, los mismos rasgos -aun cuando carezcan de ellos- que advirtió en su mamá.

Vemos, pues, la importancia de ofrecer al niño un ambiente de cariño, aceptación y estabilidad, pues su percepción de las personas permanece constante durante toda su vida y la imagen que se forme del padre y de la madre será proyectada en sus relaciones con los demás hombres y mujeres.

Si el ambiente hogareño ha sido cariñoso, acogedor y estable, el niño se formará una buena imagen de los hombres; pero si ha sido víctima de rechazo y falta de afecto, percibirá a los demás como enemigos peligrosos y se mostrará inseguro y desconfiado, temeroso de que se repitan las experiencias ingratas que ensombrecieron sus primeros años.

¿Qué pueden hacer los padres, cuando son conscientes de que el ambiente hogareño no es feliz? No todo está perdido. Afortunadamente, existen medios para restaurar el bienestar familiar. Tales papás pueden buscar ayuda psicoterapéutica para toda la familia, ayuda que les permitirá solucionar sus problemas o afrontarlos con mayor tranquilidad, o bien unirse a algún grupo de padres dedicado a comentar problemas educativos y ayudarse mutuamente a resolverlos.

2. Los padres como modelos

Los niños manifiestan gusto al oír a otras personas alabar el talento de su papá o la belleza de su mamá, a la par que se avergüenzan de los defectos de sus progenitores. En ambos casos, los niños experimentan sentimientos parecidos a los de sus respectivos papás, si éstos hubieran escuchado tales alabanzas o críticas acerca de los hijos. Todos hemos participado en forma alternativa en los estados emocionales de personas a las que nos consideramos semejantes; el fenómeno es llamado identificación.

La identificación del niño con sus padres consiste en creer que algunos de los atributos del modelo (padre o madre) le pertenecen. El niño, consciente de llevar el apellido paterno, tener semejante barba partida e igual color de ojos,

crea parecerse a su papá. Además, la creencia de tener semejanzas físicas y psicológicas le permite experimentar las emociones gratas o ingratas que el padre sentiría. Se dice entonces que se ha identificado con él.

Los niños no sólo se identifican con cualquier persona parecida a ellos, sino pueden hacerlo con otros modelos. Kagan señala cuatro elementos en la identificación. "Primero, la conciencia de asemejarse a un modelo"³⁴. Mientras mayor sea el número de semejanzas y éstas más acentuadas, el niño creará tener un parecido mayor con el modelo. Esta creencia de ser semejante al modelo puede ampliarse: por las características comunes de un mismo apellido igual sexo, gusto por la música o deporte, etcétera; por adopción o imitación de gestos, gesticula al modo del papá, y finalmente, por los comentarios de los adultos que lo rodean: "eres igualito a tu papá".

Estos tres mecanismos generalmente inducen al niño a concluir que es más semejante al progenitor del mismo sexo que a cualquier otro adulto. De ahí que los niños, de ordinario, se identifiquen más con los papás y las niñas con las mamás.

³⁴ KAGAN, J., ENTENDIENDO A LA NIÑEZ, AMBIENTES, MOTIVOS Y PENSAMIENTOS, Limusa, México, 1988, p. 39.

"El segundo elemento consiste en experimentar emociones alternativas"³⁵. Siempre que el niño experimenta una emoción, el modelo la sentiría en parecidas circunstancias, participa vicariamente en el estado afectivo de éste, como se dijo antes. Para repetirlo una vez más, la identificación consiste en que el niño cree ser semejante al modelo, y esto le permite participar en las emociones de aquél, al grado de pensar que los eventos ocurridos al modelo también le sucederán a él, y que las otras personas reaccionarán como lo harían con su papá.

"El tercer elemento, el deseo de poseer sus rasgos más atractivos, favorece la identificación"³⁶. Es evidente para el niño que sus padres son más fuertes, más hábiles y más libres que él, y el deseo de poseer tales dones es muy apetecible.

"El cuarto elemento consiste en la tendencia del niño a apropiarse por imitación de las actitudes, conductas y valores paternos, aun sin recibir ningún refuerzo"³⁷. El niño cree que si incrementa la semejanza con el modelo obtendrá las ventajas de poder, habilidad y libertad de

³⁵ Idem, p. 48

³⁶ Idem, p. 57.

³⁷ Idem, p. 64.

aquél. Tal proceso no solamente induce al niño a creer en su semejanza respecto de otras personas, sino a tratar activamente de adoptar los rasgos de éstas para parecerse más y obtener las ventajas deseadas. Mientras más imita al modelo, más se parecerá a él y experimentará un mayor número de emociones vicarias. Si la semejanza las aumenta, el niño quedará tan atado al modelo que llegará a creerse parte suya.

Más ¿por qué entonces un niño adopta conductas que se apartan de la paterna? Generalmente, por actuar mediante hábitos contraídos: tender la cama, limpiarse los dientes, etcétera; por el deseo de conseguir premios y evitar castigos o de adquirir un rasgo estimado: jugar bien a la pelota.

Es preciso advertir que la identificación del niño puede efectuarse respecto de las actitudes, normas y valores del padre, o los prejuicios; como el racial, o de sus ejemplos (es decir, sus conductas). Ahora bien, no es raro que en el transcurso de su desarrollo el niño advierta la falta de coherencia entre las normas, de un lado, y la conducta paterna, del otro; entre distintos elementos de ésta ("es muy estricto en cuestiones de honradez, pero tiene manga ancha respecto del sexo") o, finalmente, que la moralidad paterna carece de solidez. Con bastante probabilidad puede esperarse que el niño cuyos padres observan una buena conducta moral,

la desarrolle a su vez. Sin embargo, a veces los niños son selectivos en las virtudes o flaquezas que imitan. Pueden identificarse por amor y seguridad, para tener cerca al papá aun cuando esté ausente, o por miedo o ira, para desquitarse de cierto rechazo, abandono o preferencia manifiesta hacia otro hijo.

Puede afirmarse que mientras más consistente y madura sea la conducta de los padres, el niño se identificará más con ellos y, en cambio, cuanto más arbitraria sea ésta en sus normas, valores y conductas, el niño se identificará menos con sus progenitores.

El niño que se identifica con modelos cuyos atributos son indeseables se forma una imagen negativa de sí mismo. Como se dijo anteriormente, la mayoría de los niños de cinco o seis años se percata de ser más semejante al progenitor del mismo sexo por llevar el mismo apellido y tener ciertos rasgos parecidos que a otros adultos. Por desgracia, el niño se identifica sin advertir qué tan desagradables o indeseables son los rasgos del padre, pues todavía no tiene suficiente discernimiento para distinguirlos. A medida que los reconoce, llega a creer que algunos de ellos se encuentran en su propia personalidad.

Por lo general, el niño se identifica primero con sus padres, son los adultos a quienes conoce mejor, respeta y admira pero a medida que crece los valora en relación con otros adultos que pueden tener cualidades superiores. Además, el niño lee u oye historias de héroes, científicos y deportistas. Tales experiencias lo inducen a querer ser como el modelo preferido, y las semejanzas descubiertas entre éste y sus padres frecuentemente facilitan sus intentos de parecerse más al modelo.

Los maestros son también modelos potenciales, aunque suele subestimarse su poder para sugerir valores. Ellos deben persuadir al niño del gozo y utilidad de adquirir conocimientos, cuya aplicación aquél desconoce. Si los maestros son respetuosos, humanos, competentes y justos, el niño pondrá en las tareas escolares el mismo respeto que le muestran. Cuántos niños deben el gusto por determinada materia a un maestro dedicado.

1. La identidad del papel sexual

A los varios rasgos incluidos en el concepto del yo como competencia y moralidad se agrega el de la identidad sexual, y por ello cada quien ansía descubrir qué tan bueno, talentoso y masculino o femenino es. Este último atributo no

se incluye tan fácilmente en el concepto propio. Además de sujetarse a las características biológicas, depende de las diferentes culturas que señalan los atributos físicos, creencias, sentimientos, motivos y conducta. A las mujeres orientales se les enseña a ser gentiles, cualidad femenina básica, las muchachas occidentales creen que la belleza física es esencial. En el aspecto psicológico se espera de ellas capacidad de experimentar profundos sentimientos, agradar al hombre y atraerlo sexualmente. Las normas culturales masculinas implican también la habilidad para agradar a la mujer, pero subrayan la independencia del juicio y el dominio. Se espera que el hombre sea agresivo.

La dependencia, pasividad y conformidad de los sexos están relacionadas con la cultura. A la niña se le tolera expresar conducta dependiente; en cambio, al hombre se le reprende por demostrarla. De ahí que los muchachos experimenten conflictos si son pasivos y las chicas si son agresivas. Otro tanto sucede con la habilidad intelectual en ciencias y matemáticas, importante en los hombres y secundaria en las mujeres por ser tales asignaturas necesarias para el éxito profesional, logro indispensable del varón.

3. Influencia de la cultura y el papel del padre y de la madre

Los factores biológicos determinan el papel materno: concebir al niño, llevarlo en el seno, darlo a luz, amamantarlo y cuidarlo, rodeándolo, además, de sentimientos cuyo interés, perseverancia y profundidad no tienen paralelo en la vida humana.

La biología, por el contrario, influye menos en el papel del padre, cuya contribución finaliza en el momento de la concepción. La cultura determina las conductas paternas. Por eso, en algunas sociedades el padre sólo se interesa por los descendientes varones, mientras que en otras mandan como dueños de todos los hijos.

En nuestra sociedad el varón es jefe titular de la familia, pero su papel tiende a ser más borroso e indefinido. En muchas familias, el padre se reduce a ser el proveedor del sustento. Desaparece del hogar durante el día y, en parte por desconocer a los hijos, en parte por cansancio, procura inmiscuirse lo menos posible en los problemas de éstos, hasta quedar literalmente al margen de sus vidas.

La madre, por el contrario, es la figura dominante de la familia y encargada de su cohesión; pero al desempeñar este

oficio arriesga el papel principal de dispensadora de cariño y comprensión que representaba en otros tiempos, mientras que al padre correspondía la disciplina y moralidad, así como la enseñanza de la galantería, piedad y valor a los hijos varones. Los protegía en los momentos de tentación y los amonestaba cuando cedían. El padre servía de puente entre el mundo y la familia. Ahora cuida más bien de la posición material de los suyos.

De estas consideraciones se desprende que en nuestra sociedad los papeles del padre y de la madre se han vuelto ambiguos e indefinidos.

Muchas madres trabajan en el mundo de los negocios masculinos y algunos hombres se dedican a cuidar a los hijos. La práctica de esta actividad beneficia a los niños por ofrecerles la oportunidad de intimar con la figura paterna, aunque presenta el peligro de que aquéllos acaben teniendo dos madres en vez de padre y madre, si ninguno de los dos asume un papel definido.

El niño necesita que el padre acepte su papel varonil. La masculinidad no se aprende en un curso formal sino en la vida práctica, con un padre cuya conducta sirve de modelo. Desde su infancia, el niño aprende que el padre, la figura

fuerte, lo protege de los peligros del mundo externo, de los de su propia fantasía y también de la protección excesiva de su mamá.

Muchos peligros acechan al niño en el mundo moderno y necesita instrucción para afrontarlos sin riesgos innecesarios: las calles transitadas, los aparatos mecánicos y eléctricos, los maleantes, etcétera. El niño también requiere de la protección firme del papá en contra de sus propias fantasías, como la de exigir a la mamá toda para sí, sin admitir rivales de ningún género que le roben su cariño.

Como el niño es todavía incapaz de distinguir entre las fantasías y la realidad, se asusta de sus impulsos hostiles; pero al identificarse con el padre, éstos desaparecen y el niño se libera de tendencias agresivas.

El padre lo defiende, asimismo, de una mamá demasiado protectora. Papel del padre es suministrar al hijo su amor simultáneamente protector y liberador. Si el niño necesita que la madre lo ame para convencerse de ser digno de amor, requiere que el papá le proporcione la seguridad de que es capaz de valerse por sí mismo. Por su misma naturaleza y educación más abierta, el padre suele permitir al hijo varón que ensaye su independencia.

Tanto los adolescentes como las adolescentes necesitan la ayuda de sus padres para aceptar sus destinos biológicos diferentes. La forma fundamental de ayudarlos consiste en invitar a unos y otras a cultivar diferentes características. Los muchachos deben gozar de libertad para ser bruscos y bulliciosos y practicar deportes violentos. Su misma energía se los demanda, al paso de la sociedad requiere hombres seguros de sí mismos. Se favorece también que los muchachos acepten su condición masculina si se les anima a no ser sumisos y complacientes como las niñas.

A las niñas debe tratárseles como a mujercitas, sobre todo en familias donde los padres no tuvieron ningún varón. La niña debe gozar por ser niña y sentirse estimada por ello. La madre ha de procurar transmitirle el gozo de ser mujer. El papá puede ayudar a imbuirle este sentimiento, si la alaba por su apariencia, su arreglo, etcétera. Sería absurdo, en cambio, que la animara a desarrollar actividades masculinas como aprender a boxear y otras semejantes.

La vida del hogar proporciona amplia oportunidad para indicar a los hijos el hecho fundamental de que los hombres y mujeres desempeñan papeles propios y que para desempeñarlos se necesitan mutuamente.

La vida familiar da ocasión a la mamá para iniciar a las hijas en los quehaceres domésticos y el cuidado de los pequeños. Las chicas pueden aprender a preparar comidas sencillas, a coser y a tejer. Las madres diligentes aprovechan esos momentos de intimidad para comunicar a sus hijas las satisfacciones profundas de ser mujer, esposa y madre.

Por su parte, la convivencia familiar presenta al papá la oportunidad de animar al hijo a ejecutar tareas como cortar el césped, componer la llave del agua, etcétera, más propias del hombre y que disponen al hijo varón a asimilar otros intereses masculinos y a emularlos. Sin embargo, no debe impulsarse a los niños a asumir los papeles y oficios apropiados demasiado pronto. Si durante la edad preescolar los niños y niñas juegan con muñecas y se dedican a actividades femeninas, no hay de qué preocuparse, por más que algunos padres y madres se inquieten.

En esta edad los niños y niñas suelen participar en los mismos juegos y divertirse con juguetes semejantes. No es preciso que los padres se empeñen entonces por hacer de su hijo varón un excelente deportista o de su hija una consumada costurera.

En los largos años de la secundaria y preparatoria las diferencias sexuales se acentúan. Contribuyen así a la identificación sexual propia que viene aparejada con actividades e intereses culturalmente reconocidos como masculinos y femeninos.

Los mejores modelos de identificación son los papás que respetan recíprocamente su propio papel en la vida. En forma sutil y variada transmiten a sus hijos el mensaje de que la masculinidad y la femineidad son valiosos.

Ciertos hogares despiertan en los niños la actitud de que el destino del hombre es dejar huella de su paso por el mundo. En el seno de estas familias se fomentan proyectos de excursiones, exploraciones, descubrimientos, investigaciones científicas y realizaciones artísticas. Se anima, asimismo, a las niñas a realizar aportaciones semejantes a la sociedad, además de contribuir a formar una familia. Estos ideales suelen realizarse solo a condición de que papá y mamá acepten sus papeles diferentes con genuina satisfacción, muestren mucho aprecio por las actividades propias de cada uno y participen con interés recíproco en sus éxitos personales.

En otras familias los niños reciben un mensaje diferente. La mujer se fastidia de educar a los hijos y

cuidar la casa, doble oficio de madre y esposa cuya complejidad desconoce el hombre. Los hijos de tales matrimonios probablemente despreciarán el papel tradicional de la mujer, y las hijas manifestarán la tendencia a competir con los hombres y superarlos en sus propios oficios masculinos.

Los hijos de estos hogares crecen con poco respeto por el hombre. Niños y niñas ven al padre a través de los ojos de la madre. La figura endeble del padre y la vigorosa de la madre los afecta desfavorablemente. Los hijos varones quizá intenten compensarse de su condición devaluada y probar su masculinidad embriagándose, maltratando mujeres, etcétera. Las hijas, tal vez, habrán de repetir en sus propios hogares la pauta del hogar paterno y así la perpetuarán.

Un tercer tipo presenta una inversión de los papeles sexuales. La mujer domina de palabra y de hecho. Puede o no ganar el sustento de la familia; pero ciertamente es la corte suprema de apelación y decisión en todo. El marido lleva los pantalones, pero ella le dice cuales ponerse.

El deseo legítimo de igualdad de los sexos respecto de sus derechos políticos sociales y económicos no debe ser ocasión para olvidar que ciertas funciones biológicas

inmutables entrañan consecuencias psicológicas y sociales de innegable trascendencia que no pueden eludirse impunemente.

Aunque los papeles sociales del hombre y la mujer no deberán violentarse para empujarlos a patrones sexuales invariables, tampoco pueden separarse totalmente. Como la mayoría de las mujeres están destinadas a la tarea de ser esposas y madres, su educación personal y expectativas privadas deben capacitarlas para encontrar su realización y satisfacción en tales papeles. Las mujeres, claro está, pueden optar por diferentes actividades; dentistas, jefes de empresas, etcétera. Los hombres deben mostrar suficiente flexibilidad para aceptar que una persona del sexo opuesto se realice en cualquier profesión, siempre y cuando unos y otras eviten hacerse mutuamente la competencia.

La vida humana ha sufrido una honda transformación desde hace apenas veinte años. La creciente participación de la mujer en profesiones y negocios considerados anteriormente como actos exclusivos de los varones, invita a admitir que, a excepción de ciertas funciones exclusivas de cada sexo, todavía existen posibilidades de adaptación de nuevos roles. Por tanto, se requiere conservar una actitud flexible sobre los roles sexuales.

De otra parte, esta actitud requiere un conocimiento personal del significado de la sexualidad para cada ser humano y la correspondiente responsabilidad ante aquélla.

CAPITULO 4

DISCIPLINA Y SOCIABILIZACION EN EL SALON DE CLASES

1. Sociabilización y disciplina

En la medida en la que un niño no es capaz de sujetarse a los procesos sociabilizadores en la escuela, por diversas influencias familiares como ha quedado establecido sobre todo a lo largo del capítulo anterior, las conductas de éste afectarán en mayor proporción el ámbito disciplinario dentro del salón de clases.

En sentido amplio, la disciplina es esencial para que un grupo y los individuos que lo constituyen puedan funcionar. Pero la disciplina tiene que ser más que la mera imposición de controles externos. Los prisioneros están controlados pero no necesariamente disciplinados. Pretendamos que los alumnos entiendan que la "buena disciplina es importante porque ningún grupo de gente (grupo social) puede trabajar en conjunto, exitosamente, sin establecer normas o reglas de conducta, principio de la sociabilización y del grupo según quedó establecido en capítulos anteriores. Implica el respeto mutuo y un sistema conveniente de valores que oriente a cada persona del grupo

a desarrollar autocontrol y autodirección³⁸ ". Entonces, es necesario establecer normas de conducta aceptables que favorezcan el que las personas puedan trabajar cómodamente en conjunto. Por lo tanto, la imposición arbitraria de reglas no es el objetivo primordial de la disciplina en el salón de clase.

El objetivo final de la disciplina debe ser el desarrollo de controles internos, de autodisciplina. "La única disciplina buena es la que se presenta por un autocontrol creciente³⁹ ". En vez de considerar a la disciplina como "un duro castigo para alumnos refractarios (esto deben comprenderlo los maestros), la disciplina es un factor positivo en la vida, un conjunto altamente desarrollado de controles internos que salvaguardan a la persona y le proporcionan un patrón de conducta que será aceptable a la sociedad y contribuirá a su propio bienestar y progreso⁴⁰ " .

Muchos maestros creen que tienen que fijar límites e imponer controles sobre sus alumnos, que el autogobierno se aprende siendo gobernado y que el control impuesto por el maestro es esencial; a ellos se les llama maestros

³⁸ HOWARD, John, Educar, Limusa, México, 1987, p. 56.

³⁹ HOLLIDAY, Bill, Elementos de la conducta escolar, Paidós, México, 1985, p. 25.

⁴⁰ AGNEW, Norman, Psicopedagogía, Trillas, México, 1990, p. 34.

autoritarios o directivos.

Otros maestros creen que la gente aprende a gobernarse a sí misma al fijar y reforzar sus propios límites, aproximándose por medio de ensayo y error hacia el autogobierno. "La autodirección no puede enseñarse, tiene que ser experimentada⁴¹". Algunos de estos maestros se colocan atrás del salón de clase y dejan a los alumnos a su propio control, salvo en casos en que los derechos individuales o la propiedad se ven amenazados. Estos maestros se denominan maestros *laissez-faire* o permisivos. Otros maestros creen en una aproximación gradual en cuanto a compartir el control del aula con los alumnos. A estos maestros se les llama *democráticos* o *participativos*. Los estudiantes pueden ser disciplinados y estimulados a desarrollar el autocontrol bajo los tres tipos de teorías para la conducción del grupo en el salón de clase.

Los maestros derivan autoridad de diversas fuentes: de un experto que posee conocimiento superior; de la identificación y cercanía con los alumnos; de la autoridad concedida por la comunidad y reflejada en las actitudes de los padres; de la habilidad para recompensar, y de la capacidad para castigar. Los maestros utilizan cons-

⁴¹ FERGUSON, J. J., *Disciplina en el aula*, Trillas, México, 1987, p. 65.

cientemente algunas o todas estas fuentes de poder para mantener su autoridad con resultados variables. El maestro que exige control total y que utiliza con exceso su capacidad para castigar puede ser de verdad autoritario; el que recibe respeto debido a su conocimiento y perspectiva puede ser igual de dominante en la clase sin ser autoritario

La conducta de levantarse del asiento es un "problema" en muchos salones tradicionales, pero es aceptable en las aulas abiertas.

En la mayoría de las escuelas, el niño problema es el que se comporta en forma abierta, el que hace ruido, se levanta de su asiento, platica agitadamente con otros niños, y el niño "bueno" es el que se queda dócil y pasivamente en su asiento. Por otra parte, en la escuela abierta la situación suele ser más bien al revés: el niño "bueno" es el que responde con interés a los materiales, a la exploración, platica y se comporta en forma abierta; el niño problema es el que no se conduce abiertamente por tener miedo al fracaso, al ridículo o a ser herido. En la mayoría de las escuelas se "ayuda" al niño problema por medio de su control; en la escuela abierta este niño

necesita ayuda que le facilite revelarse a sí mismo⁴² .

A veces los maestros están contentos con los niños que se sientan calladamente y que no presentan problemas; pero, en cualquier salón de clase, la conducta extremadamente retraída puede ser señal de que un niño necesita ayuda. Los niños retraídos pueden no ser un problema en términos de ocasionar problemas en el aula, pero no deben ser ignorados, ya que pueden tener importantes necesidades emotivas.

La estructura del salón de clase puede hacer surgir algunos problemas de disciplina:

La red particular de comunicación en un salón tradicional puede considerarse una forma de ida y vuelta. Los alumnos no pueden comunicarse entre sí, sólo con el maestro. El maestro puede comunicarse con sus alumnos, ya sea individualmente o en grupo; también él es el responsable de iniciar la comunicación. En una situación así, el maestro es la figura central del salón de clase. Para asegurar la centralidad de su posición, se ha presentado un sistema elaborado de reglas y reglamentos. Como consecuencia, se dedica más atención a la disciplina y

⁴² BARTH, Ritha, Educación y disciplina infantil, Paidós, México, 1987, p. 36.

al control que al aprendizaje⁴³ .

Los maestros definen sus propios límites en cualquier tipo de aula y las conductas que le son aceptables, sin recurrir a los extremos. Así como el maestro autoritario no necesita ser dictatorial, el control compartido tampoco implica una permisividad total.

Las escuelas abiertas no son lugares en donde todo está permitido. Tanto el maestro como el niño saben que hay una autoridad presente y que el maestro, independientemente de lo personal y protector que sea, es esa autoridad. Un grado de conducción de los alumnos por los adultos, un grado de orden, estructura y control impuestos, son requisitos necesarios para la exploración independiente. Las restricciones razonables y consistentes de la conducta del niño finalmente le facilitan ser más libre y productivo⁴⁴ .

¿Qué cantidad de control es bueno y qué tanto llega a ser frustrante? A este respecto no existe una fórmula mágica, no hay una solución única para todos los niños. Algunos alumnos funcionan mejor con más estructura, más

⁴³ JENSEN, Robert, Educación infantil, Interamericana, México, 1986, p. 65.

⁴⁴ BARTH, Ritha, Educación y disciplina infantil, op. cit, p. 45.

dirección del maestro, otros prosperan y desarrollan autocontrol en un ambiente participativo.

Los maestros de aula abierta y del salón de clase tradicional coinciden en que la meta final para los alumnos es el autocontrol, pero sus prioridades son diferentes. Los maestros de aula abierta primordialmente quieren que los niños desarrollen "responsabilidad, confianza en si mismos, autodirección, orgullo y respeto de unos para otros". Por su parte, los maestros de las escuelas tradicionales ordenan estas prioridades en forma distinta: "conducta ordenada, uso eficiente del tiempo, adquisición de destrezas y adquisición de conocimientos⁴⁵".

En las investigaciones recientes se indica que los niños pueden lograr más avance cognoscitivo en los salones dirigidos por el maestro⁴⁶. En las aulas abiertas, en donde, en grado sumo, los niños eligen lo que van a hacer y cuándo lo van a hacer, se enfatiza el desarrollo afectivo. Se supone que se alienta la autodisciplina cuando los niños toman la responsabilidad de planificar sus propias actividades.

Los partidarios del aula abierta también están en

⁴⁵ SULLIVAN, Charles, El desarrollo del niño, Trillas, México, 1988, p. 72.

⁴⁶ WRIGHT, Robert, ¿Educación tradicional?, Prentice Hall, México, 1987, p. 78.

favor de la existencia de reglas en el salón de clase:

De todos modos, hay reglas que sostener, y se presentan muchas situaciones en que se exige que el maestro tome el control. Los niños están en el proceso de desarrollar controles internos y aunque debemos permitirles libertad para experimentar con estos controles, también debemos estar preparados para entrar en acción cuando parezca que sus controles están a punto de fallar.

Los alumnos necesitan ejercer sus propias habilidades, desarrollar sus controles internos y aprender a usarlos; experiencias con la autoridad para comprender la relación entre ellos y los adultos; libertad para expresar todas las cosas que sean posibles. Para delinear las fronteras adecuadas a su propia personalidad y la seguridad de un adulto que pueda proporcionar los controles exteriores cuando los interiores son demasiado débiles para operar efectivamente.

En las escuelas tradicionales los maestros frecuentemente resaltan la importancia de la conducta ordenada, el aprovechamiento eficiente del tiempo, y la adquisición de conocimientos.

2. Las causas del mal comportamiento, prevención de los problemas de conducta

Independientemente de la estructura del liderazgo, en todo salón de clase hay algunos casos de mal comportamiento. Siempre existen niños que no obedecen las reglas más necesarias, otros que no se detienen ante nada para atacar a sus compañeros, destruir la propiedad ajena, interrumpir el trabajo de la clase o discutir con el maestro. En todo grupo hay una cantidad de niños que no se llevan bien con los demás y no hacen el mínimo esfuerzo para ello. ¿Los maestros deben preocuparse por las causas de mala conducta o únicamente ponerle un fin?

La mayoría de los psicólogos sugieren que los maestros pueden resolver los problemas de mal comportamiento si buscan las causas y las cambian. Pero los psicólogos se apegan a diferentes teorías psicológicas y difieren en cuanto a dónde y cómo buscar las causas y cuáles puedan ser éstas.

Un psicólogo conductista consideraría que los estímulos ambientales provocan una conducta particular en el niño que tiene varias consecuencias. Un psicólogo cognoscitivo trataría de determinar qué es lo que el niño espera como consecuencia de su conducta. Un psicólogo humanista podría analizar el significado de una situación y el autoconcepto del niño, a fin de valorar y corregir la

fuente de un problema de conducta. Un psicólogo freudiano estaría más preocupado por el conflicto interior. Un psicólogo social se enfocaría en las relaciones interpersonales, en el papel del niño en el grupo. En muchos casos, puede haber más de una causa para el mal comportamiento de un niño, y dos niños pueden presentar la misma conducta problemática por razones completamente diferentes.

La conducta de levantarse del asiento es un buen ejemplo del comportamiento que preocupa a muchos maestros y que puede presentarse por muchas razones.

De la misma manera, los problemas que van desde la falta de atención hasta la interrupción de la clase o la agresión, pueden originarse en una gran variedad de causas, y sólo algunas de ellas están relacionadas con la situación que prevalece en la clase.

En estos casos los maestros no están en posibilidad de ejercer la influencia necesaria para modificar las causas; si acaso favorecen un ambiente escolar lo más acogedor posible, a fin de que la comprensión de la causa del mal comportamiento afecte positivamente su actitud y la de los alumnos y haga que tal conducta sea menos amenazadora. El

maestro puede irritarse con un niño que salta constantemente para llamar la atención; pero es difícil irritarse con un niño que padece una infección renal. Empero, el niño que es agresivo y plantea un peligro para los demás estudiantes puede requerir disciplina o que se le cambie de grupo, aunque el maestro sienta afecto por él al conocer la causa subyacente de su agresividad.

Una vez que haya establecido sus metas dentro del esquema del tipo de clase que va a conducir, deberá hacer lo posible para prevenir que surjan problemas de conducta. Es mucho más fácil prevenir la conducta disruptiva que controlarla después de que estalla, así que primero estudiaremos la disciplina preventiva.

Los principios de la motivación son aplicables a la disciplina preventiva. El alumno ocupado en aprender tiene menos probabilidades de comportarse mal por aburrimiento. Se evitan muchos problemas disciplinarios cuando el aprendizaje se hace significativo, cuando las necesidades de autoestima y desarrollo de habilidad del alumno están satisfechas.

Planeación anticipada

Planifique sus lecciones para que sus alumnos puedan ponerse a trabajar de inmediato y se interesen en lo que hacen. Considere todos los elementos al hacer sus planes: conocimiento prerrequerido, interés y habilidad del alumno, reglas básicas para una actividad, materiales necesarios y su distribución, responsabilidad del alumno, tiempo y evaluación. El tiempo que se invierte en planificar lecciones interesantes es mucho más útil que el que se pierde en acciones disciplinarias que se hacen necesarias cuando el alumno está aburrido e inquieto

Establezca reglas claras

Algunas reglas son necesarias en toda situación en que varias personas trabajan juntas, pero las reglas deben ser comprendidas por todos. En ciertas escuelas, la primera vez que un niño sabe de la existencia de una regla es cuando la ha violado. Por ejemplo, hasta que un niño "sube por la escalera de bajada" sabe que las escaleras están clasificadas. Las reglas deben expresarse claramente y por adelantado. Los niños, al igual que los adultos, se sienten mucho más seguros cuando saben, por adelantado, cómo se espera que se comporten. "Es extremadamente importante para

los niños (alumnos) saber cuáles límites de conducta serán los tolerados en determinada situación, así como que cada vez que se propasen serán regresados a los límites⁴⁷ ".

Los maestros deben dejar en claro las reglas aplicables para todos los alumnos de la escuela desde el principio del año escolar. También deben especificarse las reglas de la clase. Por lo regular, entre menos reglas existan será mejor. Aunque algunos maestros dicen que la única forma de mantener el control es, por ejemplo, conceder permiso individual cada vez que un niño quiera afilar un lápiz, otros dicen que esto representa una interrupción innecesaria y fuente potencial de conflictos. Nadie puede decidir objetivamente cuándo hay que afilar un lápiz. Nadie debería tener que decidirlo.

Establezca reglas sensatas

Las reglas deben ser pocas, coherentes y estar dirigidas a la terminación de los trabajos del aprendizaje; es decir, deben tener sentido desde la perspectiva de un niño. La mayoría de los niños entienden que guardar silencio al pasar por los corredores es indispensable para que otros niños se concentren en su trabajo. Pero si pueden

⁴⁷ GNAGEY, Edward, Educación correctiva, Limusa, México, 1986, p. 24.

guardar silencio sin formarse en los lugares amplios, ¿por qué tener que formarse cada vez que pasan por los corredores? "con demasiada frecuencia los maestros perpetúan reglas sin saber por qué lo hacen, sin conocer la finalidad, el efecto de éstos en todo el grupo o en el alumno individual⁴⁸".

Las reglas deben tener sentido de acuerdo con la competencia de los alumnos. No debe esperarse que ningún niño, ya sea de cuatro o de 14 años, se quede callado y sin moverse durante un periodo completo de clase. Hasta para los adultos es difícil quedarse quietos durante periodos muy largos. Es más sensato y fácil de imponer una regla que diga: "Prohibido hablar y moverse si se molesta a los compañeros".

Expresa las reglas en forma positiva

Diga: "Hable con su vecino en voz baja" en vez de "No hable"; "Camine en el corredor" en vez de "No corra". Expresa las reglas específicamente, de modo que siempre se entiendan con claridad. No es tan fácil entender y obedecer la regla que dice: "Los pupitres deben quedar limpios" como la que dice: "Los libros deben quedar apilados y los pa-

⁴⁸CHAMBERLAIN, René, *Pedagogía*, Trillas, México, 1990, p. 67.

peles juntos".

Evite situaciones de perder y ganar: establezca reglas que sean ejecutables

La mayor parte de las peticiones pueden expresarse de modo que los alumnos las ejecuten sin perder dignidad. Una declaración que diga que cumplan o se atengan a las consecuencias sólo va a producir conflicto sin solución; el alumno no puede ceder sin humillarse ante todos sus compañeros y el maestro no puede someterlo sin recurrir a medidas extremas que, aunque se logre el fin, pueden dar lugar a resentimientos posteriores. El maestro que le ordena a un fortachón de sexto grado que se siente o pase con el director, está creando una situación de perder o ganar. Si el alumno se niega a aceptar las opciones, el maestro no puede hacer nada, excepto llamar al director. Aunque ocasionalmente se tenga que pedir apoyo de los superiores, estas situaciones se evitan al dar órdenes con diplomacia.

Sea congruente

Si una regla es significativa, debe mantenerse como tal, independientemente del clima, el tiempo o el humor del

maestro. La espontaneidad es recomendable, pero por lo general los niños se sienten más seguros cuando se aplican las reglas consistente y justamente. También es menos probable que los niños pongan a prueba reglas que se exigen consistentemente.

Consulte con los alumnos

Involucrar a los alumnos en la formulación de las reglas, siempre que sea posible, es útil para conseguir su interés en apearse a las mismas, en la misma forma en que "la participación en la dirección" en las empresas reduce las quejas y aumenta la motivación. Cuando se presente un problema, realice una discusión de grupo, provoque todas las sugerencias posibles para tratar el problema, elimine las poco prácticas y acepte que se ponga a prueba una solución para valorarla después de cierto tiempo. Por ejemplo, si los alumnos retienen los libros de consulta demasiado tiempo de modo que otros no pueden usarlos, las sugerencias de los alumnos podrían incluir: se tiene que consultar los libros sólo en una mesa indicada para ese fin; hay que fijar un tiempo límite para libros que circulan entre los alumnos; los alumnos deben registrar los libros que toman prestados en una hoja de salida, etc. Cualesquiera de estas sugerencias es recomendable; debe

ponerse en práctica la que el grupo acepte para un periodo de prueba. De la misma manera, si los alumnos acuerdan que en una discusión es más eficaz pedir la palabra que gritar todos a la vez, es probable que cada uno espere su turno y apoye al maestro cuando sea necesario evitar que un alumno interrumpa. Esta misma regla, impuesta por el maestro, puede crear resistencia. Esta participación de los alumnos es importante en todos los niveles de edad. Los alumnos de primaria y de secundaria pueden tomar la responsabilidad de establecer normas de conducta para el salón de clase. De acuerdo con la teoría de Jean Piaget, se afirma que los niños muy pequeños reconocen que las reglas son importantes e inclusive las pueden aceptar sin un análisis previo, pero si se les pide frecuentemente pueden contribuir para formularías.

Modele la conducta apropiada

La conducta del maestro es, por sí misma, un poderoso elemento disciplinario. Los maestros son modelos para los alumnos, principalmente más por lo que hacen que por lo que dicen. El maestro que actúa de acuerdo con reglas demuestra que éstas deben acatarse. El maestro que exhibe autocontrol demuestra que éste es deseable. La influencia puede ser negativa o positiva. Un maestro que interrumpe a los

alumnos no debe sorprenderse cuando ellos se interrumpen unos a otros. El maestro que grita a los niños puede esperar que los niños se griten entre sí. "El maestro que hace chistes burlones, que es desconsiderado o arrogante puede esperar lo mismo de sus alumnos y no se justifica que se disguste por su actitud⁴⁹".

También es posible presentar a determinados alumnos como modelos, pero hay que tener cuidado en no crear un alumno "consentido", el cual constantemente es puesto como modelo. Es muy natural que los demás alumnos estén en contra de un favorito y pueden reaccionar en forma indeseable.

Controle el ambiente

Un grupo estructurado para cumplir con el trabajo de aprendizaje, tiene más probabilidades de tener niños de buena conducta que uno que está desorganizado. Estructure el ambiente para el aprendizaje, al proporcionar áreas apropiadas para trabajos particulares; por ejemplo, un centro de actividades para trabajos en grupo, rincones tranquilos para concentración individual, etc. Piense en las actividades que se fomentan con el ambiente que usted

⁴⁹ HOWARD, John, *Educación*, op cit. p. 78.

ha creado. Por ejemplo, si usted quiere que los alumnos se concentren en matemáticas, guarde los materiales para la experimentación de ciencia. Si se desea que los alumnos empiecen a trabajar en cuanto llegan a la escuela, hay que llegar temprano para organizar y poner el material de trabajo en cada pupitre.

Ignore la conducta inapropiada

A veces en ciertas situaciones lo mejor es no reaccionar. Hay muchos casos de exhibicionismo que pueden ignorarse sin dañar a nadie, y es mejor no crear confrontaciones de disciplina por incidentes menores. Por ejemplo, un niño puede hacer ruido con su pluma pero no distraer a otros alumnos. Su atención a incidentes triviales es una forma de recompensa para muchos niños. En ocasiones los niños se portan mal sólo para llamar la atención.

Sin embargo, este sistema no puede funcionar si el alumno recibe atención de sus compañeros. Si una conducta tonta, como hacer gestos, consigue sonrisas de los compañeros, no desaparecerá simplemente porque se ignore. Entonces, tendrá que decidir, primero, qué tan importante es poner alto a esa conducta y, segundo, qué medidas tomar.

Es correcto ignorar la mala conducta cuando: 1. La conducta no interfiere con el aprendizaje del niño o de los demás estudiantes; 2. La atención del maestro es la única consecuencia, y 3. hay pocas probabilidades de que otros alumnos imiten la conducta en cuestión. Si varios alumnos hacen ruido con sus plumas, realmente se puede distraer la atención del aprendizaje.

Elogie la buena conducta

Si usted elogia y recompensa la conducta aceptable, los alumnos serán conscientes de que no es necesario romper las reglas para llamar su atención. Observe cuando los niños atienden su trabajo, se comportan bien, respetan las reglas o demuestran autocontrol y dígales que los ha observado. Cuando un niño se comporte mal, busque alguna conducta aceptable que usted pueda elogiar. Procure no reaccionar únicamente ante la mala conducta.

En el nivel de la primaria, el elogio del maestro puede ser recompensa suficiente para el alumno. Cuando el elogio no es suficiente, puede buscarse otro refuerzo: tiempo libre, un juego, un proyecto especial, etc. En el nivel de secundaria, en donde la aprobación de los amigos suele ser más importante para el alumno que la de los

maestros, las recompensas pueden incluir: estudio independiente, tiempo para interacción entre amigos o libertad de opción en la selección de actividades de aprendizaje.

3. Medidas disciplinarias

La disciplina preventiva evita muchos problemas. Pero sería demasiado optimismo decir que no habrá problemas de conducta en su salón de clase. ¿Qué es lo que realmente pasa cuando los alumnos se comportan mal?

Las respuestas de los maestros varían desde una mirada y una reprimenda hasta la detención y, a veces, suspensión, e inclusive el castigo, sea verbal o físico; simplemente mirar a un niño puede poner alto a una conducta ofensiva. Las reprimendas se usan con frecuencia y pueden ser efectivas, especialmente si se hacen con calma, sin ira; suelen ser más efectivas cuando se expresan en términos específicos: "Juan, deja ese lápiz y lee tu libro", en vez de "Juan, deja eso". Las reprimendas suaves, las que escucha únicamente el culpable, han resultado más efectivas para controlar la conducta indeseable que las efectuadas frente a todo el grupo en el salón de clase⁵⁰. Algunos maestros establecen sistemas de señales; por ejemplo, un

⁵⁰

CHAMBERLAIN, René, op cit, p. 87.

dedo en los labios quiere decir "Deja de hablar"; un gesto de la boca hacia el cesto de papeles, "Tira el chicle". Algunos maestros establecen un sistema de consecuencias lógicas; cuando se viola una regla, sobreviene el resultado natural.

Castigo

Es común que los maestros usen el castigo. Quedarse después de la hora de la salida es una medida punitiva. El castigo a veces se disfraza como una "conferencia" entre maestro y alumno. A veces es una detención sin más. Sin embargo, como la detención es algo que hace a la escuela un lugar desagradable, queda catalogada dentro de la misma clase indeseable como el trabajo académico adicional asignado como castigo. Ambos dan como resultado actitudes negativas hacia la escuela, sin que necesariamente tengan impacto mayor en la conducta para la cual se usan como correctivos.

La suspensión y la expulsión son medidas extremas que deben utilizarse únicamente cuando todo lo demás ha fallado; generalmente las administran los directores más que los maestros

Algunas consecuencias lógicas:

- Si empujas en la fila, te vas al final de la fila.
- Si no guardas tus útiles, quedarán almacenados temporalmente y no los podrás usar.
- Si no terminas el trabajo en clase, quedará como parte de la tarea escolar.
- Si haces un trabajo sucio por descuido, tendrás que volver a hacerlo.
- Si hablas en clase, perderás tu turno para hablar durante las discusiones de grupo.
- Si se te olvida entregar el libro de la semana pasada en la biblioteca, no podrás sacar otro esta semana.

Quando dos alumnos contesten juntos las preguntas que deban hacerse individualmente, divida la calificación entre dos.

Efectos del castigo

El castigo puede ser temporalmente efectivo, pero hay que considerarlo cuidadosamente antes de aplicarlo. Algunos factores que deben tomarse en cuenta son:

El castigo afecta al desarrollo del autocontrol. Si el castigo, o el temor al castigo, es lo único que mantiene a una clase bajo control, entonces los resultados a largo plazo pueden ser contraproducentes. En primer lugar, el grupo queda bajo control sólo mientras exista la amenaza del castigo y, en segundo lugar, los alumnos no tienen oportunidad de asumir responsabilidades y desarrollar el autocontrol. Como ejemplo tenemos el salón en el que los niños trabajan en silencio sólo mientras el maestro está físicamente presente. Si el maestro sale momentáneamente del salón u otro maestro lo sustituye temporalmente, el grupo estallará en ruido y desorden.

El castigo puede ser subjetivo. Como el castigo tiene distintos significados para las personas, sus efectos en un individuo son impredecibles. Un niño acostumbrado a ser el "consentido del maestro" puede quedar destrozado por una mirada de desaprobación. Para el niño que busca desesperadamente llamar la atención del maestro, una fuerte reprimenda será una recompensa. El niño que se siente recompensado con el castigo seguirá con su mala conducta. Es recomendable que el maestro ignore la mala conducta y recompense la buena con atención en vez de aplicar castigos.

El castigo brinda un modelo negativo. El maestro que grita a los niños porque ellos gritan, al igual que el que le pega a un niño porque éste le pegó a un compañero, demuestra que su conducta es aceptable, por lo menos mientras se tenga el poder suficiente para hacerlo impunemente. El castigo puede producir agresión en sus víctimas. Cuando se somete a un individuo al dolor, mental o físico, el mismo individuo puede estallar en forma de agresión activa: desafío abierto, ataque físico contra otros alumnos o contra el maestro, o vandalismo. También, un niño que es constantemente castigado y humillado puede retraerse en lo que los psicólogos llaman agresión pasiva, un estado en el cual deja de responder totalmente.

El castigo puede producir ausentismo de la escuela y evitación del aprendizaje. Si los niños asocian el castigo, de cualquier índole, con la escuela, no es de extrañar que la escuela, los maestros y el aprendizaje mismo se tornen activamente desagradables. Muchos de los críticos modernos del establecimiento educacional critican el castigo con base en que la escuela se ha convertido en un lugar desagradable para demasiados niños. Ésta es una situación en la que no se puede ganar: los maestros pierden cuando los niños aprenden a odiar la escuela; los alumnos pierden cuando no tienen oportunidad para lograr autocontrol y

cuando se les priva del autorrespeto.

El castigo debe usarse únicamente cuando:

1. Otras medidas disciplinarias han fallado.
2. La perturbación es extrema y el refuerzo no está bajo el control del maestro.
3. El peligro es inminente.

Cuando se usa el castigo:

1. Éste debe seguir inmediatamente a la conducta indeseable. La respuesta demorada confunde ya que el alumno no puede estar seguro de cuál es la conducta específica por la que se le castiga. Explique a los alumnos exactamente por qué se les castiga.
2. Sea consistente al administrar el castigo. No castigue severamente una acción una vez y ligeramente otra.
3. Use un castigo lo suficientemente fuerte para poner alto a la conducta indeseable. No grite cuando baste con hablar en voz baja; no humille a un niño ante todo el grupo cuando un llamado de atención, en privado, puede lograr el mismo efecto. No ridiculice ni humille a los niños.

4. Defina la conducta aceptable para los alumnos y estimúlelos cuando muestren tal conducta. El castigo por sí solo no hace cambiar una conducta por otra. Hay que decir al alumno qué es aceptable. Es recomendable ignorar la conducta indeseable y elogiar la apropiada.

Al considerar el control del grupo en el aula, los maestros podrían preguntarse a sí mismos:

- " ¿Recuerdo ver los pequeños problemas disciplinarios como inteligibles, y no como insultos personales?
- " ¿Evito tener víctimas y favoritos?
- " ¿Mis alumnos y yo tenemos una idea clara de qué es y qué no es aceptable en mi clase?
- " Dentro de mis limitaciones, ¿hay lugar para que los alumnos sean activos y naturales?
- " ¿Me cercioro cada día de que estoy preparado adecuadamente para la clase?
- " Por lo general, ¿logro pasar el día sin castigar alumnos?

Preguntas como éstas ayudarán al maestro a estimar su habilidad y a conducir al alumnado en tal forma que se mantenga la disciplina y, a la vez, se construyan autoconceptos positivos y realistas en los alumnos.

El control del grupo en el salón de clase no requiere de ridiculizar o avergonzar a los alumnos. El secreto parece estar en las cualidades de liderazgo del maestro. Cuando éste está preparado para la clase, se mantiene por encima de su trabajo y evita la presencia de confusión, explica por qué hay que hacer algunas cosas y busca la consistencia, buenos modales y firmeza, entonces es posible mantener el control del grupo en el salón de clase. Cuando el castigo es inevitable (muchas veces sí se puede evitar) es mejor restringir los privilegios del alumno. Desde luego, esto quiere decir que los maestros deben asegurarse de que hay privilegios en la escuela que puedan restringirse. Los procedimientos ineficaces de control incluirían el castigo de todo un grupo por culpa de unos cuantos alumnos, el castigo corporal o el uso de tareas escolares como castigo.

Si el castigo es indeseable, si es técnica de último recurso, ¿qué pueden hacer los maestros cuando las medidas preventivas no evitan totalmente problemas de disciplina? Muchos maestros encuentran útiles dos planes de dirección del grupo en el salón: la modificación de conducta y el entrenamiento de efectividad del maestro (EEM).

4. Modificación de conducta

La modificación de conducta es la aplicación sistemática de principios conductuales a problemas de disciplina. La conducta que es reforzada por sus consecuencias tiende a ser repetida, mientras que la que no es reforzada tiene pocas probabilidades de repetirse.

La modificación de conducta ha sido mal comprendida y duramente criticada en algunos círculos teóricos. Los críticos argumentan que la modificación de conducta es una forma de diseño o conducción de la conducta humana que arrebató el control al individuo y deja demasiado

La modificación de conducta es una herramienta que, en sí, no es ni mala ni buena. "Al igual que cualquier método, la modificación de conducta puede utilizarse con ineptitud o para fines considerados como inmorales⁵¹". Pero también se emplea para fines positivos, por ejemplo, mejorar el autocontrol e incrementar la ejecución en las tareas del aprendizaje. En todo caso, la modificación de conducta puede ser impuesta a sujetos indispuestos.

Por otra parte, las consecuencias establecidas en

⁵¹ WRIGHT, Robert, ¿Educación tradicional?, op cit, p. 48.

cualquier programa de modificación de conducta en el salón de clase pueden modificarse ya sea sólo por el maestro, por los alumnos y el maestro o por los alumnos mismos. Los principios de modificación de conducta son útiles para fomentar la buena conducta con base en el control del maestro o el autocontrol. El primero puede ser diseñado para relacionarse en el segundo. Los principios son los mismos.

Aplicación de las técnicas de modificación de conducta

Todas las técnicas discutidas al principio de este capítulo se consideran técnicas conductuales: involucre a los alumnos en la formación de las reglas, modele (con el ejemplo) la conducta aceptable, sea consistente, estructure el ambiente del salón de clase, etc. Además, las técnicas de modificación de conducta incluyen el uso sistemático de:

1. Reforzamiento
2. Moldeamiento
3. Conducta incompatible
4. Extinción
5. Entrenamiento de evitación
6. Saciedad
7. Técnicas de automodificación

A continuación analizaremos cada una de éstas técnicas.

Reforzamiento

Los conductistas consideran que la conducta deseable debe ser reforzada. Para esto, alguien, por lo general el maestro, debe explicar por adelantado exactamente qué se considera conducta aceptable y cómo puede reforzarse. Es necesario llevar registros cuidadosamente detallados y seleccionar los reforzadores apropiados.

Los reforzadores adquieren muchas formas. Uno de los más efectivos es la atención del maestro. Por lo tanto, el error más común es que el maestro preste atención a los alumnos que se comportan mal. Si se siguen las reglas conductuales, la atención del maestro debe reservarse hasta donde sea posible (cuando nadie está amenazado por el mal comportamiento) a los niños que se portan bien. Los reforzadores sociales, como el elogio del maestro, tienen gran éxito con la mayoría de los niños, especialmente con los niños pequeños, y deben usarse antes de ofrecer reforzadores más sustanciales. Los reforzadores sociales también pueden incluir privilegios en el salón de clase, como formarse primero para el almuerzo o salir unos cuantos

minutos antes para el recreo.

Recompensar a los niños por buena conducta es algo que muchos maestros hacen naturalmente. Las palabras de elogio, el tiempo libre al terminar el trabajo, las actividades divertidas cuando se terminan lecciones difíciles, son reforzadores que pueden emplearse conscientemente para prevenir problemas de conducta en muchos niños, es decir, evitar la necesidad de acciones disciplinarias. Algunos maestros creen que pueden exagerar los elogios, pero otros sugieren que los niños no se cansan de las alabanzas. El sentimiento placentero asociado con este refuerzo conduce naturalmente al autocontrol. Como los alumnos disfrutaban de los resultados de la conducta correcta, voluntariamente siguen portándose bien.

Un buen programa de modificación de conducta depende del control del ambiente. A veces hay obstáculos institucionalizados en el camino de un programa efectivo. Por ejemplo, en una situación el reforzamiento obvio para la buena conducta en la escuela, para un niño en particular, era el permiso para participar en un programa de fútbol a la salida de la escuela. El reforzamiento nunca funcionó porque la escuela no podía encontrar los medios de comunicación entre el maestro y el entrenador de fútbol. En

resumen, los métodos de condicionamiento operante son técnicas de cambio de conducta precisas, exigentes y difíciles, que precisan que el modificador de conducta tenga recursos valiosos y suficientes, así como control del ambiente.

Los maestros también pueden ofrecer reforzadores tangibles. Las estrellitas doradas son una forma común de reforzador tangible empleado en las escuelas, así como las "economías de fichas" que consisten en fichas, cupones o puntos que son intercambiables por privilegios. El uso de estos sistemas de incentivos empezó en las salas psiquiátricas⁵², pero se ha extendido a otros ambientes, inclusive al aula, en donde han demostrado eficacia "para modificar problemas de conducta tales como la interrupción de la clase, la falta de estudio y el bajo logro académico⁵³". Bajo este sistema, el maestro proporciona fichas tangibles en caso de conducta apropiada. Cuando éstas se acumulan, los alumnos las cambian por privilegios, como tiempo libre, u objetos tangibles, como golosinas.

Moldeamiento y el principio de Premack

Estas técnicas también pueden ser utilizadas

⁵² STOLZ, Raymund, *Motivación del niño escolar*, Trillas, México, 1990, p. 87.

⁵³ STOLZ, Raymund, *Motivación del niño escolar*, op cit, p. 95.

conscientemente. En el moldeamiento de conducta, cualquier pequeño paso en la dirección correcta se refuerza gradualmente hasta que se establece el patrón de conducta deseado. El maestro tiene que hacer observaciones cuidadosas y sistemáticamente recompensar cualquier movimiento en la dirección deseada, con lo cual eleva gradualmente los niveles. Conforme ocurre cada pequeño cambio en la conducta, se deja de reforzar el nivel anterior. El niño agresivo se refuerza, al principio, cada vez que coopera con otro niño, aunque sea por unos cuantos momentos. Gradualmente se espera más de él.

Conducta incompatible

Para reducir la presencia de conductas indeseables se refuerza otra conducta que es incompatible con la primera. Esta técnica se aplica más frecuentemente en términos de conducta física observable, como permanecer sentado en vez de andar por el salón, pero en un estudio⁵⁴ se demostró que se puede sustituir el trabajo académico por conducta problemática. Los investigadores trabajaron con cinco niños inquietos en una escuela pública urbana de clase media superior; usaron un sistema de fichas en el cual los niños que asistían a la lectura recibían puntos que podían ser

⁵⁴ AYLLON, Robert, *Pedagogía infantil*, Limusa, México, 1991, p. 143.

cambiados por una amplia variedad de actividades y privilegios. Aunque la conducta deseada no se aplicó en situaciones académicas, los niños mostraron un marcado cambio en conducta con respecto a la conducta meta de lectura. Los investigadores llegaron a la conclusión de que centrarse en los objetivos académicos en lugar de la conducta problema en sí, reducía el problema.

Extinción

La extinción es la ausencia de reforzamiento. Cuando no existe reforzamiento para una conducta en particular, es probable que esa conducta disminuya. El maestro debe observar cuáles reforzadores operan en una situación en particular. Si el maestro exhorta a los alumnos que no ponen atención a que se pongan a estudiar o a los niños conflictivos a que permanezcan de pie frente a todos sus compañeros, puede comprender que estas respuestas podrían reforzar la conducta indeseable. Los niños que quieren la atención del maestro y los que gustan de ser el centro de atracción seguirán en su comportamiento al recibir estas recompensas. Por lo tanto, si usted quiere que dejen de portarse mal, la solución lógica es ignorar la conducta en vez de recompensarla con su atención.

Con frecuencia puede eliminarse una conducta indeseable fortaleciendo una conducta deseable que sea incompatible con la primera. Cuando un niño de segundo año constantemente empujaba a otros en la fila, su maestro tomó dos medidas: 1. recordar al niño, antes del recreo, que no debía empujar a otros después del recreo, y 2. elogiar al niño por su buena conducta en la fila. La buena conducta es incompatible con los empujones; se acabaron los empujones⁵⁵.

Quando un maestro ha recompensado, aunque no sea intencionalmente, una mala conducta y decide tratar de ignorarla, debe prepararse para un periodo de prueba. El alumno puede portarse peor que de costumbre e interrumpir la clase intolerablemente a fin de conseguir el reforzamiento acostumbrado. No es fácil ignorar esta clase de conducta--y es especialmente difícil si los compañeros del alumno lo premian con atención por sus travesuras--pero el maestro deberá tratar de ignorar la conducta ofensiva y mantener a los demás alumnos ocupados con actividades interesantes para que también ellos ignoren al infractor. Empero, el maestro debe ser consistente. El refuerzo intermitente únicamente fortalece la conducta. Ignorar es un proceso difícil que requiere tiempo y paciencia en su

⁵⁵HARRING, Elizabeth, *Conducta infantil en el aula*, Paidós, México, 1988, p. 98.

aplicación y sólo puede emplearse cuando el maestro tiene el control de los reforzadores.

Entrenamiento de evitación

Ésta es la parte de reforzadores negativos continuos (tales como el aislamiento del grupo) que puede terminarse con la aparición o ejecución de la conducta debida (como la de seguir las reglas). La parte inicial del entrenamiento de evitación se asemeja al castigo diseñado para contener la conducta inapropiada, pero va más allá al exigir conducta apropiada para eliminar las condiciones indeseables. También difiere del castigo en cuanto a que no debe haber daño. Existe una diferencia entre castigar a un niño mediante el confinamiento en un lugar desagradable y aislar a ese mismo niño en un lugar tranquilo pero cómodo en donde puede realizar su trabajo hasta que esté listo para reunirse con el grupo. El niño controla la situación durante su aislamiento ya que puede ponerle fin con conducta apropiada.

Saciedad

Este principio establece que un reforzador puede perder su efecto si se usa repetida y excesivamente.

Ocasionalmente, puede emplearse el mismo principio para reducir la conducta indeseable. Si usted tiene un alumno que siempre hace comentarios tontos, busque una doble solución: dar al alumno gran cantidad de atención y brindarle oportunidades apropiadas, tales como juegos de la clase, para hacer comentarios tontos y lograr risotadas.

Sin embargo, debe tenerse mucho cuidado cuando se aplica este sistema. Algunas conductas proporcionan recompensa continua y otras se convierten en castigo perjudicial si se continúan. Por ejemplo, no sería una buena idea, y podría resultar físicamente perjudicial, hacer que un niño se parara continuamente durante media hora por haberlo hecho unas cuantas veces. Tampoco sería buena idea hacer que un alumno dijera cosas tontas repetidamente de pie frente a sus compañeros. La saciedad debe usarse sólo cuando no se convierta en castigo y la continuidad de la actividad no atraiga la atención deseable por parte de otros alumnos.

Un grupo de escuela secundaria decidió que si algún alumno perturbaba a otro, debería perder el privilegio de estudiar o trabajar junto con el resto del grupo. El alumno culpable tenía que retirarse a un rincón del salón de clase, separado con estantes de libros, en donde podía

escuchar la presentación o estudiar, pero sin participar en la discusión. Si el alumno insistía en su conducta, podía ampliarse el periodo de aislamiento. El alumno mismo debería determinar cuándo había restablecido el autocontrol y estaba listo para reunirse con el grupo.

CAPITULO 5

EL TRABAJO DE CAMPO

Para complementar el marco teórico anterior, se ha diseñado un trabajo de campo encaminado a desprender información proveniente de tres fuentes, alumnos, maestros y padres de familia, con objeto de diagnosticar las medidas disciplinarias que suelen aplicarse por docentes y padres de familia, y la opinión que en ése sentido tienen los alumnos.

1. Metodología

Para el desarrollo del trabajo de investigación que se viene presentando, se aplicó el método deductivo. Dicho método, que consiste en acudir a la consulta de diversa información eminentemente bibliográfica, por medio de la cual, y partiendo de lo general hacia lo particular, se fueron agotando los temas abordados hasta el capítulo anterior.

El método deductivo, que va de lo general a lo particular, y como su nombre lo indica, le permite al investigador deducir conclusiones partiendo de información global, por medio de cuya consulta fue posible agotar los

temas de nuestra investigación y alcanzar los objetivos planteados al principio de la misma.

En apoyo al método anterior será aplicada la técnica denominada sistematización bibliográfica, la cual implica la elaboración de fichas de referencia derivadas de la consulta de la bibliografía especializada y que permitan ir derivando conclusiones que más tarde serán plasmadas en el trabajo de investigación que se propone.

Así mismo, será desarrollada una investigación de campo tendiente a probar la hipótesis planteada, la cual consiste en entrevistar a alumnos, docentes y padres de familia en el sentido de cuales son las medidas disciplinarias que más comunmente son aplicadas para resolver problemas de conducta en los niños.

1. Selección de la muestra

Para llevar a cabo nuestra investigación de campo, fue seleccionada una muestra no probabilística, una prueba no aleatoria por convenir a nuestros intereses y obtener información de los centros de trabajo donde laboramos.

- Alumnos 40
- Padres de familia 20

Los entrevistados fueron seleccionados en los planteles en los que cada una de la autoras de la presente investigación, desempeñamos nuestra labor profesional, para así conocer a fondo el contexto donde desarrollamos nuestra práctica docente.

2. Diseño de instrumentos

Para obtener la información necesaria que nos permitiera interpretar los puntos de vista de docentes, padres de familia y alumnos, fueron diseñados los siguientes cuestionarios:

cuestionario a docentes

El siguiente cuestionario ha sido desarrollado con objeto de desprender información para nuestra tesis profesional en el ámbito de la disciplina en el hogar y sus efectos en la escuela. La información que de dicho cuestionario se desprenda, será anónima, y su manejo será estrictamente confidencial, por lo que se le suplica contestar de la manera más objetiva posible.

EDAD:

AÑOS DE EXPERIENCIA:

SEXO:

1. ¿Influye el ambiente familiar en la conducta del niño en la escuela?

- Definitivamente si
- A veces
- Definitivamente no
- ¿Por qué?

2. ¿En casos específicos, se ha recibido apoyo de los padres para resolver los problemas de indisciplina de alumnos en la escuela?

- Definitivamente si
- A veces
- Definitivamente no
- ¿Por qué?

3. ¿Ejerce alguna medida disciplinaria extrema en caso necesario? Señale cuáles de ellas utiliza:

- Castigos de no hacer o de no permitir

- Labores adicionales para realizar en casa
- Suspensión de derechos como salir al recreo o a su hora
- Castigos en la dirección del plantel
- Castigos específicos
- Suspensiones de la escuela (expulsión)
- Otras

4. ¿En los casos anteriores se ha recibido apoyo o han estado de acuerdo los padre~?

- Definitivamente si
- A veces
- Definitivamente no
- ¿Por qué?

5. ¿En los casos en los que ha aplicado medidas disciplinarias drásticas ha recibido represalias de parte de los padres?

- Definitivamente si
- A veces
- Definitivamente no
- ¿Cómo ha sido?

6. ¿Considera que la disciplina en el aula es indispensable para el buen aprovechamiento escolar?

- Definitivamente si
- A veces
- Definitivamente no
- ¿Por qué?

cuestionario a padres

El siguiente cuestionario ha sido desarrollado con objeto de desprender información para nuestra tesis profesional en el ámbito de la disciplina en el hogar y sus efectos en la escuela. La información que de los cuestionarios se desprenda, será anónima, y su manejo será estrictamente confidencial, por lo que se le suplica contestar de la manera más objetiva posible.

Edad:

Sexo:

No. de hijos:

Estado civil:

- Soltera
- Casada

- Union libre
- Madre soltera

1. ¿Cuántas horas le dedica al día a atender a sus hijos directamente (ayudas en tareas, salidas al parque, ver televisión con ellos, jugar con ellos)?

- De 1 a 3 horas
- De 4 a 6 horas
- Más de 6 horas

2. ¿Ejerce medidas disciplinarias que permitan un mejor comportamiento de sus hijos?

- Definitivamente si
- A veces
- Definitivamente no
- ¿Cuáles?

3. Ejerce medidas disciplinarias extremas en caso necesario con sus hijos?

- Castigos de no hacer o de no permitir
- Quehaceres adicionales para realizar en casa

- Suspensión de derechos como salir a jugar, ver televisión, etc.
- Castigos físicos
- Suspensiones de beneficios de fin de semana
- Otros

4. ¿Es frecuente la necesidad de aplicar medidas correctivas extremas?

- Definitivamente si
- A veces
- Definitivamente no
- En que casos

5. ¿Ha tenido que recurrir a especialistas para que le auxilien en la labor de disciplinar a sus hijos?

- Definitivamente si
- A veces
- Definitivamente no
- Por qué razón

6. ¿Realmente tiene problemas de indisciplina en casa con sus hijos en edad escolar?

- Definitivamente si
- A veces
- Definitivamente no
- ¿Cuáles?

7. ¿Cuando le han solicitado su participación por parte de la escuela, para inducir una mejor disciplina en sus hijos, se acoje a las sugerencias de las autoridades del plantel?

- Definitivamente
- A veces
- Definitivamente no
- ¿Por qué?

8. ¿Considera que la escuela debe ejercer las medidas disciplinarias necesarias para hacer que los niños aprovechen mejor su tiempo en el aula?

- Definitivamente si
- A veces
- Definitivamente no
- ¿Por qué?

cuestionario para niños

Edad:

Sexo:

Año que cursas:

1. ¿Te regañan o castigan tus papás cuando te portas mal?

- Si

- No

- Por qué

2. ¿Que castigos son los más frecuentes?

- Golpes

- No te dejan ver la tele

- No te permiten salir

- No te compran algo que tú deseas

- Te encierran en tu recámara

- Otros (explicar):.....

3. ¿Has recibido castigos de parte de tus padres que consideres injustos?

- Definitivamente si

- A veces

- Definitivamente no

4. ¿Has recibido castigos de parte de la maestra que consideres injustos?

- Definitivamente si

- A veces

- Definitivamente no

5. ¿Crees que sea necesario adoptar algunas medidas disciplinarias que te permitan una mejor convivencia social?

- Definitivamente si

- A veces

- Definitivamente no

6. ¿Prefieres, en su caso, los castigos físicos (golpes o nalgadas) que aquellos que te prohíben desarrollar ciertas actividades como ver tele o salir a jugar?

- Los físicos

- Los castigos

- ¿Por qué?

7. ¿Te indican tus papás que te portes bien en la escuela?

-Si

- No

- ¿Qué te aconsejan?

3. Análisis e interpretación de resultados

Los resultados obtenidos de la investigación antes planteada, son analizados en seguida. Se ha considerado pertinente el acompañar a los comentarios que sobre las respuestas obtenidas se vierten a continuación, con cuadros que permitan una interpretación más objetiva de los resultados obtenidos.

Los resultados son presentados en el siguiente orden:

- Opiniones de docentes
- Opiniones de padres de familia
- Opiniones de alumnos

1. Comentarios de docentes

Por lo que respecta a la edad de los docentes entrevistados, a continuación se presentan los rangos a los que pertenecen los entrevistados:

CUADRO No. 1
EDAD DE LOS DOCENTES

EDADES	NO. DE PERSONAS ENTREVISTADAS
- De 20 a 30 años	4
- De 31 a 40 años	11
- De 41 a 50 años	3
- De 51 a 60 años	1
- Más de 60 años	1

CUADRO No. 2
AÑOS DE EXPERIENCIA DOCENTE

AÑOS DE EXPERIENCIA	NO. DE PERSONAS ENTREVISTADAS
- Menos de 5 años	1
- Entre 6 y 10 años	4
- Entre 11 y 15 años	9
- Entre 16 y 20 años	3
- Entre 20 y 25 años	2
- Más de 25 años	1

CUADRO No. 3
SEXO DE LOS ENTREVISTADOS

SEXO	NO. DE PERSONAS ENTREVISTADAS
- Femenino	14
- Masculino	6

CUADRO No. 4
¿INFLUYE EL AMBIENTE FAMILIAR EN LA CONDUCTA DEL NIÑO?

POSIBILIDADES DE RESPUESTA	NO. DE PERSONAS ENTREVISTADAS
- Definitivamente si	15
- A veces	5
- Definitivamente no	0

Puede observarse en el cuadro 4 anterior, que para el 75% de los docentes entrevistados resulta definitivamente influyente el ambiente familiar para el comportamiento del niño en la escuela.

CUADRO No. 5
¿SE RECIBE APOYO DE LOS PADRES PARA RESOLVER PROBLEMAS DE CONDUCTA EN CASOS ESPECIFICOS?

POSIBILIDADES DE RESPUESTA	NO. DE PERSONAS ENTREVISTADAS
Definitivamente si	5
- A veces	11
- Definitivamente no	4

Los porques de esta percepción de los docentes, tienden básicamente a señalar que la falta de tiempo de los padres de familia, no permite a éstos en ocasiones el atender de manera más directa la problemática de conducta que sus hijos presentan.

CUADRO No. 6
MEDIDAS DISCIPLINARIAS EJERCIDAS POR EL DOCENTE

POSIBILIDADES DE RESPUESTA	NO. DE PERSONAS ENTREVISTADAS
- Castigos de no hacer o de no permitir	6
- Labores adicionales para realizar en casa	4
- Suscensión de derechos como salir al recreo o a su hora	6
- Castigos en la dirección del plantel	2
- Castigos físicos	0
- Suspensiones de la escuela	2
- Otras	0

Resulta evidente la ausencia de castigos físicos como mecanismo disciplinario entre los docentes entrevistados.

CUADRO No. 7
SE RECIBE APOYO DE LOS PADRES ANTE MEDIDAS DISCIPLINARIAS

POSIBILIDADES DE RESPUESTA	NO. DE PERSONAS ENTREVISTADAS
Definitivamente si	9
- A veces	5
- Definitivamente no	6

Las razones esgrimidas respecto a los porqués, y considerando que hay un sector que no acepta estas medidas,

se debe a que por ejemplo, los castigos que implican el que el niño permanezca más tiempo del normal en la escuela después de su hora de salida, provoca serios problemas de tiempo a los padres que en ocasiones sólo tienen oportunidad de recoger a sus hijos en la escuela y regresar a sus labores.

CUADRO No. 8
¿SE HAN RECIBIDO REPRESALIAS DE PADRES POR MEDIDAS DISCIPLINARIAS?

POSIBILIDADES DE RESPUESTA	NO. DE PERSONAS ENTREVISTADAS
Definitivamente si	0
- A veces	6
- Definitivamente no	12

Como se aprecia en el cuadro anterior, los padres generalmente no toman represalias acerca de las medidas disciplinarias aplicadas sobre sus hijos, siempre y cuando no se vean afectados, los padres, en sus intereses de tiempo.

CUADRO No. 9
LA DISCIPLINA EN EL AULA ES INDISPENSABLE PARA EL BUEN APROVECHAMIENTO ESCOLAR

POSIBILIDADES DE RESPUESTA	NO. DE PERSONAS ENTREVISTADAS
- Definitivamente si	18
- A veces	2
- Definitivamente no	0

En su mayoría, los docentes relacionan la disciplina en el aula con el buen aprovechamiento escolar, debido a

que la indisciplina o mala conducta provoca distracciones y falta de concentración que impiden que el alumno aproveche el tiempo en el aula.

2. Comentarios de padres de familia

Examinemos ahora los comentarios vertidos por los padres respecto al contenido del cuestionario aplicado.

Por lo que respecta a la edad de los padre entrevistados, los parámetros se determinaron como se presenta en el cuadro No. 1 siguiente.

CUADRO No. 1
EDAD DE LOS PADRES DE FAMILIA

EDADES	NO. DE PERSONAS ENTREVISTADAS
- De 20 a 30 años	12
- De 31 a 40 años	6
- De 41 a 50 años	2
- De 51 a 60 años	0
- Más de 60 años	0

Por lo que respecta al sexo de los entrevistados y dada nuestra cultura, en su totalidad fueron madres de familia las que aceptaron contestar el cuestionario aplicado.

En cuanto al número de hijos por familia, la distribución se ve como sigue:

CUADRO No. 2
NUMERO DE HIJOS POR FAMILIA

POSIBILIDADES DE RESPUESTA	NO. DE PERSONAS ENTREVISTADAS
- De 1 a 3 hijos	4
- De 4 a 6 hijos	8
- De 7 a 9 hijos	6
- Más de 9 hijos	2

CUADRO No. 3
ESTADO CIVIL DE LOS PADRES

POSIBILIDADES DE RESPUESTA	NO. DE PERSONAS ENTREVISTADAS
- Soltera	4
- Casada	9
- Unión libre	1
- Viuda	1
- Divorciada	2
- Unión Libre	3

Se observa que la mayoría de las madres entrevistadas están debidamente casadas, sin embargo se observa un alto índice de madres solteras y unión libre, situaciones que desafortunadamente en nuestro medio en general, provocan un relajamiento y mal ejemplo en la conducta familiar.

CUADRO No. 4
HORAS DEDICADAS AL DÍA PARA LA ATENCIÓN DE LOS HIJOS

POSIBILIDADES DE RESPUESTA	NO. DE PERSONAS ENTREVISTADAS
- De 1 a 3	16
- De 4 a 6	3
- Más de 6	1

Las tendencias indican que en su mayoría, las madres entrevistadas dedican no más de tres horas diarias a la atención de sus hijos, situación que puede provocar indisciplinas por falta de atención.

CUADRO No. 5
¿SE EJERCEN MEDIDAS DISCIPLINARIAS EN CASA?

POSIBILIDADES DE RESPUESTA	NO. DE PERSONAS ENTREVISTADAS
- Definitivamente si	15
- A veces	5
- Definitivamente no	0

La mayoría de las madres entrevistadas afirmaron que si aplican medidas disciplinarias para modificar el comportamiento de sus hijos ante situaciones necesarias.

CUADRO No. 6
MEDIDAS DISCIPLINARIAS MAS APLICADAS POR LOS PADRES DE FAMILIA

POSIBILIDADES DE RESPUESTA	NO. DE PERSONAS ENTREVISTADAS
- Castigos de no hacer o de no permitir	12
- Labores adicionales para realizar en casa	6

- Suspensión de derechos como salir a jugar, ver televisión, etc.	8
- Castigos físicos	12
- Suspensiones de beneficios de fin de semana	4
- Otras	6

Dado que en esta pregunta las respuestas fueron múltiples, no necesariamente la suma de la columna de % no suma 100.

CUADRO No. 7
¿ES FRECUENTE LA NECESIDAD DE APLICAR MEDIDAS EXTREMAS

POSIBILIDADES DE RESPUESTA	NO. DE PERSONAS ENTREVISTADAS
- Definitivamente si	6
- A veces	8
- Definitivamente no	6

Los casos en los que en opinión de los padres las medidas disciplinarias extremas son aplicadas en casa, se refieren a faltas de respeto a padres, hermanos y familiares, desobediencias, quejas de la escuela y mal comportamiento en casa.

CUADRO No. 8
¿HA RECURRIDO A ESPECIALISTAS PARA CORREGIR LA CONDUCTA DE SUS HIJOS?

POSIBILIDADES DE RESPUESTA	NO. DE PERSONAS ENTREVISTADAS
- Definitivamente si	0
- A veces	0
- Definitivamente no	20

Desafortunadamente, aspectos económicos y culturales limitan la asistencia de los padres de familia a especialistas del comportamiento para tratar casos extremos de mala conducta.

CUADRO No. 9
¿APOYA A LA ESCUELA EN CUANTO A DISCIPLINAR A SUS HIJOS?

POSIBILIDADES DE RESPUESTA	NO. DE PERSONAS ENTREVISTADAS
- Definitivamente si	18
- A veces	2
- Definitivamente no	0

Los padres de familia se sienten comprometidos y reponsables de la conducta de sus hijos en la escuela, por lo que generalmente aceptan y participan con el plantel en cuanto a medidas correctivas tendientes a cambiar el comportamiento de sus hijos.

CUADRO No. 10
¿DEBE LA ESCUELA EJERCER MEDIDAS DISCIPLINARIAS EN LOS NIÑOS?

POSIBILIDADES DE RESPUESTA	NO. DE PERSONAS ENTREVISTADAS
- Definitivamente si	19
- A veces	1
- Definitivamente no	0

Se percibe por parte de los padres que la escuela representa la segunda casa, en donde es necesario además de educar al niños corregirle sus manifestaciones de mala conducta o mal comportamiento en clase.

3. Opiniones de los alumnos

Examinemos ahora las opiniones de los niños respecto a las medidas disciplinarias que se les aplican:

CUADRO No. 1
EDADES DE LOS ENTREVISTADOS

POSIBILIDADES DE RESPUESTA	NO. DE PERSONAS ENTREVISTADAS
- De 7 a 9 años	15
- De 10 a 12 años	15
- Más de 12 años	10

CUADRO No. 2
SEXO DE LOS ENTREVISTADOS

POSIBILIDADES DE RESPUESTA	NO. DE PERSONAS ENTREVISTADAS
- Niñas	22
- Niños	18

CUADRO No. 3
GRADO QUE CURSAN

POSIBILIDADES DE RESPUESTA	NO. DE PERSONAS ENTREVISTADAS
- 1º y 2º	12
- 3º y 4º	17
- 5º y 6º	11

CUADRO No. 4
¿TE REGAÑAN O CASTIGAN TUS PAPAS ANTE MALOS
COMPORTAMIENTOS?

POSIBILIDADES DE RESPUESTA	NO. DE PERSONAS ENTREVISTADAS
- Sí	36
- No	4

CUADRO No. 5
¿QUE CASTIGOS SON MAS FRECUENTES?

POSIBILIDADES DE RESPUESTA	NO. DE PERSONAS ENTREVISTADAS
- Golpes	16
- No te dejan ver la tele	8
- No te permiten salir	11
- No te compran algo que quieres	6
- Te encierran en tu recámara	7
- Otros:	6

Dada la posibilidad múltiple de respuestas, la suma no dará el 100%.

CUADRO NO. 6
¿CONSIDERAS INJUSTOS LOS CASTIGOS DE TUS PADRES?

POSIBILIDADES DE RESPUESTA	NO. DE PERSONAS ENTREVISTADAS
- Definitivamente si	4
- A veces	14
- Definitivamente no	22

CUADRO NO. 7
¿CONSIDERAS INJUSTOS LOS CASTIGOS APLICADOS POR LOS MAESTROS?

POSIBILIDADES DE RESPUESTA	NO. DE PERSONAS ENTREVISTADAS
- Definitivamente si	6
- A veces	18
- Definitivamente no	16

CUADRO NO. 8
¿CONSIDERAS NECESARIOA MODIFICAR LAS MEDIDAS DISCIPLIANRIAS EN TU CONTRA?

POSIBILIDADES DE RESPUESTA	NO. DE PERSONAS ENTREVISTADAS
- Definitivamente si	24
- A veces	8
- Definitivamente no	8

CUADRO NO. 9
¿QUE CASTIGOS PREFIERES?

POSIBILIDADES DE RESPUESTA	NO. DE PERSONAS ENTREVISTADAS
- Los físicos	2
- Los otros castigos	38

CUADRO NO. 10
¿SE TE INDICA EN LA CASA QUE TE PORTES BIEN EN LA ESCUELA

POSIBILIDADES DE RESPUESTA	NO. DE PERSONAS ENTREVISTADAS
- Si	40
- No	0

CONCLUSIONES

Diversos factores como los medios de comunicación, la familia como tal, los amigos, los hermanos y otros muchos elementos del medio ambiente, influyen en el comportamiento del niño escolar en el aula.

Sin embargo, nada más directo que la influencia familiar, y sobre todo la influencia de los padres para definir aspectos realacionados con la personalidad y la forma de relacionarse de los niños socialmente. Estos mecanismos de carácter psicológico, influyen preponderantemente en las tendencias de los niños hacia la observancia de la disciplina en la escuela.

A lo largo de las páginas anteriores se han analizado los aspectos que a nuestro juicio se han considerado de primordial importancia para comprender aquellos factores emanados del núcleo familiar y que determinan de una u otra forma, lo que socialmente se entiende por buen comportamiento.

El tema de nuestra investigación se ha centrado en la disciplina en la escuela, pretendiéndose también derivar información acerca de los aspectos que provienen del

sistema familiar y que impactan el comportamiento del niño, y quizá más que su comportamiento su personalidad y capacidad para observar las reglas impuestas en diferentes grupos sociales como en este caso, la escuela.

Como colofón al trabajo anterior se han presentado los resultados de tres cuestionarios aplicados a los docentes a los padres de familia y a los alumnos respectivamente, y que intentaron derivar información respecto a los métodos disciplinarios utilizados por los docentes y los padres de familia y la opinión que respecto a dichos métodos, tienen los alumnos.

Se nota que afortunadamente, al menos de acuerdo con la información obtenida, las tendencias entre docentes y padres de familia se alejan cada vez más de los mecanismos inquisitorios que antaño solían aplicarse para efectos de disciplinar a los niños. Los castigos que afectan el desempeño del niño en sus actividades preferidas, parecen predominar entre ambos sectores. Se puede agregar en este sentido, que psicológicamente resulta ser lo más recomendable en términos de mecanismos disciplinarios.

Pareciera ser que generalmente los padres se involucran en los problemas de disciplina que presentan los

hijos en la escuela y apoyan, en todo caso, las medidas adoptadas.

Por lo que hace al tiempo que los papás dedican al cuidado y atención de los hijos, en promedio de 3 horas o más, pareciera lo mínimo necesario para atender y fortalecer la autoestima del niño.

En cuanto a las opiniones de los niños, como sería de esperarse, rechazan los castigos físicos, y consideran que casi siempre las medidas disciplinarias que les son aplicadas, son con causa justificada.

Así mismo, se manifiesta que generalmente, al menos de palabra, los papás orientan al niño para su comportamiento en el aula.

Los resultados del trabajo antes presentado, no pretenden constituirse en un esquema rígido que intente mostrar las condiciones en las que la disciplina es aplicada en la casa y sus efectos en la conducta del niño en la escuela, solamente ha pretendido orientar al lector respecto a ciertos aspectos que debe tener presente para comprender de manera más efectiva el comportamiento del niño en edad escolar.

BIBLIOGRAFIA

GESELL, Alfred, Maduración del niño y ambiente familiar, Paidós, México, 1989, p. 65.

Piaget, Jean, El juicio normal del niño, Klaros, Barcelona, España, 1990, p. 34.

BRUNER, Jerome, Leyendo y pensando, Limusa, México, 1988, p. 98.

TANNER, James, Crecimiento psicológico, Paidós, México, 1991, p. 34.

Mc GOWAN, Ralph, Reforzamiento psicológico en niños de edad escolar, Trillas, México, 1989, p. 143.

RYCHLAK, Fredrik, Factores de la personalidad infantil, Trillas, México, 1992, p. 17.

GIBSON, Peter, Principios y desarrollo del aprendizaje perceptual, Psicología infantil, Trillas, México, 1990, p. 48.

WATSON, Michel, El aula convencional, Limusa, México, 1988, p. 87.

BAYLEY, Nancy, Psicomotricidad infantil, Trillas, México, 1991, p. 39.

BURKS, Barbara, S., Estudios sobre gemelos, Paidós Psicología, México, 1989, p. 76.

WILSON, Richard, Gemelos, desarrollo mental temprano, Trillas, México, 1992, p. 87.

WILLERMAN, George, Educación Participativa, Truillas, México, 1991, p. 63.

GOLDFARD, William, Privación psicológica en la infancia y ajustes subsecuentes, Paidós, México, 1989, p. 27.

MINER, Mario, Variables sociológicas que afectan el desempeño escolar, Limusa, México, 1987, p. 113.

YARROW, De LEEUW y HEINING, Infancia en familias trabajadoras, Trillas, México, 1987, p. 87.

HOFFMAN, Daniel, Efectos en la infancia, Paidós, México, 1990, p. 165.

MOUSSEAU, J., LA FAMILIA PRISIÓN DE AMOR, ASPECTOS PSICOLÓGICOS, Editorial Trillas, México, 1989, pp. 52-53.

McINTIRE, Robert, POR AMOR A LOS NIÑOS, AMBIENTE PSICOLÓGICO DE LOS PADRES, Editorial Diana, Técnico, México, 1988, p. 245.

GORDON, Thomas, PADRES EFECTIVAMENTE PREPARADOS, Editorial Diana, México, 1988, p. 54.

LANGDON, Grace y D'OUT, I., LOS NIÑOS BIEN AJUSTADOS AL MEDIO AMBIENTE, TRILLAS, México, 1990, p. 65.

KAGAN, J., ENTENDIENDO A LA NIÑEZ, AMBIENTES, MOTIVOS Y PENSAMIENTOS, Limusa, México, 1988, p. 39.

HOWARD, John, Educar, Limusa, México, 1987, p. 56.

HOLLIDAY, Bill, Elementos de la conducta escolar, Paidós, México, 1985, p. 25.

AGNEW, Norman, Psicopedagogía, Trillas, México, 1990, p. 34.

FERGUSON, J. J., *Disciplina en el aula*, Trillas, México, 1987, p. 65.

BARTH, Ritha, *Educación y disciplina infantil*, Paidós, México, 1987, p. 36.

JENSEN, Robert, *Educación infantil*, Interamericana, México, 1986, p. 65.

BARTH, Ritha, *Educación y disciplina infantil*, op. cit, p. 45.

SULLIVAN, Charles, *El desarrollo del niño*, Trillas, México, 1988, p. 72.

WRIGHT, Robert, *¿Educación tradicional?*, Prentice Hall, México, 1987, p. 78.

GNAGEY, Edward, *Educación correctiva*, Limusa, México, 1986, p. 24.

CHAMBERLAIN, René, *Pedagogía*, Trillas, México, 1990, p. 67.

STOLZ, Raymund, *Motivación del niño escolar*, Trillas, México, 1990, p. 87.

AYLLON, Robert, Pedagogía infantil, Limusa, México, 1991,
p. 143.

HARRING, Elizabeth, Conducta infantil en el aula, Paidós,
México, 1988, p. 98.