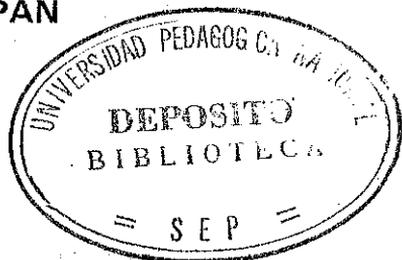


18 MAR. 1999

GOBIERNO DEL ESTADO DE JALISCO  
SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN TERMINAL

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
UNIDAD 14 - E, ZAPOPAN



"LA DESINTEGRACION FAMILIAR Y SU RELACION  
CON EL APRENDIZAJE ESCOLAR"

**INVESTIGACION DOCUMENTAL**  
QUE PRESENTA:  
LA PROFRA. ROSA MARÍA PREZA ESPINOZA  
PARA OBTENER EL TÍTULO DE:  
LICENCIADO EN EDUCACIÓN BÁSICA  
ZAPOPAN, JAL. SEPTIEMBRE DE 1998

**DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION**

Zapopan, Jal., 31 de JULIO

de 1998.

**C. PROFR.(A)**

ROSA MARIA PREZA ESPINOZA.

**PRESENTE:**

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, Intitulado: "LA DESINTEGRACION FAMILIAR Y SU RELACION CON EL APRENDIZAJE ESCOLAR".

opción INVESTIGACION DOCUMENTAL.

a propuesta del asesor C. Profr.(a)

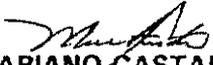
MA. DE LOS ANGELES GUADALUPE RAMIREZ GASPAR.

, manifiesto a usted que reúne los

requisitos académicos establecidos al respecto por la Institución.

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

**ATENTAMENTE.**

  
**LIC. MARIANO CASTAÑEDA LINARES.**  
**PRESIDENTE DE LA COMISION DE TITULACION**  
**DE LA UNIDAD UPN 14E ZAPOPAN.**



SECRETARIA DE EDUCACION  
DEL ESTADO DE JALISCO  
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL UNIDAD No. 145  
ZAPOPAN

MCL/JCMM/aap

# ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN</b> .....	1
<b>OBJETIVOS</b> .....	4

## **CAPITULO I LA FAMILIA Y SUS EFECTOS EN LA PERSONALIDAD DE LOS NIÑOS**

1.1. El ambiente familiar y sus elementos.....	6
1.1.1. La organización familiar en perspectiva.....	9
1.1.2. El cariño hacia los hijos.....	11
1.1.3. La seguridad transmitida al niño.....	14
1.1.4. La estabilidad emocional.....	20
1.2. Los padres como modelos.....	24
1.2.1. La identidad del papel sexual.....	30
1.3. Influencia de la cultura y el papel del padre y de la madre en el ambiente familiar.....	31

## **CAPITULO II CÓMO INFLUYE EL AMBIENTE FAMILIAR EN EL PROCESO EDUCATIVO DE LOS NIÑOS**

2.1. Cómo influye el ambiente familiar en los estudios	
--	--

de los hijos.....	38
2.2. La afectividad familiar y sus efectos en los estudios del menor.....	43
2.3. La imagen paterna y su influencia en el desarrollo infantil.....	56
2.4. Las madres solteras.....	62

### **CAPÍTULO III**

## **LAS TEORÍAS PIAGETIANAS EN TORNO AL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES COGNOSCITIVAS**

3.1. Conceptos generales.....	68
3.2. Una teoría sobre el pensamiento. El trabajo de Piaget.....	72
3.3. Las cuatro etapas del desarrollo cognoscitivo.....	82
3.4. La teoría de Piaget, sus limitaciones y alcances....	90

### **CAPÍTULO IV**

## **DESARROLLO DEL OBJETIVO**

4.1. Delimitación del universo de estudio.....	99
4.2. Determinación del tamaño de la muestra.....	99
4.3. Diseño de cuestionarios.....	100
4.4. Análisis e interpretación de resultados.....	101

<b>CONCLUSIONES</b> .....	111
<b>BIBLIGRAFÍA</b> .....	113
<b>ANEXO</b> .....	115

## INTRODUCCIÓN

Las múltiples crisis económicas que han abrumado a nuestro país en los últimos años, han venido deteriorando la calidad educativa de manera permanente, sin que esto se constituya en el único elemento que afecta los niveles educativos, pareciera suficiente para tener postrado al sistema educativo nacional.

La grave situación de deterioro de nuestros valores sociales en todos los sentidos, que han hecho una sociedad mexicana relajada en términos familiares, ha venido provocando, desde hace varios años, una serie interminable de hogares desintegrados que a la larga, vienen a afectar la personalidad de los menores que acuden a estudiar la primaria, lo cual, no sería importante, si no afectara los procesos educativos en que se ve involucrado el menor.

A lo largo de la siguiente investigación documental se intenta demostrar el grave efecto que tienen en el procesos de enseñanza primaria, la desintegración familiar del menor, que afecta su autoestima, su personalidad, su capacidad de relación social, y su seguridad para emprender nuevas aventuras de aprendizaje.

A lo largo del primer capítulo se analizan los efectos que tiene el ambiente familiar en el desarrollo de la personalidad del menor, y como esto puede influir en los procesos de aprendizaje del menor de la escuela primaria.

Más adelante, en el capítulo segundo, se analiza, de manera más profunda la influencia que la organización familiar tiene en el desempeño escolar de los menores de primaria.

En el capítulo tercero, se examina de manera expresa, la capacidad cognoscitiva real del menor de primaria y sus posibilidades de desarrollo educativo.

Finalmente, se ha diseñado un trabajo de campo encaminado a determinar, el punto de vista que la problemática del niño de hogares desintegrados, plantea para los docentes de primaria en el quehacer educativo cotidiano.

Se espera que el trabajo que se presenta en seguida, resuelva la problemática que involucra el trato en el aula con niños provenientes de hogares desintegrados, y en todo caso, permita a los docentes una mejor interacción con sus

alumnos, sobre todo, de aquellos que provienen de hogares, que por una causa o por otra, se han desintegrado, con toda la carga moral y psicológica que ello implica en términos de su desarrollo educativo.

## **OBJETIVOS**

Al finalizar la siguiente investigación se espera alcanzar los siguientes objetivos:

### **GENERAL**

Diseñar una investigación documental sobre la los elementos que integran el sistema familiar y la influencia que tiene la afectividad de los hijos de madres solteras en el aprovechamiento de niños de preescolar, la cual será reafirmada a través de la aplicación de un cuestionario a docentes que nos informen acerca de esta hipótesis que se viene planteando.

### **PARTICULARES**

1. Determinar los diferentes elementos que integran el sistema familiar y de qué manera influye para la convivencia y desarrollo personal de sus hijos.
2. Analizar la influencia que tiene la familia en el desarrollo emocional del pequeño, enfatizando las

características psicológicas y de personalidad de los menores hijos de madres solteras.

3. Examinar el enfoque actual de la educación preescolar y su énfasis en el desarrollo de capacidades afectivas entre los niños.
4. Rescatar las observaciones de colegas docentes de preescolar, en cuanto a sus experiencias con hijos de madres solteras, y hasta que punto la afectividad y atención que dichas madres brindan a sus hijos es comparable con la que otros niños tiene.

# **CAPÍTULO I**

## **LA FAMILIA Y SUS EFECTOS EN LA PERSONALIDAD DE LOS NIÑOS**

El presente capítulo pretende determinar como el sistema familiar, integrado principalmente por los padres y hermanos, repercute en la personalidad y conducta de los niños

### ***1.1. 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"<sup>1</sup>. 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.

---

<sup>1</sup> NUSTICK, Victor, *El entorno familiar y sus efectos en la personalidad del niño*, Trullas, México, 1993, p. 56.

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.

### **1.1.1. 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<sup>12</sup>.*

### 1.1.2. El cariño hacia los hijos

Las investigaciones realizadas más recientemente indican que la satisfacción de las necesidades físicas del niño, alimento, aire, abrigo, limpieza y sueño, no bastan 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

---

<sup>12</sup> MOUSSEAU, J., LA FAMILIA PRISIÓN DE AMOR, ASPECTOS PSICOLÓGICOS, Editorial Trillas, México, 1989, pp. 52-53.

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. Mc Clellan<sup>3</sup> 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

---

<sup>3</sup> Mc CLELLAN, Robert, Ddesarrollo psicológico, Mc Graw Hill, México, 1987, p. 216.

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"*<sup>4</sup>. 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.

---

<sup>4</sup> McINTIRE, Robert, POR AMOR A LOS NIÑOS, AMBIENTE PSICOLÓGICO DE LOS PADRES, Editorial Diana, Técnico, México, 1988, p. 245.

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.

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.

### **1.1.3. 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, dan confianza al niño en su pequeñez y capacidad 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"<sup>5</sup>.

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 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 paz*"<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> GORDON, Thomas, PADRES EFECTIVAMENTE PREPARADOS, Editorial Diana, México, 1988, p. 54.

<sup>6</sup> LANGDON, Grace y D. TOUT, I., LOS NIÑOS BIEN AJUSTADOS AL MEDIO AMBIENTE, TRILLAS, México, 1990, p. 65.

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. 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.

#### **1.1.4. 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

156633

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.

## ***1.2. 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, cree 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"*<sup>7</sup>. 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.

El segundo elemento consiste en "**experimentar emociones alternativas**"<sup>7</sup>. 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**"<sup>8</sup>. Es evidente para

---

<sup>7</sup> KAGAN, J., ENTENDIENDO A LA NIÑEZ, AMBIENTES, MOTIVOS Y PENSAMIENTOS, Limusa, México, 1988, p. 39.

<sup>8</sup> Idem, p. 48

<sup>9</sup> Idem, p. 57.

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*"<sup>10</sup>. El niño cree que si incrementa la semejanza con el modelo obtendrá las ventajas de poder, habilidad y libertad de 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.

Mas ¿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.

---

<sup>10</sup> Idem, p. 64.

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.

### **1.2.1. 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, agrandar al hombre y atraerlo sexualmente. Las normas culturales masculinas implican también la habilidad para agrandar 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.

En seguida se examinan los aspectos más destacados en torno a la influencia cultural que directamente ejercen los padres de familia en el menor de primaria.

### ***1.3. INFLUENCIA DE LA CULTURA Y EL PAPEL DEL PADRE Y DE LA MADRE EN EL AMBIENTE FAMILIAR***

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, o bien 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

punto 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.

A las niñas debe tratárselas 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 de la primaria 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.

## CAPÍTULO II

# CÓMO INFLUYE EL AMBIENTE FAMILIAR EN EL PROCESO EDUCATIVO DE LOS NIÑOS

A lo largo del presente capítulo se abordan los aspectos que directamente tienen que ver con la influencia que tiene la familia integral o desintegrada, en el desarrollo de la personalidad del menor, la cual ha de acompañarlos por toda su vida.

El que cada hijo entienda el estudio de una forma más o menos correcta y sea mejor o peor estudiante depende de muchos factores. Algunos son personales: capacidades mentales; interés o **amor propio** en el buen sentido; fuerza de voluntad; hábito de estudio; base cultural en cada materia; responsabilidad o madurez; experiencia en la forma o método de estudio... Otros son ambientales: influencia de los amigos, de las lecturas no controladas...

A lo largo del apartado 2.3. anterior, ya pudimos ver como dentro de las ambientales tienen especial importancia el medio escolar y familiar. En uno y otro puede haber mejor o peor clima de estudio; las relaciones con profesores,

compañeros de curso, padres y hermanos pueden favorecer o no la disposición hacia el estudio y la manera adecuada de entenderlo y realizarlo. Es decir, los factores ambientales condicionan de algún modo los factores personales.

Se van a considerar ahora solamente las posibles influencias del ambiente familiar.

### ***2.1. COMO INFLUYE EL AMBIENTE FAMILIAR EN LOS ESTUDIOS DE LOS HIJOS.***

Se sabe que la familia como tal tiene en principio muchas posibilidades educativas y que algunas están más relacionadas que otras con las disposiciones personales y condiciones en las que debe realizarse el estudio. Y ello es así, entre otras razones, porque el ámbito familiar es un entorno de afecto que protege a los hijos hasta la mayoría de edad. En él satisfacen sus necesidades básicas de ser ellos mismos, en cuanto que son aceptados por lo que son y no por lo que valen o hacen; de estar a solas consigo mismo (intimidad); de usar sus capacidades y cultivar sus intereses; de tener éxito en algún aspecto de su vida; de relacionarse con los demás; de querer y ser queridos... En la familia se aprende a querer y a convivir; se adquieren criterios morales y pautas de conducta para regir la propia

vida.

Se da así una estrecha relación entre dos cualidades básicas de la persona humana las internas, (capacidad de autoposeerse o intimidad; capacidad de abrirse a los demás o apertura) y las familiares o sociales (centro de intimidad y comunidad de vida). La familia es así el ámbito que la naturaleza ofrece para que la persona pueda vivir de acuerdo con su dignidad y sus necesidades fundamentales.

La estrecha relación existente entre vivir como persona y vivir en familia explica que la familia siga estando en el fondo de todos los problemas de la vida y de la educación.

Cabe hablar, por ello, de influencias generales y específicas de la familia en el comportamiento presente y futuro del hombre. García Hoz llevó a cabo una investigación para averiguar qué relación existía entre la experiencia de la propia vida familiar en la infancia y la valoración de la vida en general. El resultado o conclusión principal de este trabajo fue el siguiente: *"existe una influencia significativa de la familia en la actitud del hombre ante la vida. Se ha podido comprobar, por ejemplo, la gran correlación existente entre el deterioro de la vida familiar*

y la delincuencia"<sup>11</sup>.

Pero esta influencia se da no sólo en situaciones extremas: «...también en las situaciones que podemos llamar normales en la vida escolar es clara la relación que existe entre las condiciones familiares y el rendimiento escolar, en sentido estricto, de los estudiantes»<sup>12</sup>.

Victor, García Hoz, en la misma investigación, destaca que, además de esta influencia general, se dan influencias específicas de la familia en relación con determinados aprendizajes.

Esta incidencia del ambiente familiar en el rendimiento escolar es destacada también por otros autores. Brueckner y Bond, por ejemplo, sostienen que cuando el ambiente familiar es desfavorable, la corrección de las dificultades de aprendizaje resulta más difícil. Citan en este sentido la experiencia obtenida por la doctora Robinson en la reeducación de alumnos con deficiencias lectoras: "un 47% de estos alumnos no progresó (a pesar del tratamiento pedagógico), hasta que mejoraron algunas condiciones del

---

<sup>11</sup> GARCÍA, Hoz, V., Orientación familiar y aprovechamiento escolar, Paidós, México, 1990, p.4.

hogar<sup>13</sup>.

Le Gall, por su parte, afirma que la falta de afecto en el ámbito familiar repercute en la conducta de los hijos, incluido el trabajo escolar. Esto se da en mayor grado con niños emotivos e introvertidos.

*Estos niños no pueden transformarse en otras personas al franquear el umbral de la escuela. O bien se oponen vivamente o bien se presentan deprimidos, desanimados de antemano e incapaces de fijarse un objetivo o de alcanzar una meta. La familia y la escuela no se separan: el alumno debe encontrar siempre en su familia, no una vigilancia exigente y que repare en todo lo concerniente al trabajo escolar, sino un ambiente optimista y atento que le anime y le vigile a la vez<sup>14</sup>.*

La influencia de la familia tiene especial repercusión en las primeras edades. En ellas el niño es más receptivo y moldeable. Además, la influencia familiar es prácticamente la única que recibe (o, al menos, la principal) y en un régimen de convivencia continua o casi continua (a diferencia de lo que ocurre en el centro educativo donde el ejemplo y la convivencia son discontinuos). En estos años el

---

<sup>12</sup> Idem.

<sup>13</sup> BRUECKNER, L. y Bond, G., Familia, escuela y otras variables, Paidós, Barcelona, España, 1994, p. 132.

<sup>14</sup> LE GALL, A., Autoestima y rendimiento escolar, Klaros, Barcelona, España, 1993, p. 11.

niño elabora sus primeros patrones de conducta y llega a la escuela con una serie de hábitos y conocimientos que son resultado de las experiencias vividas en el hogar.

Cada familia tiene su propio ambiente y estilo de vida familiar que puede facilitar en mayor o menor grado el aprovechamiento de las diferentes posibilidades educativas de aquélla. Este ambiente está en función de elementos muy diversos, tales como los que referiré a continuación.

Algunas familias están más centradas en la intimidad mientras que otras se caracterizan por valorar o cuidar más la apertura. Las primeras, por ejemplo, buscan ante todo esa atmósfera de recogimiento, de silencio interior y de respeto que hace posible que cada miembro pueda cultivar y poseer lo más íntimo de su personalidad dentro de un ámbito privado, preservado de las injerencias y ruido exterior.

Las segundas persiguen de modo especial el enlace de la sociedad en miniatura que es la familia, comunidad de vida y amor, con la sociedad en sentido amplio. En este contexto se sitúan, por ejemplo las amistades de los padres y de los hijos o la participación de unos y otros en la vida del centro educativo o en las responsabilidades cívicas o

sociales.

Ciertas familias están polarizadas en la tarea mientras que otras se polarizan en la relación humana o convivencia familiar. En el primer caso se cuida mucho la eficacia en la realización de las actividades típicas de sus miembros (los encargos de los hijos, los deberes escolares, etc.) valorando menos la atención a la persona, con riesgo, incluso, de sacrificar lo personal a lo material. En el segundo caso interesa de modo especial la felicidad de cada miembro y la armonía familiar, siendo secundaria la perfección alcanzada en la ejecución de las diversas obligaciones y trabajos.

Algunas familias se caracterizan más por la exigencia y otras por la comprensión. Algunas dan especial importancia a unos determinados objetivos educativos y virtudes, mientras que otras valoran más objetivos y virtudes muy diferentes.

## **2.2. LA AFECTIVIDAD FAMILIAR Y SUS EFECTOS EN LOS ESTUDIOS DEL MENOR**

El ambiente familiar no depende sólo de las preferencias de los padres y de los hijos, sino también de otros factores, como son: la vida de familia o en familia;

las relaciones entre sus miembros, la cultura de los padres y de los hijos; el ejemplo de los padres; las normas o reglas que rigen en la familia; la situación económica; las circunstancias familiares propias de una realidad que evoluciona; los criterios y actitudes de los padres en relación con la educación de sus hijos. Como en nuestro caso nos interesa considerar el ambiente familiar solamente en cuanto influye en los estudios de los hijos, analizaremos dichos factores desde esta perspectiva. En este sentido puede añadirse uno más: ¿hasta qué punto el modo de vida de cada familia está **de cara o de espaldas** a los estudios de los hijos?. Por la misma razón, al analizar las actitudes de los padres, nos ocuparemos únicamente de las relacionadas con los estudios.

Existe vida de familia cuando padres e hijos tienen oportunidades diarias para hablar y tratarse en un clima de confianza y diálogo espontáneo y sincero; cuando se comparten con naturalidad los bienes materiales y no materiales desde el hogar, que es mesa común, hasta los valores morales e ideales de vida); cuando se fomenta la participación de los hijos en la familia, tanto en el hacer (ayudar en las tareas domésticas; colaborar con el presupuesto familiar con ingresos propios provenientes de un

trabajo profesional compatible con el estudio) como en el estar informados y consultar sobre cuestiones muy diversas (por ejemplo, dinero disponible en la familia y cómo usarlo); cuando hay situaciones previstas (tertulias; excursiones) para que la familia se reúna despertándose el interés de cada uno por la vida de los otros; cuando se promueve la ayuda mutua entre todos sus miembros y otras situaciones más.

Este clima de diálogo, confianza y ayuda favorece los estudios de los hijos en cuanto fomenta la seguridad en sí mismos; permite conocer de forma concreta y a tiempo las dificultades que cada uno encuentra en el aprendizaje; convierte el estudio en un tema de conversación y, por lo tanto, en algo que se valora en la familia, con el consiguiente estímulo; ayuda a cada hijo estudiante a descubrir que no es únicamente estudiante para su familia sino mucho más y que no se encuentra **solo frente al peligro** de los exámenes y el posible fracaso escolar: en todo momento obtendrá comprensión, aliento, apoyo y exigencia razonable.

Las relaciones entre los miembros de la familia pueden tener, igualmente, repercusión en los estudios de los hijos.

Si se da el factor anterior, vida de familia, existirá una base para que sean armónicas y positivas. Son especialmente importantes las relaciones entre los esposos: se ha comprobado que las desavenencias conyugales son una amenaza para la seguridad del niño, que pierde así confianza en el mundo adulto y en sí mismo.

Las diferencias habituales entre los padres producen perturbaciones emotivas en los hijos que originan, a su vez, ansiedad y falta de estímulo hacia el estudio, con la consiguiente influencia negativa sobre el rendimiento escolar. El problema aumenta si los padres:

*Utilizan al niño como peón de sus batallas, o cuando lo usan como blanco substitutivo de su venganza. Cada uno puede verter sus propias frustraciones en el niño. La madre grita al niño cuando, en realidad, lo que quiere es gritarle al marido. Tal vez uno u otro quiera tener al niño de su lado. De este modo, puede llegar a desarrollarse en silencio un sutil conflicto interno<sup>15</sup>.*

Las relaciones entre padres e hijos y entre hermanos pueden afectar igualmente al rendimiento escolar. Tal sucede cuando surgen los llamados **conflictos generacionales**, entre los padres y sus hijos adolescentes. La tirantez o tensión

---

<sup>15</sup> BRIKLIN, B., *Psicología de la familia*, Klaros, Barcelona, España, 1992, p. 98.

que se crea suele ser perjudicial con respecto a la concentración y a los motivos para el estudio. Algunas veces el no estudiar es un arma o una represalia que los hijos utilizan en la guerra con sus padres. El estudio se convierte así con frecuencia en una cuestión de amor propio para unos y otros.

Pero sin llegar a estos extremos pueden existir relaciones padres-hijos de incomunicación, falta de entendimiento, desconfianza, indiferencia que repercuten también negativamente en la disposición hacia el estudio en cuanto crean alteraciones de tipo afectivo.

Lo mismo sucede con las relaciones entre hermanos, que pueden caracterizarse por la comprensión, cariño y ayuda mutua o por todo lo contrario: celos, envidias, rivalidad, riñas. El que predomine una u otra actitud depende de muchos factores: el tipo de relaciones conyugales; las virtudes y el clima humano que los padres están fomentando en la familia; las circunstancias en las que se encuentra en cada momento la familia y cada uno de sus miembros. Por ejemplo, suele influir bastante la situación de cada hermano con respecto de los demás en función de la edad. Es conocido, en este sentido, el resentimiento que algunas veces tiene el

segundo hacia el primero, al verle como el preferido de los padres. O los celos del que durante cierto tiempo fue el pequeño hacia el hermanito que acaba de nacer.

Las malas relaciones entre hermanos tienen su origen con frecuencia en la disputa del amor de los padres que, lógicamente, debe ser compartido. Por eso es muy importante que los padres eviten todo lo que puede fomentar aquella situación. Por ejemplo, tener algún hijo favorito. Algunos padres se recrean con atenciones y alabanzas a un hijo por razones que pueden ser muy diversas (ser simpático; tener éxito en los estudios, etc.). Otros padres convierten en situación gratificante o de privilegio la circunstancia en que nació cada uno (el primero; el último; el primer varón después de varias niñas o la primera niña después de varios varones, etc.).

Cuando los padres hacen comparaciones entre los hijos en función de su inteligencia, éxito escolar, etcétera, están favoreciendo también la rivalidad entre ellos. La única comparación que tiene sentido y es positiva es la que se hace entre las capacidades reales y los resultados o comportamientos que obtiene o puede obtener cada hijo. Es decir, consiste en comparar a cada uno consigo mismo y no

con los demás.

Las diferencias acusadas de cultura entre padres e hijos son, en ocasiones, una fuente de problemas que tienen consecuencias para los estudios. Cuando el nivel cultural de los padres es muy elevado existe, en algunos hijos, riesgo de sentirse agobiados por la responsabilidad que supone estudiar y vivir con ese punto de referencia.

Lógicamente esto no tiene por qué darse siempre: les sucede únicamente a los chicos con determinados rasgos de carácter y, sobre todo, si los padres proyectan su status cultural sobre las calificaciones escolares, exigiendo más de lo razonable.

Cuando el nivel cultural de los padres es claramente inferior al de sus hijos, los problemas suelen ser mayores que en el caso opuesto. Los hijos, sobre todo en la etapa adolescente, pueden sentirse extraños en el medio familiar, al tener otra mentalidad y no hablar el mismo **lenguaje** que sus padres. A veces se avergüenzan de ellos (de su forma de hablar, vestir, etc.) especialmente delante de los amigos.

Independientemente de que se produzca o no tal reacción

negativa de los hijos, algunos de estos padres proyectan su situación sobre los hijos. Algunos, por ejemplo, dicen: "que sea más que yo", con el consiguiente riesgo de minusvaloración paterna y de formulación de proyectos escolares y profesionales sobre la vida de los hijos poco realistas. Otros, por el contrario, tienen un nivel de aspiración para los hijos similar a su propio nivel cultural, bien por ignorancia y estrechez de horizontes, bien por intereses materiales a corto plazo (que gane dinero cuanto antes), por una actitud defensiva (miedo a dejar de ser aceptados) o por prejuicios de tipo social (que no sea un señorito).

El nivel cultural inferior de los padres, especialmente cuando es muy bajo, puede constituir en ocasiones una limitación para los estudios de los hijos, al dar lugar a un ambiente familiar poco estimulante. Pero en toda esta cuestión no se debe generalizar. Existen muchos casos de familias con diferencias culturales entre padres e hijos que no dan lugar a ningún problema importante: ni los hijos rechazan a sus padres ni carecen de inquietudes culturales.

Por consiguiente, cuando hay problemas su raíz está mucho más honda que en la diferencia de cultura. Por

ejemplo, en haber permitido desde las primeras edades que los hijos se dediquen únicamente a estudiar, a recibir, sin aportar nada a la familia (sea en forma de ayuda en las tareas domésticas, sea en forma de ayuda económica con alguna ocupación ocasional permanente compatible con el estudio).

Participar en la vida familiar significa sentirse parte de ella. Ello ayuda a comprender y valorar la función de los padres y, por lo tanto, a no sentirse extraño ni incómodo en el ambiente familiar.

También conviene añadir que con frecuencia se crean problemas artificiales en este terreno y que, por lo tanto, no deben ser tomados en consideración. Problemas que surgen, por ejemplo, por confundir instrucción con cultura por dar un valor permanente a actitudes pasajeras de los hijos, fruto de la edad.

La situación económica de la familia no siempre coincide con la situación cultural, aunque existe alguna correlación entre ambas. También aquí nos encontramos con riesgos para los estudios de los hijos, derivados tanto de la riqueza como de la escasez.

En el caso de las familias de posición económica elevada el problema puede surgir por el uso que se haga del dinero. Si no existe una política familiar de austeridad, puede desarrollarse un ambiente consumista en el que los hijos se creen continuamente necesidades materiales y se acostumbren a conseguir todo lo que quieren sin esfuerzo. Lógicamente, ello repercute negativamente en el estudio, puesto que esta actividad exige fuerza de voluntad y sacrificio. También puede darse una ausencia de motivos para estudiar: ¿cómo descubrirlos cuando se tiene la vida resuelta?

En el caso de las familias con dificultades económicas serias es frecuente que las preocupaciones familiares se polaricen en cuestiones prácticas e inmediatas relacionadas con problemas de tipo material. De este modo se estimula únicamente cierto estilo de inteligencia: un alumno surgido de este medio lleva en sí la inteligencia de tipo concreto casi fatalmente. La escuela tendrá la misión de ir formando lentamente una inteligencia capaz de abstracciones. Poco a poco la enseñanza se volverá cada vez más difícil para esta categoría de mentes. Sin embargo, no hay que ser determinista en esta cuestión. Se trata únicamente de un riesgo.

Las carencias materiales de la familia pueden tener también esta consecuencia: ser estudiante es una situación de privilegio. Ello origina, algunas veces, actitudes de excesiva exigencia y severidad en los padres y de culpabilidad en los hijos. En esta situación el hijo «se siente feliz por escapar a la condición de alumno ejecutor de trabajos improductivos, cargados a menudo de un sentimiento de saciedad... Hay un deseo de identificación con el adulto, sostenido por todas las reglas familiares y sociales.

Aquí tienen su origen muchos abandonos de los estudios por parte de estudiantes bien dotados. El estudio no se ve a veces en estos medios sociales modestos ni como un trabajo ni como una actividad rentable. De ahí que para muchos estudiantes sea más cómodo y gratificante dejar los libros y dedicarse a un trabajo profesional, en el que además de estar mejor considerados van a disponer de más dinero para sus gastos particulares.

El ejemplo de los padres en la realización de su trabajo juega también un papel muy importante en la actitud de los hijos hacia el estudio. Los padres deberán reflexionar en este sentido acerca de cuáles son sus motivos

para hacer ese trabajo; cuál es su grado de ilusión profesional; hasta qué punto crece con el tiempo su competencia y prestigio profesional; qué cualidades o virtudes humanas están desarrollando con ocasión de su trabajo; cómo atienden sus deberes profesionales, etcétera.

Estos aspectos y otros no pasan inadvertidos a los hijos siendo, según los casos, un factor de motivación o de desmotivación hacia el propio trabajo de estudiar. Una de las vías para ese conocimiento son los comentarios de los padres sobre su trabajo: algunos padres hablan de él con agrado, comentan en casa lo que les ha salido bien o los proyectos que tienen. Otros, en cambio, se limitan a quejarse.

El prestigio profesional de los padres exige estar siempre al día en todo lo relacionado con su trabajo. Ello supone curiosidad intelectual afán de saber, humildad para valorar las aportaciones de otros. En definitiva, todo profesional debe estudiar de forma permanente, sin reducir ese estudio a leer por encima las revistas profesionales. Nos referimos, por tanto, a un estudio serio, sistemático, de acuerdo con un plan. El estudio contribuirá a una continua promoción profesional.

Si se quiere que los hijos estudien mucho y bien, se debe dar el ejemplo cada día de qué es un buen estudiante, de acuerdo con las posibilidades y circunstancias de los padres. Aquí cabe también un **intercambio** de experiencias de estudio entre padres e hijos.

Los padres deben preguntarse también hasta qué punto las normas y reglas de la familia, el modo o estilo de vida familiar, está **de cara o de espaldas** a los estudios de los hijos. No se trata de organizar la familia en función del estudio ( esto, evidentemente sería un reduccionismo inadmisibile, aunque hay padres que de algún modo incurren en él). Se pretende simplemente aprovechar las oportunidades y medios normales que la vida familiar ofrece para el estudio de los hijos, evitando en lo posible los obstáculos.

Dentro de este apartado hay muchas cuestiones. Por ejemplo, cómo se vive el tiempo libre; cómo se usa el dinero y la televisión; qué esfuerzo se hace para que alguno de los padres esté en casa cuando los hijos regresan por la tarde del centro educativo; qué provisiones existen con respecto al lugar y momento de estudio de los hijos; qué contactos habituales se tienen con los profesores o con los tutores; en función de qué criterios se premia o castiga, se fija la

hora de acostarse y levantarse de la cama, se programan las vacaciones, se cambia o no de casa, se reforma o no la casa.

### **2.3. LA IMAGEN PATERNA Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO INFANTIL**

Baudillo Martínez (1983:65) dice que:

*Las actitudes de los padres tienen, indudablemente, mucho peso dentro del ambiente familiar, y pueden ser decisivas tanto si se refieren a la educación de los hijos, en sentido amplio, como si inciden en algún aspecto de ese proceso de mejora, como, por ejemplo, los estudios<sup>16</sup>.*

Examinaremos por ello a continuación algunas actitudes frecuentes hacia los estudios de los hijos.

Los padres polarizados en las calificaciones escolares sólo valoran lo que se traduce en **notas**. Para ellos todo lo demás es superfluo o, al menos, secundario. La preocupación de algunos centros educativos por desarrollar en los alumnos virtudes humanas, aficiones, hábitos de convivencia, es vista como una pérdida de tiempo que perjudica a lo que verdaderamente importa: las calificaciones escolares. Reducen así a su hijo a la dimensión de **estudiante oficial**:

el que busca sólo el éxito académico por medio de la acumulación de conocimientos.

Estos padres no se preocupan de si a sus hijos les cuesta mucho o poco estudiar; de si se esfuerzan más o menos; de si lo que hacen tiene sentido o no para ellos; de si saben o no saben estudiar; de si están usando bien o mal sus capacidades; de si verdaderamente aprenden o no aprenden. Únicamente interesan los resultados del boletín escolar. Por eso sólo se acuerdan de los estudios el día que llegan las notas; no entran en el porqué de las calificaciones; comparan los resultados de los hijos entre sí estando éstos delante.

Hay, por consiguiente, en esta actitud un reduccionismo educativo al hipertrofiar el aspecto instructivo y atrofiar el desarrollo de la personalidad. Con este planteamiento se corre el riesgo incluso de que los hijos pierdan todo interés por los estudios y el mundo escolar al sentirse incomprendidos. Porque, por ejemplo, no se valorará el que un hijo poco dotado obtenga alguna pequeña mejora con gran esfuerzo. Sólo habrá reconocimiento de sus méritos en el caso prácticamente imposible de que obtenga sobresaliente o

---

<sup>16</sup> MARTINEZ, Baudilio, *Los estudios de los hijos*, Interamericana, México, 1989, p. 65.

sea el primero de la clase.

Estos padres no aceptan en ningún caso un fracaso escolar. Rechazan la idea misma de fracaso por inaceptable. Achacan todo el problema a la pereza de los hijos y a la incompetencia de los profesores. Un caso típico es el de los alumnos disléxicos, es decir, los que tienen serias dificultades en el aprendizaje de la lectura y escritura como consecuencia del escaso desarrollo de algunas capacidades básicas, como, por ejemplo, la percepción del espacio y del tiempo. Ante los ojos de padres y profesores aparecen a veces como estudiantes perezosos e irresponsables, siendo por ello objeto de censuras y castigos de manera sistemática. El resultado es con frecuencia una neurosis o un complejo de inferioridad. Cuando, por el contrario, se detecta la dificultad a tiempo, y se llevan a cabo ejercicios de reeducación, el alumno disléxico progresa claramente en su rendimiento escolar.

Estos padres obsesionados por las calificaciones escolares, que no **encajan** el fracaso escolar, en muchas ocasiones están proyectando alguna insatisfacción personal. Esperan quizá que los hijos lleguen a donde ellos no pudieron llegar; son un instrumento para cumplir las ilu-

siones frustradas de sus padres.

La no aceptación del fracaso por parte de los padres se corresponde a veces con un abuso de premios y castigos o con una severidad excesiva. Otros padres se sienten culpables del fracaso de sus hijos y tienen reacciones de autodefensa. Un comportamiento típico es el de estar excesivamente pendientes de los estudios e intervenir de forma viva al menor indicio de dificultad de aprendizaje.

Con estos comportamientos se fomenta una excesiva dependencia de los hijos, quienes «no tienen un interés real y directo por el trabajo escolar y no son sensibles más que a la reacción de los padres. Estos niños aceptan la situación de estudio solamente por la presión a que están sometidos y les afecta menos el fracaso que los reproches paternos. También es frecuente que se desarrollen en ellos sentimientos de culpabilidad, llegando a identificar los errores intelectuales con las faltas morales y no viendo las dificultades escolares como algo reparable.

*Esta última actitud de los hijos es aún más probable con los llamados padres moralizantes, quienes abusan de las razones morales a propósito del trabajo escolar. De este modo interponen entre la realidad y el*

*hijo una barrera de preceptos morales y ejemplos edificantes. Olvidan que únicamente el contacto con la realidad, con las consecuencias naturales de los actos consumados, puede ayudar al niño a conseguir el sentido de la responsabilidad. Démosle un margen de confianza, y, sobre todo, tratemos de no hacerle padecer nuestra propia culpabilidad<sup>17</sup>.*

Los padres proteccionistas piensan que sus hijos -en cualquier edad- no están preparados para tomar decisiones en el estudio personal. Tienen miedo al riesgo de dejarles sólo; les falta confianza en ellos. En consecuencia, tienden a resolverles todos los problemas. Detrás de esta actitud hay muchas veces una visión de los hijos simplemente psicológica y centrada en el momento presente (es absurdo que a mi hijo le encarguen ordenar los libros de clase, ¡si el profesor supiera lo desordenado que es en casa!). Falta una visión educativa, que supone centrarse no únicamente en lo que el hijo es ahora, sino también, y sobre todo, en lo que puede llegar a ser si se le da la oportunidad de que desarrolle sus capacidades. Los encargos y las tareas escolares no tienen la finalidad de que los hijos se luzcan o de resolver los problemas materiales de la familia y de la escuela. Son, por el contrario, medios educativos, oportunidades de mejora.

---

<sup>17</sup> BASTIN, G., *Estilos de liderazgo familiar*, Prentice Hall, México, 1990, p. 105

La actitud que los padres tienen con respecto al centro educativo suele afectar también a los estudios de los hijos. Hay padres que hablan con los profesores solamente cuando el hijo suspende y, normalmente, para reclamar, para exigir soluciones. Tienen mentalidad de **clientes**: el colegio es una **agencia** para gestionar el que los hijos aprueben; los padres tienen derecho a exigir ese resultado porque para eso pagan.

Naturalmente, detrás de esta actitud hay errores de fondo con respecto a qué es educar, quién tiene la responsabilidad principal en la tarea educadora y qué es un centro educativo. Si faltan ideas claras y criterios correctos sobre estas importantes cuestiones es imposible entender la colaboración entre la familia y el colegio. Este tema se verá en el capítulo próximo.

Lo que sí cabe subrayar en este momento es que la actitud mencionada repercute negativamente en la disposición de los hijos hacia el estudio. Se ha visto más atrás cómo, de hecho, el ambiente familiar influye siempre, de una u otra forma, en los estudios de los hijos. Y esto no pueden ignorarlo los padres. Por tanto, el rendimiento académico no está en función únicamente de lo que ocurra en el medio escolar.

Si los padres se inhiben en este tema estarán privando a sus hijos de las posibilidades que la familia tiene con respecto a la educación intelectual de los hijos.

El esperar lo todo de los profesores puede contribuir, por otra parte, a que los hijos se sientan menos responsables de su trabajo. Tampoco les ayudan los comentarios críticos que en su presencia hacen algunos padres con respecto a la labor de los profesores, porque, aparte del mal ejemplo que se les da, estos últimos pueden perder prestigio y, por lo tanto, posibilidad de influir en la mejora de sus alumnos.

#### **2.4. LAS MADRES SOLTERAS**

Derivado de una cultura mexicana en la que las mujeres sólo se realizan como tal a través de la maternidad, en nuestro país, y pareciera que particularmente en nuestro Estado aunque no hay estadísticas en tal sentido, el ser madre soltera es uno de los deportes más socorridos entre nuestras mujeres.

Realmente no es importante el estrato social al que se pertenezca, todos conocemos a gente de clase económica y

cultural muy acomodada, entre quienes no falta un ejemplo o varios de madres solteras, hay familias en las que se da más de un caso entre las hermanas.

Evidentemente que los abusos sexuales, la desinformación generalizada y sobre todo la pobreza, parecieran ser los factores que privan entre la gente de niveles sociales y culturales más bajos que los anteriores, para decidirse por la maternidad sin cónyuge.

Si bien esas madres solteras pueden argumentar su realización como mujeres paridoras, difícilmente podrán realizarse como madres, ya que yo entiendo esa realización no sólo en términos de mi capacidad para dar vida a un ser humano, sino a partir de lo que logro hacer de ese ser humano en términos de afectividad, amor, autoestima, seguridad personal, capacidad de relacionarse con los demás, etc., situaciones todas estas que no necesariamente se dan entre los hijos de madres solteras.

Es obvio que lo anterior no tendría interés entre los docentes si no fuera porque estos últimos aspectos que generalmente no se dan, o bien, no se dan completamente entre la mayoría de los hijos de las madres solteras,

tienen efectos de importancia en los procesos de aprendizaje de los menores.

Es difícil, si no imposible, que un niño que generalmente crecerá sin la imagen del hombre (padre) que le brinde a partir del amor, seguridad, carácter, autoestima, personalidad y la certeza de no ser diferente a los demás niños, pueda adaptarse a las demandas de atención y autodesarrollo que se tienen en la etapa de primaria.

Recordemos que psicológicamente está comprobado que los niños, hombres, suelen tender a identificarse más con la figura paterna y las niñas con la figura materna. Es un hecho. Sin embargo, la complementariedad que se da entre ambas figuras resulta indispensable para un sano desarrollo emocional normal del menor.

Se dice, en términos de la psicología social, que existen tres calidades de caricias que el ser humano registra:

- **Las caricias positivas.** Son aquellas a través de las cuales los seres humanos demostramos nuestro amor o afecto a nuestros

semejantes, en este caso a los hijos, tales como caricias, palabras o hechos que permitan al menor sentirse efectivamente amado.

- **Las caricias negativas.** Son aquellas basadas en la agresividad y el maltrato de parte de quien se supone debiera ser el proveedor de amor y caricias positivas.

- **Caricias nulas.** Son aquellas que simplemente no se dan o no existen. Es decir, el ser parte del panorama, el que nadie nos considere o nos tome en cuenta ni siquiera para regañarnos o golpearnos.

De estas tres categorías, las caricias nulas o ausencia de caricias, son las que provocan los efectos más negativos en el desarrollo de la personalidad del individuo.

Durante la época de la **Guerra Fría** en la región de los países satélites de la Unión Soviética, en particular en Rumanía, en donde el régimen creó un horfanatorio en el que niños de madres solteras de los allegados a los líderes

políticos eran depositados y abandonados materialmente a la atención de dos o tres enfermeras del régimen que sólo los alimentaban y limpiaban, se pudo comprobar que en esos niños no se había desarrollado una capacidad amorosa normal, son niños absolutamente retraídos, inseguros y altamente agresivos.

La falta de la figura paterna, en el caso de los hijos de las madres solteras, crea este efecto de caricia nula, que limita la capacidad afectiva y la personalidad del menor.

Evidentemente que estas personalidades tan inseguras por la carencia de afectividad de la figura paterna durante la infancia, evidencian desacomodos sociales y afectivos que repercutirán en el desarrollo escolar del menor de manera concreta y como la única área de interés que en tal sentido tiene para este estudio la personalidad de los niños de madres solteras.

En el desarrollo de nuestra práctica profesional futura como maestros, enfrentaremos la personalidad de niños provenientes de un hogar de madre soltera, que seguramente demandarán atenciones especiales que les

permitan adaptarse normalmente al desarrollo de los niños de matrimonios conyugales, sin que esto signifique que intentemos constituirnos en las heroínas al rescate de este gremio de menores. Simplemente porque la demostración de interés, al menos en lo escolar, por parte de la maestra, puede llegar a lograr motivar el interés del niño en el aprendizaje escolar y en la convivencia social con los demás.

# **CAPÍTULO III**

## **LAS TEORÍAS PIAGETIANAS EN TORNO AL DESARROLLO DE LAS CAPACIDADES COGNOSCITIVA**

El análisis de las teorías de Piaget respecto al desarrollo cognoscitivo del niño de primaria, resulta primordial para que el docente pueda ejercer un mejor control sobre los procesos de desarrollo creativo cuyas características deben identificarse con procesos de aprendizaje desde el punto de vista cognoscitivo, sobre todo, tratándose de niños con problemas familiares de desintegración.

### ***3.1. 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 más alto.

El desarrollo humano puede dividirse de acuerdo con varios aspectos. El desarrollo físico 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 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 está 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.

Siguen 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 se 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 qué, 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.

### **3.2. 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"*<sup>18</sup>.

Aunque las ideas de Piaget sobre el desarrollo del pensamiento han sido muy influyentes, sus métodos son criticados por su vaguedad y no poderse replicar. 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

---

<sup>18</sup> PIAGET, J.; Seis Estudios de Psicología; Ariel, España, 1986, p.117.

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 niños.

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 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 él, 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 futuro.

La capacidad para aprender un hecho o idea 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, cuanto 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, y de sus capacidades creativas en particular.

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 número 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 radicalmente, 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, ésta 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 invariantes. La primera es hacia la organización, la combinación, el arreglo, la recombinación y el rearrreglo 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 separado.

Piaget le dio 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 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 bebé 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 bebé 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 arrojarla, 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 éstos 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 para buscar el balance. Piaget asumió que las personas continuamente ponen a prueba lo adecuado de sus procesos de pensamiento entre para lograr ese balance entre organización y asimilación.

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.

### ***3.3. 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

formales.

Plaget 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 adaptación, cada tipo de pensamiento se incorpora e integra a la etapa siguiente. Seguimos realizando las acciones de nuestra infancia, aunque conforme crecemos adquirimos nuevas formas de enfrentarnos al medio.

Sin embargo, cuando alguien le pregunta cuantos 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 papá 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 período 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 bebe 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. 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.

De 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 período 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 idénticas.

La explicación que da Piaget a la respuesta de Luisa 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, son muy egocéntricos, 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.

### **3.4. 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 describió. Un problema con el concepto de etapa es la falta de consistencia en el pensamiento de los niños. 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 éstas 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.

El legado más importante de Piaget es su descripción tan rica de lo que nosotros desarrollamos. 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 primaria, en los primeros grados, 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 camino.

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 adquirido los conocimientos básicos? Para esto, se 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 a 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 juegos.

Otra parte importante del buen desarrollo cognoscitivo 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".*<sup>19</sup> 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

<sup>19</sup>

WADSWORTH; El Juego y su Función pen el Desarrollo Psicológico del Niño; Cuadernos de Pedagogía, España, 1992, p.340.

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 estos 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 psicológicos 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.

A lo largo del capítulo siguiente se examinarán los

conceptos relacionados con los estilos cognoscitivos y con las posibilidades de desarrollo creativo en el niño escolar.

## **CAPÍTULO IV**

### **DESARROLLO DEL OBJETIVO**

Al finalizar la presente investigación se intenta determinar hasta qué punto las maestras en funciones profesionales, deben involucrarse con atención especiales a niños que provienen de hogares desintegrados que asisten a la primaria, se diseñó la presente metodología tendiente a obtener información de primera mano o de las fuentes involucradas en la problemática.

#### ***4.1. Delimitación del universo de estudio***

El universo de estudio lo integran las maestras con experiencia en la práctica docente cuyo centro de trabajo se ubica en una escuela primaria de Guadalajara.

#### ***4.2. Determinación del tamaño de la muestra***

Para efectos de la investigación social, existen dos formas generalmente aceptadas para determinar el tamaño de una muestra a examinar.

Una científica, denominada muestreo estadístico, que es aplicable a universos masivos. Se considera como tal un universo integrado por más de mil elementos. Otra, identificada como muestreo a criterio, que es aplicable en este tipo de investigación empírica y que se utiliza cuando el universo no reúne el mencionado requisito de masividad.

Dado que el universo constituido por las maestras de una primaria local no es mayor a mil elementos, se aplicó el muestreo a criterio, determinando que 20 maestras de educación primaria pudieran mostrarnos las características de su participación en la atención a niños de hogares desintegrados.

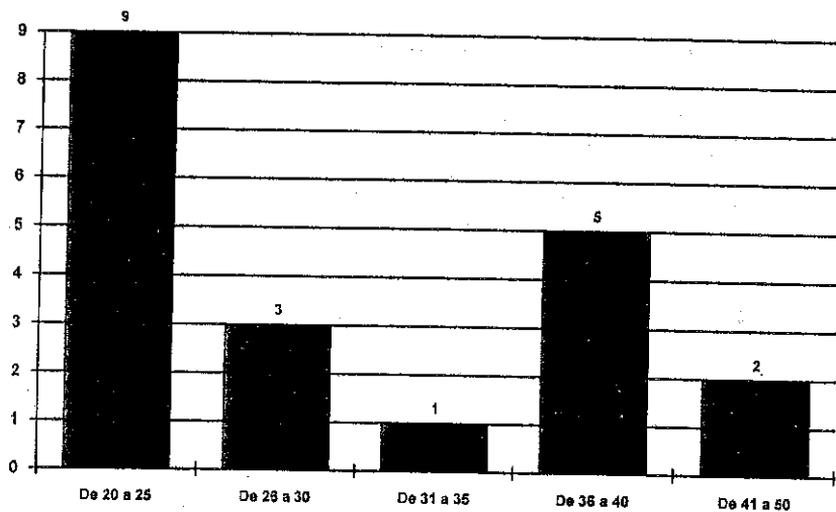
#### ***4.3. Diseño de cuestionarios***

El cuestionario que se presenta como Anexo No. 1, fue aplicado para recabar la información sobre los puntos de vista de las maestras acerca de las capacidades y alcances de los alumnos hijos de hogares desintegrados.

#### 4.4. Análisis e interpretación de resultados

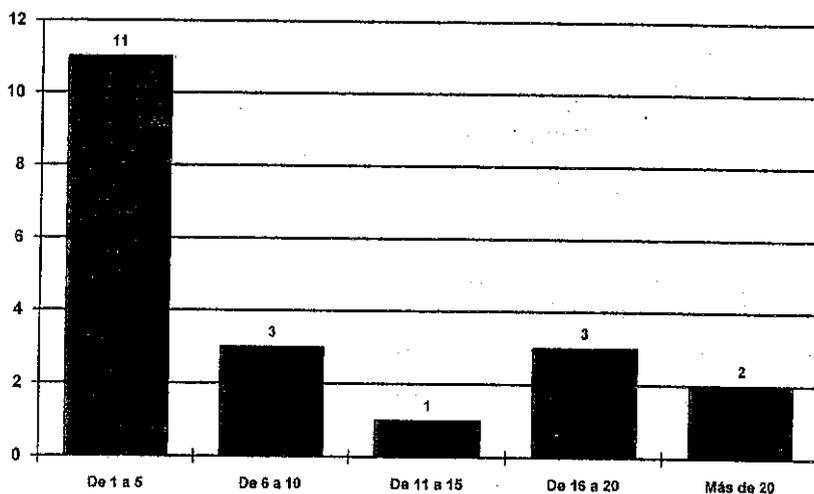
A continuación se muestran los resultados obtenidos durante el trabajo de campo desarrollado.

**GRÁFICA No. 1**  
**EDAD DE LAS MAESTRAS**



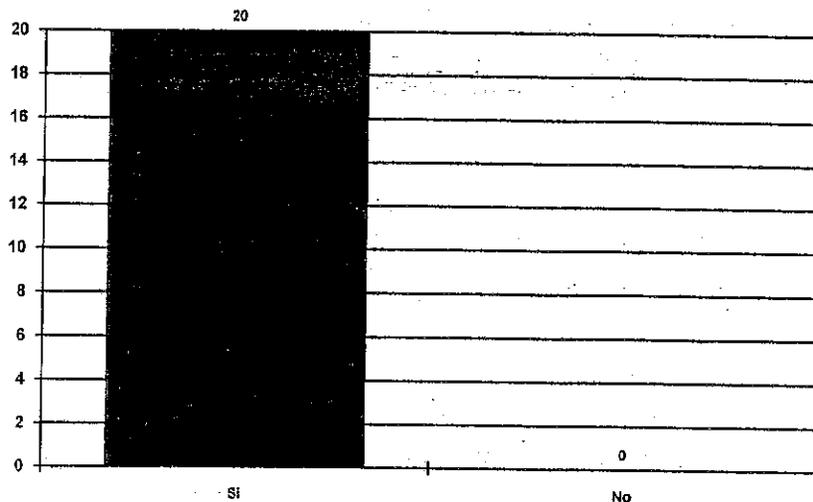
La juventud impera en este gremio, al ubicarse casi el 50% de las entrevistadas en un rango de edad de entre 20 y 25 años, aunque también es cierto que existen, al menos en un 10%, maestras que se ubican cerca del medio siglo de edad.

**GRÁFICA No. 2**  
**AÑOS DE EXPERIENCIA EN LA DOCENCIA**



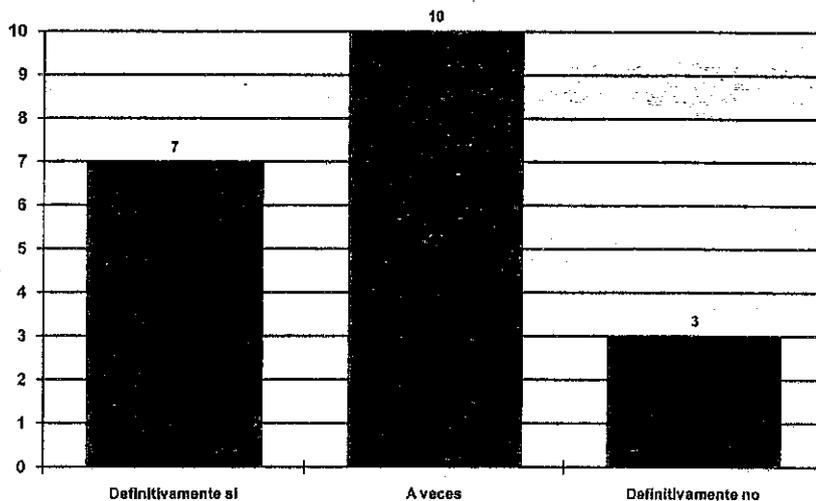
Por lo que respecta a los años de experiencia en la docencia, no se puede decir que las entrevistadas sean novatas, ya que al menos tienen entre 1 y 5 años de experiencia en un 55% de las entrevistadas, lo que hace de sus opiniones, aspectos dignos de considerarse, al menos para efectos de este trabajo.

GRÁFICA No. 3  
¿HA VIVIDO LA EXPERIENCIA DE CONTAR EN SU GRUPO  
CON UNO O VARIOS NIÑOS DE HOGARES DESINTEGRADOS?



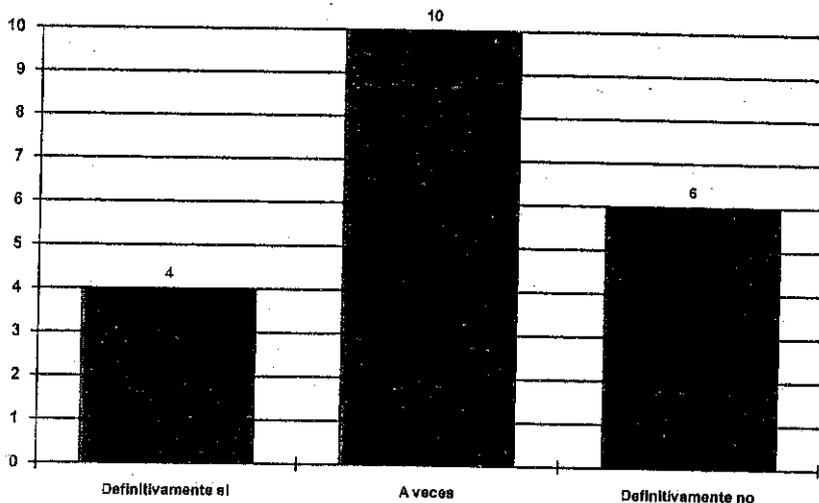
En el total de la muestra examinada de maestras, se reporta la experiencia de haber tenido al menos en una ocasión un niño proveniente de hogar desintegrado, lo que permite hablar de experiencias dentro del aula con este tipo de individuos.

**GRÁFICA No. 4**  
**¿CALIFICARÍA A ESTOS NIÑOS COMO PERSONAS CON UNA**  
**AUTOESTIMA VULNERADA?**



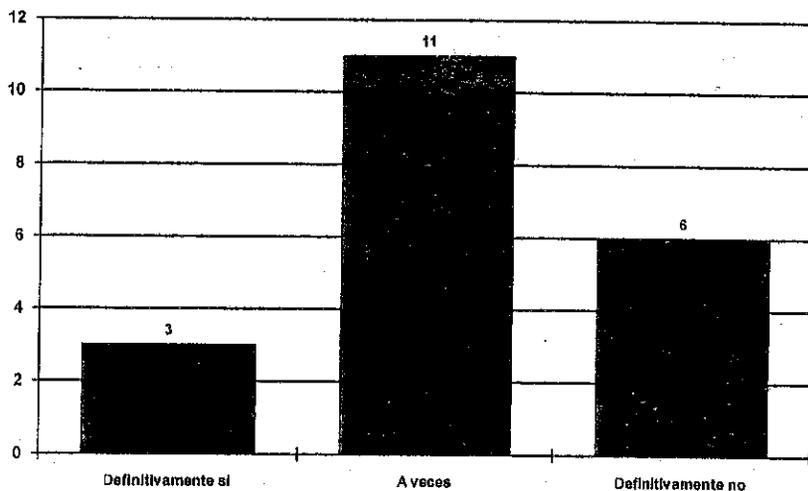
Un 35% de las entrevistadas manifiesta que efectivamente, este tipo de niños reflejan una autoestima vulnerable, aunque un 50% considera que esto sucede sólo en ocasiones. Este aspecto debe ser considerado por aquellas maestras que se enfrenten a este tipo de niños, con objeto de estimular este aspecto.

**GRÁFICA No. 5**  
**¿EL APROVECHAMIENTO DE LOS NIÑOS ES NORMAL**  
**COMPARADO CON OTROS NIÑOS DE SU MISMA EDAD?**



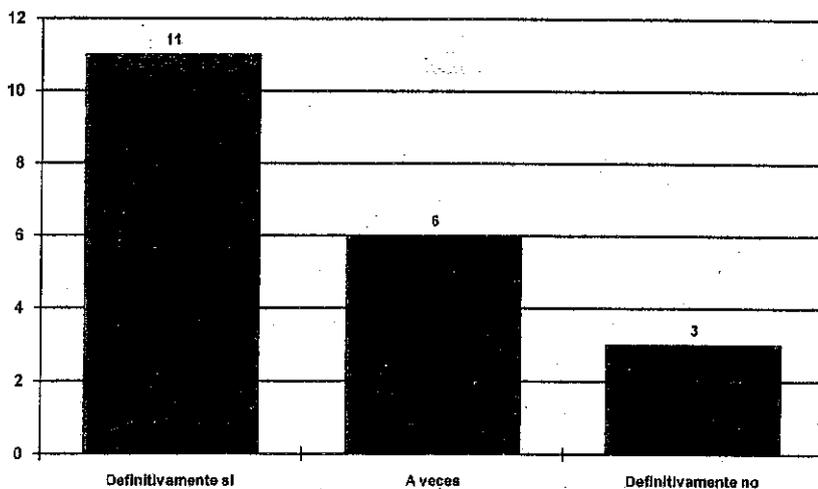
En un 50% de las opiniones se manifiesta que solamente a veces el aprovechamiento de escolar de estos niños es normal. Aunque un 20% considera que definitivamente si, esto contrasta con un 30% de opiniones que consideran que definitivamente no sucede así.

**GRÁFICA No. 6**  
**¿EL DESARROLLO COGNOSCITIVO DE ESTOS NIÑOS ES NORMAL?**



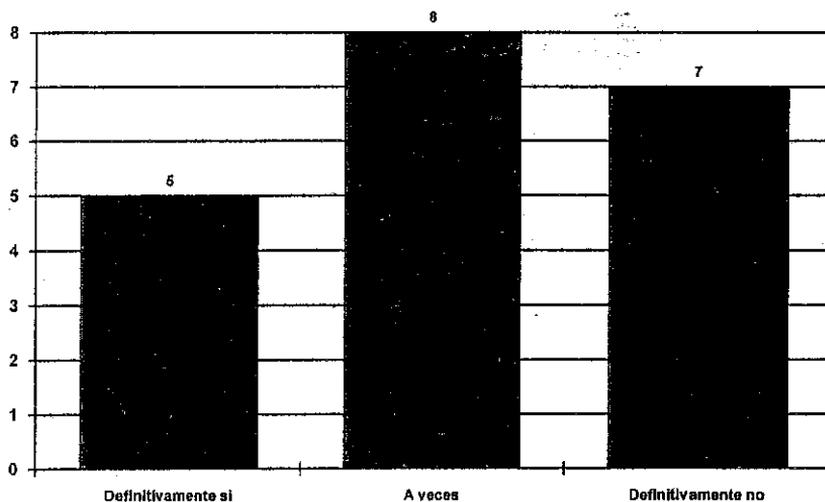
Por lo que hace al desarrollo cognoscitivo de estos pequeños, la opinión de las maestras entrevistadas, al menos en un 55%, se inclina porque sólo a veces dicho desarrollo es normal. Un 30% opina que definitivamente no es normal dicho desarrollo.

**GRÁFICA No. 7**  
**¿SON NIÑOS QUE REQUIEREN ATENCIÓN ESPECIAL DE**  
**PARTE DEL DOCENTE?**



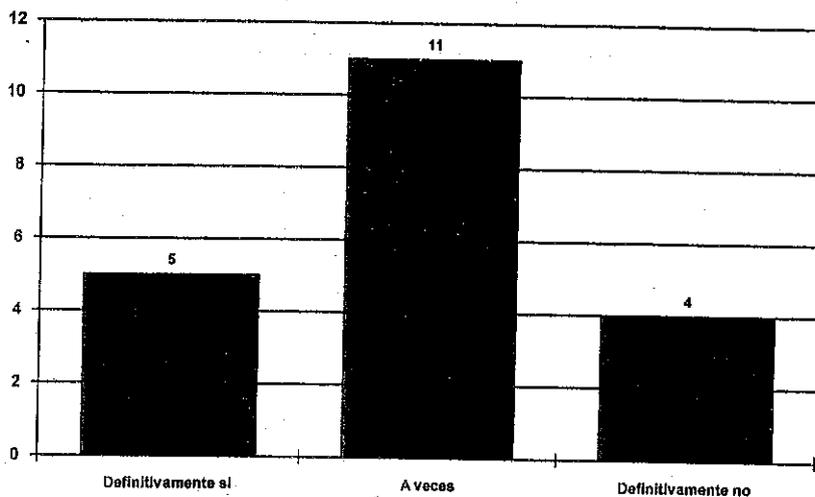
Las opiniones en este sentido se inclinan porque definitivamente si se requiere de una atención especial de parte del maestro para estos niños. Esta situación debe considerarse en la práctica docente, ya que se deberá contemplar, en su caso, esta problemática en el caso de que alguno de estos pequeños se ubique en nuestros grupos de trabajo.

**GRÁFICA No. 8**  
**¿LAS PADRES O TUTORES DE ESTOS NIÑOS SON PARTICIPATIVOS EN TÉRMINOS DE LAS DEMANDAS ESCOLARES DEL NIÑO?**



En contra de los pronósticos, que considerarían que estos padres o tutores, fueran más participativos que las padres de hogares normales en términos de las demandas escolares, la opinión de los maestros entrevistados se inclina en el sentido sólo a veces o que definitivamente no, los niños de hogares desintegrados participan en dichas actividades.

**GRÁFICA No. 9**  
**¿SE INTEGRAN ESTOS NIÑOS CON FACILIDAD A SU GRUPO DE IGUALES?**



La capacidad de integración social de estos niños es fácil, en opinión de los entrevistados, sólo a veces, si es que no resulta difícil en la práctica.

**CUADRO No. 10**  
**MENCIONE ALGUNOS ASPECTOS QUE CONSIDERE SEAN**  
**DESTACABLES EN CUANTO A LA PERSONALIDAD DE ESTE**  
**TIPO DE NIÑOS Y SUS EFECTOS EN EL DESEMPEÑO ESCOLAR**

Descripción	No.	%
Generalmente tienen dificultades de aprendizaje, adoptan posiciones de indiferencia.	4	20
Son normales o mejores, depende de la madre.	3	15
Son irresponsables, desordenados y agresivos.	6	30
Requieren más atención en lo afectivo, aunque pueden presentar rendimiento escolar normal.	3	15
Son volubles	1	5
Son vulnerables	1	5
Problemas sociales	1	5
Son autoritarios	1	5

Estas opiniones, en general, son negativas, si se considera que ningún atributo señalado viene a aportar esperanzas de normalidad en este tipo de niños, en opinión de los maestros entrevistados.

## CONCLUSIONES

Según se puede apreciar en el análisis de resultados presentado como colofón del trabajo anteriormente desarrollado, efectivamente, los niños de hogares desintegrados suelen reflejar, en general, conductas no propias de su edad, requieren de atención especial de parte de los maestros, se integran poco al grupo de trabajo, son agresivos, su autoestima es baja y en general si son diferentes a los niños provenientes o procedentes de hogares integrados.

Evidentemente, una gran parte para la solución para corregir la personalidad distorcionada en este tipo de niños, se ubica en el tutor o padre del niño. Sin embargo, considero que el promover reuniones específicas con estos padres o madres que permitan crear un entorno más normalizado para estos niños en conjunción con la escuela y la maestra, pudieran generar mayores grados de autoestima y seguridad en el niño que le permitan una mejor integración a las actividades que suelen desarrollarse dentro de la primaria.

No debe perderse de vista la responsabilidad que asumimos como maestras, que si bien no incluye la orientación psicológica profesional que un niño en estas circunstancias requiere, si debiera considerar aquellos casos extremos de situaciones existenciales de los niños que requieran de una atención más directa.

La creación de talleres encaminados a abordar entre los padres de familia este tipo de asuntos, seguramente enriquecería los procesos de adaptación del niño al medio social y sobre todo aquellos relativos a los de enseñanza-aprendizaje.

## BIBLIOGRAFÍA

- BRUECKNER, L. y Bond, G., Familia, escuela y otras variables, Paidós, Barcelona, España, 1994, pp. 278.
- GORDON, Thomas, Padres efectivamente preparados, Editorial Diana, México, 1988, pp. 216.
- KAGAN, J., Entendiendo a la niñez, ambientes, motivos y pensamientos, Limusa, México, 1988, pp. 78.
- LANGDON, Grace y D. TOUT, I., Los niños bien ajustados al medio ambiente, Trillas, México, 1990, pp. 384.
- LE GALL, A., Autoestima y rendimiento escolar, Klaros, Barcelona, España, 1993, pp. 149.
- McINTIRE, Robert, Por amor a los niños, ambiente psicológico de los padres, Editorial Diana, Técnico, México, 1988, pp. 415.
- MOUSSEAU, J., La familia prisión de amor, aspectos psicológicos, Editorial Trillas, México, 1989, pp. 165.

NUSTICK, Victor, El entorno familiar y sus efectos en la personalidad del niño, Trullas, México, 1993, pp. 468.

## **ANEXO No. 1**

### **CUESTIONARIOS**

Para efectos de mi tesis profesional es necesario obtener información con respecto a las experiencias de una muestra de maestros en la interacción con niños de hogares desintegrados. En este sentido el presente cuestionario pretende derivar la información pertinente para tal fin. La misma será manejada de manera anónima y con estricta discreción, por lo que se solicita que sus respuestas se apeguen lo más posible a la realidad.

1. Edad
2. Años de experiencia como docente:
3. ¿Ha vivido experiencias de contar en su grupo con uno o varios niños de hogares desintegrados?

SI

NO

4. En caso afirmativo, ¿calificaría a estos niños como personas con una autoestima vulnerada?:

- Definitivamente si
- A veces

- Definitivamente no

5. El aprovechamiento de estos niños es normal, comparado con otros niños de su edad:

- Definitivamente si

- A veces

- Definitivamente no

6. El desarrollo, social y afectivo de estos niños es normal comparado con sus colegas:

- Definitivamente si

- A veces

- Definitivamente no

7. Son niños que requieren atención especial de parte del docente:

- Definitivamente si

- A veces

- Definitivamente no

8. ¿Los padres o tutores de estos niños son participativos en términos de las demandas escolares

del niño?:

- Definitivamente si
- A veces
- Definitivamente no

9. Se integran estos niños con facilidad a su grupo de iguales:

- Definitivamente si
- A veces
- Definitivamente no

10. Mencione libremente algunos aspectos que considere sean destacables en cuanto a la personalidad de este tipo de niños y sus efectos en el desempeño escolar: