

# **LAS CARACTERÍSTICAS PSICOLÓGICAS DE LOS ALUMNOS EN LA ENSEÑANZA INTEGRADA**

---

**Stanislaw Nieciunski**



## **ABSTRACT:**

The text is devoted to analysis of mental qualities of: a) children starting their education at primary school, b) children attending the following years at the stage of integrated education.

The author emphasizes that qualities typical for both groups refer to qualitatively different levels of human's mental development.

Six-year-olds and younger ones are characterized by: pictorial and pre-operational thinking, high level of excitement, low level of emotion control, realism, moral heteronomy and ability to participate in simultaneous or group games.

The older ones develop gradually: realistic and operational thinking, competences related to conventionality and moral relativism, ability to participate in group games, independent and responsible response to didactic tasks given by a teacher to the whole class, as well.

According to the author, psychological knowledge on differences between mental qualities of both groups mentioned above, have been only partially exploited in pedagogy.

Aims, content and methods of educational activity in their various phases of integrated education should be different not only in terms of quality but also in terms of quantity.

**Keywords:** Primary School, Children Education, Children's Mental Development

## **I. EL PROBLEMA DE LA ENSEÑANZA OBLIGATORIA DE LOS NIÑOS DE SEIS AÑOS.**

**Las correcciones imprescindibles en el sistema educativo.** En Polonia en el año escolar 2004/2005 empieza a ser obligatoria la enseñanza para los niños de seis años. Este hecho lleva consigo la necesidad de modificar la organización escolar. Es también un desafío bastante complicado para los profesores, sobre todo para los tutores y docentes de la educación primaria de los cursos iniciales. Eso exige de los pedagogos una profunda crítica de la educación practicada hasta ahora y la preparación de un programa nuevo, corregido para la educación integrada.

Si una gran parte de los niños de seis años en Polonia desde hace muchos años reciben una educación eficaz en la escuela infantil, podemos preguntarnos: ¿son realmente indispensable estos cambios? ¿qué fin tienen estas modificaciones de las estrategias educativas? Como es obvio, ya se disponen de elaborados programas educativos que cumplen las exigencias pedagógicas pero su alta calidad no va a cambiar después de ampliar la educación obligatoria a los niños de seis años.

**Las cuestiones de la investigación.** Lo primero que hay que plantearse en el proceso de modernización de los programas educativos es precisar muy bien las diferencias entre las características de los niños de seis y de siete años. Este es el fin fundamental que va a dirigir esta argumentación. Buscamos las respuestas a las siguientes preguntas:

- 1) ¿Cuáles son las diferencias entre las características de los niños de seis años y menores y las de los niños de siete años y mayores?
- 2) ¿Cómo influyen estas diferencias en el proceso educativo y en el desarrollo de ambos grupos de niños?
- 3) ¿Qué condiciones debe tener la educación de los niños de seis años, para que el proceso educativo en ésta y siguientes etapas de la vida favorezca plenamente la salud psíquica de los alumnos?

En este trabajo vamos a presentar solamente algunas características de estos dos grupos de personas. El análisis no abarca los rasgos del temperamento, ni el desarrollo sensorial y motriz. Lo que más nos interesa son: el desarrollo cognoscitivo, emocional y socio-moral.

## II. EL INTELLECTO DE LOS NIÑOS DE SEIS AÑOS Y MENORES Y DE SIETE AÑOS Y MAYORES.

El intelecto de los niños de estos dos grupos por una parte tiene rasgos comunes y por otra parte tiene propiedades distintas. Las observamos en varios aspectos de la actuación cognitiva de estos niños. Se expresan en las habilidades de concentración y atención características de esta edad, en la manera de expresarse, en el fenómeno de la percepción, en la función de la memoria y también en los actos de la imaginación y el entendimiento. Las acciones del intelecto de los niños mayores en comparación con los menores se caracterizan por una mayor cohesión lógica y libertad (Ver cuadro 1).

**Cuadro 1**

	<b>Niños de seis años y menores</b>	<b>Niños de siete años y mayores</b>
1	Pensamiento figurado: actividades mentales basadas en la observación o imaginación	Pensamiento imaginativo: actividades mentales basadas en la observación o imaginación
2	Procesos mentales con egocentrismo: incapacidad de ver el mundo desde otro punto de vista distinto del propio, centración.	Descentración: capacidad de adoptar distintos puntos de vista.
3	Animismo	Realismo
4	Artificialismo: creer que los objetos y fenómenos naturales han sido creados por las personas para realizar sus fines	Capacidad de establecer relaciones causa-consecuencia.

	Niños de seis años y menores	Niños de siete años y mayores
5	Pensamiento preoperatorio: irreversible	Pensamiento operatorio: se basa en el sistema interno de las acciones sobre las imágenes mentales, actuaciones reversibles y que contienen la negación.
6	Falta de la capacidad de distinguir propiedades invariables: masa, volumen, forma, etc.	Capacidad de distinguir propiedades invariables en el nivel de las operaciones concretas
7	Falta de habilidades para ordenar cosas y fenómenos según algún orden	Dominación de las operaciones de ordenar en el nivel de las operaciones concretas
8	Falta de capacidad de clasificación	Dominación de la clasificación en el nivel de las operaciones concretas

### Lo imaginativo del pensamiento.

Un rasgo común del pensamiento de los niños de los dos grupos comparados es lo imaginativo del contenido de la representación psíquica que lo constituye. Las informaciones presentadas en la forma de la imagen atraen la atención, la memoria, el pensamiento y la imaginación del niño. En general podemos decir que para los niños de seis y siete años las imágenes funcionan analógicamente en los procesos de regulación, mientras que en las etapas anteriores funcionaban los objetos condicionados a su manipulación.

Ver el mundo en imágenes influye no solamente en la calidad de las experiencias sino también definen el límite de sus sensaciones. Están limitados de una manera especial, porque las imágenes son los mode-

los de la realidad por analogía y como se sabe no todas las cosas se pueden reproducir de esta manera. Las ideas y las opiniones sobre el mundo no se pueden reproducir así porque no tienen análogos adecuados. El límite de cada grupo de objetos contiene todos los objetos que están contenidos por un nombre común, también los objetos que ya no existen y los que en un futuro existirán.

Vale la pena subrayar que de la manera idiográfica se puede reproducir solamente las informaciones referidas a los componentes físicos de la realidad, y sólo ellos pueden ser reflejados en el pensamiento basado en las imágenes mentales. Eso se reduce a manejar las informaciones obtenidas por el camino del conocimiento sensitivo que caracteriza el mundo de lo concreto.

Las opiniones antes presentadas corresponden al postulado pedagógico de la práctica de la educación. Indican que los programas de la educación infantil y los inicios de primaria deberían manejar solamente las informaciones que se pueden captar por los sentidos. Los contenidos que los profesores tienen que presentar a los alumnos lo deben hacer con imágenes, no es conveniente manejar términos o formulaciones abstractas o afirmaciones generales que exigen el entendimiento hipotético-deductivo.

### **Centración.**

Pasamos a continuación a explicar el Cuadro I, en los puntos 2-8. La primera pareja de estas propiedades opuestas del intelecto de los alumnos de las escuelas infantiles y primarias son: concentración y desconcentración. El rasgo llamado concentración es propio de las acciones cognitivas de los niños hasta seis años y luego desaparece. Conciben las propiedades de los fenómenos que conocen de manera singular, es decir, sus rasgos son percibidos como separados. Los niños no son capaces de separar e indicar la relación entre diversos aspectos de un fenómeno del que se hace consciente y que pertenecen al objeto que están conociendo. Se comportan como si les resultara difícil emparejar las informaciones que sacan de los mismos acontecimientos vistos de varios puntos de vista.

Estos comportamientos se notan especialmente cuando se cuentan o representan historias en dibujos en la escuela infantil. Normalmente

limitan su descripción a enumerar los detalles más o menos importantes que caracterizan la sucesión de acciones. Tienen problemas con captar el sentido de toda la historia; describiendo los sucesivos dibujos trasladan la atención de un rasgo a otro, de objeto a objeto, los enlazan sucesivamente o paralelamente pero no los juntan. En otras palabras, su intelecto reacciona como si los dibujos mentales que reproducen los sucesivos fragmentos de la historia quedasen separados.

### **Egocentrismo.**

La centración como lo imaginativo del pensamiento están relacionados con la característica de los niños de la educación infantil que se llama egocentrismo. Consiste en que los niños no son capaces de percibir el mundo desde otro punto de vista que no sea el suyo. Por eso creen que todas las personas ven el mundo de la misma manera que ellos. No creen que puedan existir otros puntos de vista y que se pueden tener otras formas de conocer los fenómenos. En consecuencia, perciben el mundo desde un aspecto y solamente desde su perspectiva.

### **Descentración.**

Es el rasgo opuesto a la centración y al egocentrismo. Esta función se desarrolla en los niños a partir de los siete años. Consiste en construir ideas e interpretarlas a la luz de otras informaciones nuevas que nos llegan. Es decir, supone, en primer lugar la capacidad de separar varios planos del fenómeno percibido, y en segundo lugar, exige el desarrollo por el sujeto de las operaciones del pensamiento que le permiten descubrir, fijar y reproducir en la imaginación las conexiones y las dependencias que juntan estos planos.

### **Desde la centración y el egocentrismo hasta la descentración.**

Las diferencias entre la descentración, el centrismo y el egocentrismo muestran claramente los resultados de las investigaciones de J. Piaget y sus discípulos. En una de estas investigaciones, se ofrecen al niño cartas con dibujos de animales pintados por los dos lados. El niño mira cada una por separado y nombra lo que percibe por la silueta de los animales. Después, la persona que hace el experimento la coloca

en la perspectiva opuesta entre la vista del niño y la suya pidiéndole que responda a dos preguntas: ¿qué ves? y ¿qué veo yo?.

Los resultados revelan que la mayoría de los niños de seis años y menores no saben definir el contenido del otro lado de la carta (la que ve el experimentador). Normalmente las personas de esta edad están convencidas de que la persona que dirige el experimento ve el mismo dibujo que ellos. Los niños de siete años ya no cometen este error. Ya son capaces de imaginar los objetos teniendo en consideración sus formas que se perciben desde varios puntos de vista. Esto significa que pueden coordinar cierto número de imágenes mentales.

Animismo y artificialismo. Junto con la centración de la conciencia que caracteriza a los niños de la escuela infantil, aparecen otras dos cualidades: animismo y artificialismo. La primera, consiste en atribuir a los fenómenos físicos rasgos propios de los seres vivos. Esta interpretación del mundo hace que los objetos de la naturaleza tengan en la imaginación del niño los rasgos de los seres vivos. Los niños creen que los objetos piensan, sienten, observan, pueden moverse por sí mismos y pueden actuar intuitivamente. No distinguen las cualidades de los animales y de las personas atribuyendo a los dos los mismos rasgos (tomar las decisiones, comunicarse entre sí...) mezclan, la realidad con la ficción y llenan el mundo de personajes de cuentos y películas.

La segunda cualidad, artificialismo, expresa la convicción de que algunos objetos y fenómenos de la naturaleza, por ejemplo el sol, las montañas o el mar, han sido creados por alguien y por alguna razón. Sirven, pues, para satisfacer las necesidades de la gente o de otras fuerzas personales que existen en la naturaleza. Los niños consideran, que el sol da luz no sólo por alguna causa sino por una finalidad especial. Los lagos y los ríos también existen por una intención personal, probablemente para que puedan vivir en ellos los peces; los bosques también existen para algo, para dar refugio a los pájaros, los corzos y los zorros. En otras palabras, los niños confunden causas con fines, mezclan las ideas causa-consecuencia con intención-finalidad.

### **El realismo y el pensamiento operatorio.**

Al egocentrismo, animismo y artificialismo de los alumnos de las escuelas infantiles hay que oponerle el realismo particular de los alum-

nos mayores. Los alumnos que vienen a la escuela primaria se concentran sobre todo en el conocimiento de los rasgos de los fenómenos que se pueden conocer sensorialmente. Primero saben, con más precisión que sus compañeros menores, distinguir los rasgos de la materia inanimada de los rasgos de los organismos vivos. En segundo lugar, logran la habilidad de juntar lógicamente los hechos en la secuencia de causa-consecuencia.

El fundamento del desarrollado del realismo es la capacidad de lo operativo del pensamiento. En gran medida racionaliza la actuación de los individuos, porque las operaciones son acciones internas y reversibles. Eso significa que la posibilidad de realizarlas es equivalente a volver en el pensamiento al punto de partida de la acción realizada. Gracias a estos rasgos son capaces de juntar las representaciones psíquicas en estructuras funcionales y coherente dando la posibilidad al sujeto de reconocer los elementos invariables.

#### **Reversibilidad de las acciones mentales.**

El experimento de Piaget demuestra claramente la reversibilidad de las acciones mentales de los alumnos y su deficiencia en los niños de educación infantil lo. Trabaja con el concepto de masa de los objetos. El experimentador enseña a la persona examinada dos bolas iguales de plastilina y le pide confirmación de que los dos objetos tienen la misma masa a través de la siguiente pregunta es: ¿esta bola está hecha con la misma cantidad de plastilina que la otra bola?. Después de recibir la respuesta afirmativa el experimentador cambia la forma a una bola, y el niño lo observa. Luego hace la misma pregunta. Los niños de seis años y menores responden negativamente. Argumentan que hay diferencia de forma entre los dos objetos, por ejemplo, indican la plana diciendo que tiene más plastilina porque es más ancha que la otra bola. Los niños de siete años y mayores normalmente responden bien a la pregunta desde el punto de vista lógico: "las dos bolas tienen la misma masa de plastilina". Si les preguntamos el por qué explican que la bola de la forma plana se puede hacer otra vez de la misma forma que la otra que no ha cambiado desde el principio del experimento.

Los resultados del examen descrito llegan a la conclusión de que las acciones mentales de los niños menores son los actos irreversibles.



Los niños mayores, en cambio, tienen la capacidad de hacer razonamiento reversible. Sin dificultad vuelven mentalmente al punto de partida de la acción realizada. Sin embargo, son capaces de hacerlo cuando las acciones tienen carácter concreto, es decir, cuando operan con las imágenes mentales. No van a realizarlo con los símbolos como palabras, números, fórmulas, juicios o teorías. Su razonamiento se refiere, cómo se ha demostrado, solamente a los objetos particulares, no se refiere a los rasgos generales de la realidad.

Por ello, en psicología se distinguen dos tipos de las operaciones mentales: concretas y abstractas (formales o hipotético-deductivas). Las dos se basan en las acciones efectuadas en las representaciones mentales de los objetos conocidos. Ésta es la diferencia del pensamiento motriz-sensorial que acompaña a las acciones de la manipulación de los objetos. Los dos grupos de alumnos usan las imágenes de la realidad. A pesar de esta capacidad de las acciones intelectuales de las personas del primer grupo (los niños de seis años y menores) no llegan al nivel operacional. Las operaciones mentales concretas pueden realizarlas los niños del otro grupo y las operaciones hipotético-deductivas los alumnos de "gimnasium " (14-16 años).

### **Invariables.**

La condición importante en el desarrollo de las acciones reversibles de la mente es la conciencia de la existencia de las invariables. Son los contenidos de las representaciones mentales que corresponden a los rasgos estables de los fenómenos que son el objeto del conocimiento. Hasta en la siguiente fase no tiene lugar la diferenciación de las invariables del objeto que son sus cualidades constitutivas y los rasgos secundarios que tienen menos importancia. La base de esta diferencia es la experiencia del niño que le enseña que cuando quita los primeros, el objeto pierde su identidad y cuando elimina los secundarios solamente lo modifica.

Vamos a observar este hecho en el experimento de Piaget que antes hemos presentado de las bolas de plastilina. Lo que vamos a comparar en este ejercicio son la masa y la forma de los objetos. En la etapa de pensamiento pre-operatorio los individuos no son capaces de distinguir estos conceptos claramente. Lo consiguen en la etapa

siguiente asociando las formas utilizadas con modelaciones de su forma exterior, y la masa con el cambio en la cantidad de materia. Generalizando podemos decir que la diferenciación de las propiedades de los objetos se alcanzan al relacionar sus rasgos particulares con las acciones que pueden modificarlos. En atención al carácter unívoco y a la estabilidad de este tipo de relaciones, estas cualidades se consideran como propiedades relativamente fijas, por eso se llaman invariables.

En la edad escolar los niños conocen muchos invariables de la masa, de los cuerpos sólidos pero también líquidos y gases, toman conciencia de las condiciones de los efectos de sus cambios intencionales; aprenden a diferenciar y reproducir las formas de las nuevas figuras: rombo, trapecio, cubo; conocen medidas de capacidad y longitud; obtienen la capacidad que les permite claramente diferenciar las propiedades constitutivas de distintos objetos, y empiezan a comprender que los invariables que son importantes en una cosa pueden perder esta importancia en otras.

#### **Las operaciones de clasificar.**

Junto con las habilidades de distinguir las invariables se desarrolla en los niños otras operaciones mentales. Vale la pena conocer mejor dos de ellas: en primer lugar la capacidad de ordenar y en segundo lugar la de clasificar. Ambas desempeñan un papel importante en el proceso educativo, por eso hay muchos ejercicios para los alumnos que se basan en agrupar elementos de diferentes tipos, o ejercicios de clasificar según determinados principios, por ejemplo, según la cronología de los acontecimientos. En la psicología del desarrollo se considera que la capacidad de clasificar y ordenar en el nivel operativo, aparece a la edad de siete años.

Vamos a ver algunos experimentos que ilustran estas afirmaciones. Uno de ellos, se refiere a las operaciones de ordenación, consiste en que el sujeto debe ordenar un conjunto de palillos según su longitud (del más corto al más largo). Los alumnos de la escuela infantil no resuelven siempre el ejercicio según las instrucciones. Muy a menudo agrupan los palillos en parejas, un palillo largo y otro corto. Sin embargo los niños de los siete años sí ordenan correctamente los palitos. De la comparación de los dos grupos surge la pregunta, ¿qué tipo de difi-

cultades hace que los niños de seis años y menores no realicen bien las instrucciones dadas y por qué los niños mayores no tienen problemas en realizarlo?

No vale la respuesta de que el niño no comprende las instrucciones. Los niños de los dos grupos indican sin problemas el palillo más largo y el más corto. Juntando los palillos en parejas lo hacen correctamente, primero el más corto y luego el más largo. La dificultad está en la falta de la capacidad de captar los rasgos transitivos y reversibilidad de las relaciones examinadas, porque para hacer este ejercicio hay que saber deducir lo transitivo (si el palillo X es más pequeño que el Y y éste que el Z, pues el Z es más grande de Y y también más grande del X) y lo contrario.

### Clasificaciones.

El desarrollo de esta capacidad podemos ilustrarla a través de otro experimento de Piaget . Se ofrece a la persona investigada un ramo de flores de dos tipos distintos y en dos colores, uno de rosas blancas y rojas y otro de tulipanes blancos y rojos. Se pide al niño seleccionar y separar del ramo los ejemplares de un mismo tipo y color: "Pásame todos los tulipanes rojos". Los resultados muestran que los niños de infantil normalmente cometen errores haciendo este ejercicio, y pasan, por ejemplo, todas las flores rojas. (Ver esquema I)

Esquema I

		Color de las flores	
		Blancas	Rojas
Tipos de flores	Rosas		
	Tulipanes		
	Rosas		
	Tulipanes		
	Rosas		
	Tulipanes		

- Respuestas de los niños sin capacidad de pensamiento operativo
- Respuestas de los niños con capacidad de pensamiento operativo

Para hacer correctamente el ejercicio hay que saber separar las flores según el criterio comparativo de dos cualidades diferentes, el tipo y el color. Los niños de infantil no saben clasificar según dos criterios. Desde el punto de vista pedagógico eso significa que trabajar con estas habilidades supera las posibilidades cognitivas de los alumnos de esta edad.

### III. LAS EMOCIONES Y LA SOCIALIZACIÓN DE LOS NIÑOS DE SEIS AÑOS Y MENORES Y LOS DE SIETE AÑOS Y MAYORES.

Los niños de seis años y menores se diferencian de los que tienen siete y más no solamente por el nivel del desarrollo intelectual sino también por su desarrollo emocional y social. Son diferentes, por ejemplo, en el nivel de estabilidad emocional y en el grado de dominio de las capacidades de controlar y expresar los sentimientos. Tienen diferentes formas de participar en grupos sociales y valoran los acontecimientos de manera distinta, tratan de modo diferente a sus coetáneos y a las personas mayores y tienen criterios propios para evaluar las acciones desde un punto de vista moral.

Las características, según la edad, de los grupos comparados las presentamos en el cuadro 2.

**Cuadro 2**

	<b>Niños de seis años y menores</b>	<b>Niños de siete años y mayores</b>
I	Fuerte excitabilidad, gran intensidad y poca estabilidad de las emociones. Bajo nivel de habilidad de nombrar, ser consciente y dominar las emociones	Las emociones se hacen más adecuadas a las situaciones, menos intensas y más estables. El niño aprende a ser consciente, nombrar y expresar las emociones de manera aceptada por la sociedad

	<b>Niños de seis años y menores</b>	<b>Niños de siete años y mayores</b>
2	Bajo nivel de habilidad de controlar las emociones durante las clases dirigidas por un profesor	Alto nivel relativo de las habilidades de controlar las emociones que aparecen durante las clases dirigidas por un profesor
3	Muestran respeto a las personas mayores. Las opiniones de estas personas son para el niño la principal fuente de conductas sociales	Muestran respeto también a sus compañeros. Una de las principales fuentes de conducta es la opinión de los compañeros
4	Capacidad de ejecutar sencillas órdenes prohibiciones y ejercicios que les da el profesor	Capacidad de ejecutar tareas didácticas puestas por el profesor para toda la clase
5	Participación en juegos paralelos y comunes	Participación en juegos comunes y colectivos
6	Heteronomía moral. Capacidad de respetar las reglas fijadas por los adultos	Convencionalismo moral. La participación en fijar las reglas obligatorias en grupos de coetáneos
7	Realismo moral. Entienden que la gente tiene varias necesidades y puntos de vista, sin embargo todavía no saben ponerse en lugar de otro. Otras personas son percibidas como seres que realizan sus necesidades personales	Relativismo moral. Entienden las situaciones sociales vistas también desde la perspectiva de otras personas. Son conscientes de que la comprensión entre la gente es más importante que el provecho propio en la interacción
8	Responsabilidad objetiva. Al evaluar prestan atención a lo objetivo, a lo físico, al significado del hecho. No toman en consideración la intención del sujeto	Responsabilidad subjetiva. Al evaluar prestan atención también a las intenciones del causante del hecho

	Niños de seis años y menores	Niños de siete años y mayores
9	Justicia inmanente	Falta de fe en justicia inmanente
10	Justicia distributiva se apoya en el respeto a las personas adultas	Justicia distributiva se apoya en cumplir las reglas de igual distribución de los bienes

### Emociones y sentimientos.

Como podemos observar en el cuadro 2, los niños de seis años en comparación con los de siete son mucho más excitables y poco estables emocionalmente. Los alumnos menores cambian de humor mucho más que los mayores, no pueden aguantar mucho tiempo en un sitio, viven peor las situaciones difíciles, se mueven mucho y durante la clase hacen muchos movimientos del cuerpo innecesarios. Cambian el sitio de juego o de otras actuaciones. No hacen caso a las instrucciones del adulto dirigidas a todo el grupo, aunque las realizan muy bien cuando están dirigidas personalmente a ellos. No saben preocuparse por mantener el orden y por cuidar correctamente su propio aspecto personal.

### Respeto, identificación, empatía.

El sentimiento que desempeña un papel fundamental en la regulación de los comportamientos morales de los niños de preescolar es el respeto unilateral a los adultos, sobre todo a sus padres y profesores. De manera espontánea también lo muestran a otros adultos, como son los abuelos, tíos y otros conocidos. No critican las opiniones y órdenes de los adultos, les copian sus reacciones espontáneas y modelan sus conductas intencionales. Según J. Piaget esta característica de respeto a los padres y a otros adultos se desarrolla por los sentimientos de amor y temor respecto a las personas que les quieren y les cuidan y que son mucho más sabios y fuertes, es el fundamento de la identificación de los niños con las personas que les educan.

Según T.M. Kanto hay que distinguir la identificación de la empatía. En la segunda el niño se identifica con lo que viven otros, con sus reacciones y le ayuda a evaluar los acontecimientos que percibe. Se entiende el punto de vista de los otros, pero no se tiene que estar de acuerdo con él. Se mantiene la postura crítica frente a las posturas representadas por los interlocutores. Se tiene capacidad de presentar su propia opinión y argumentarla sin entrar en conflicto con el interlocutor.

En una forma embrionaria la empatía aparece en los niños de ocho y nueve años. Hay dos condiciones que facilitan su desarrollo: en primer lugar el sujeto consigue la posibilidad de hacer operaciones mentales, y adquiere la capacidad de colaborar con los coetáneos. Es decir, el pensamiento operativo da posibilidad a los niños de ver desde muchos aspectos los hechos que constituyen la realidad social. Favorece la decentración, o sea, el descubrimiento y entendimiento de distintos puntos de vista diferentes al propio. Y por otro lado, los contactos con los coetáneos, hace posible la regulación de sus propias relaciones con otras personas según la nueva situación, lo que Piaget llama la regla del respeto recíproco.

#### **El sentido de particularidad y la colaboración con los coetáneos.**

Las competencias de la colaboración del niño con los coetáneos y el sentido de su propia particularidad y autonomía se desarrollan, como ya hemos dicho, paralelamente, gracias a que en la edad preescolar y escolar temprana los compañeros empiezan a desempeñar en la vida del niño un papel cada vez más importante. Según H. Wallon, los primeros grupos sociales se forman espontáneamente en los niños alrededor de los seis años de edad. Sin embargo, no es hasta los nueve años cuando forman entre ellos la división bastante estable en los roles y las posiciones sociales construidas jerárquicamente. En las clases de niños mayores se forman grupos de coetáneos relativamente estables, y se basan en las relaciones de compañeros y amigos.

Los resultados de las investigaciones de M. B. Parten llegaron a la conclusión clásica que caracteriza el desarrollo de las relaciones sociales entre los niños de la escuela infantil. La autora distinguió cuatro for-

mas de relación interpersonal entre los niños: juegos solitarios, paralelos, comunes y colectivos. Los alumnos más pequeños, estando al lado de los compañeros, no les prestan atención, juegan solos realizando juegos solitarios. Los que son un poco más mayores realizan juegos paralelos, copian a sus compañeros, observan su comportamiento, lo evalúan, tratan a los otros con simpatía. En el grupo preescolar de los niños más grandes ya observamos juegos comunes. Los niños juegan juntos, intercambian los juguetes, determinan espontáneamente los roles y ejercicios de los compañeros y comparten con ellos abiertamente sus observaciones, sin embargo, no son capaces de ponerse de acuerdo en unos planes del trabajo común, sólo se coordinan momentáneamente durante el juego.

La capacidad de negociar las intenciones supraindividuales es dominada alrededor de los nueve años. Las interacciones sociales de los alumnos logran, en ese momento, el nivel de juegos colectivos. En los grupos infantiles se forma una clara estructura con una división de roles y posiciones sociales. Juntos acuerdan los fines, normas y principios de la conducta que regula la convivencia de los miembros del grupo.

#### **Colaboración en la tarea.**

La razón de las observaciones antes presentadas hechas por M.B. Parten confirman los resultados de otras investigaciones, entre ellas las mías propias. Hicimos las investigaciones con cuatro clases de colegios de primaria. Dos grupos formados por niños de seis años (60 personas) y otros dos de siete años (74 personas). En el momento de empezar el estudio la edad de los alumnos menores oscilaba entre 5 años 10 meses y 6 años 8 meses, y en las clases de los niños mayores desde 6 años 9 meses y hasta 7 años 8 meses. La diferencia entre la edad de los grupos era de 9 meses.

Las observaciones de la investigación han puesto de manifiesto la capacidad de colaborar en grupos de tres personas que tenían que realizar la misma tarea supraindividual. El trabajo consistía en preparar los dibujos de una historia que antes les había leído una persona y cuyo texto se había discutido, el título del cuento era "Migración de los pájaros". En las instrucciones se acentuaba que los tres niños tenían que



dibujar un solo dibujo pintado en común. Les informaron que el autor no necesitaba varios dibujos. A cada grupo de tres personas se les dió solamente una hoja de papel y un conjunto de lápices de colores.

En la observación habían participado 45 grupos de tres personas, de ellos 20 grupos formados por los niños de seis años. Los resultados numéricos los encontramos en la tabla 1.

**Tabla 1**

Formas de colaboración de los grupos de 3 personas

Los niños hacen dibujos al texto antes leído:	Niños de seis años (1)	Niños de siete años (2)	La diferencia entre 1 y 2
Colectivo	0	0	0
Junto con otros	39%	54%	- 15
Individualmente	4%	6%	-2
Paralelamente con otros	57%	40%	+ 17
Todas las formas de comportamiento juntas	100%	100%	0

Las personas que representan el primer nivel sólo son capaces de trabajar individualmente o en solitario. Es decir, o no hacen la tarea o hacen un dibujo no referido a la historia leída o ignoran las peticiones dirigidas a todo el grupo. No esperan ayuda de la interacción con sus compañeros y tampoco la ofrecen a otros, no participan en el trabajo del grupo. A veces reaccionan negativamente a las parejas de interactuantes, por ejemplo, se empujan o se quitan el papel y los lápices. Estas reacciones aparecen aunque la selección de los niños a los grupos se hizo basándose en análisis sociométricos de amistad o cercanía.

El segundo nivel, relativamente mayor que el anterior, recoge a los niños capaces de participar de forma activa en la realización de un trabajo común. Sin embargo, el nivel de dominar las competencias

imprescindibles era bajo. No tienen capacidad de coordinar sus acciones con las acciones de otros compañeros, los niños confían en sus compañeros, intercambian las observaciones, acentúan la simpatía recíproca, miran los efectos del trabajo de otras personas, pero la colaboración consiste en pasar los lápices y en cumplir peticiones sencillas de sus compañeros.

La tarea se realiza paralelamente por cada persona. Cada uno de los participantes quiere realizarlo todo por sí mismo, hacen su propio dibujo en contra de las instrucciones. Es más, los dibujos son muy parecidos no solamente porque tratan del mismo tema sino que están hechos desde el mismo punto de vista. En una hoja de papel aparecen, en contra de la naturaleza, tres soles, tres árboles casi iguales, tres grupos de los pájaros que vuelan, tres chicos, tres chicas. Los colores también se parecen, destaca la manera casi idéntica de colocar los objetos pintados y también su forma.

El siguiente nivel se caracteriza por la diferenciación del propio rol en relación con los roles de otras personas. Los niños ya no copian a sus compañeros. Les observan y se acomodan a ellos. Son, pues, capaces de colaboración eficazmente en las tareas colectivas, en el sentido de hacer una parte del trabajo. Su acción se junta con la de otros y esto indica que las tareas realizadas personalmente son fragmentos del esfuerzo común.

Ni los niños de seis años ni los de siete llegan al nivel de desarrollo de las habilidades de trabajo colectivo. Esto lo logran los alumnos de ocho y nueve años. En el proceso de la colaboración de los individuos que forman un grupo se pueden observar dos fases de actuación características: 1) programación de las intenciones emprendidas y 2) realización de los planes armonizados.

### **Realismo y relativismo moral.**

El desarrollo de los rasgos sociales y la evaluación moral de acciones propias de los niños en la etapa preescolar caracteriza el realismo moral. Consiste en tratar las reglas de comportamiento social de la misma manera que las leyes de la naturaleza. Las personas que así tratan los fenómenos morales se caracterizan por la responsabilidad objetiva y la justicia inmanente. Les caracteriza también la heteronomía

moral que se expresa en tratar las reglas éticas como principios impuestos desde fuera. Observan que la gente tiene diferentes necesidades y otro modo de evaluar la realidad que depende de su propio punto de vista. Sin embargo no saben ponerse de lugar de otros.

Por eso estos niños en contacto con otros niños necesitan ser vigilados y ser cuidados por las personas adultas y son relativamente más directos que los alumnos de las primeras clases de primaria. El desarrollo de la evaluación social de estos últimos entra en la etapa de relativismo y socrionomía moral. Empiezan a entender que las normas sociales regulan los comportamientos entre las personas y dependen de su mutua comunicación; que son los resultados de negociaciones y acuerdos anteriores llevados a cabo por los miembros de una colectividad. En otras palabras, los alumnos logran el nivel llamado por Piaget convencionalismo y relativismo moral, dirigiéndose en esta etapa del desarrollo por las conveniencias subjetivas y las reglas de justicia mecánica.

#### **Entendimiento de la responsabilidad.**

El paso de la responsabilidad objetiva a la subjetiva está condicionada por la capacidad de tomar en consideración, durante la evaluación de los comportamientos del sujeto, los motivos del que realiza la acción. Los niños de la escuela infantil cuando evalúan a sus compañeros o sus propias acciones toman en consideración solamente sus consecuencias; por el centrismo que les caracteriza no se preguntan por las intenciones de los compañeros. En consecuencia, inconscientemente supone que el hombre es responsable por los resultados físicos y racionales de su propia actividad. Es decir, para los adultos el valor moral de un acto está relacionado con la aspiración intencional del sujeto al bien y para los niños en la etapa preescolar es entendida sólo en categorías ontológicas.

Las manifestaciones ontológicas de la responsabilidad muestran los entendimientos éticos hechos por los niños en las situaciones en las que tienen que resolver los dilemas morales. En las respectivas investigaciones se siguen dos pasos. En el primero se presenta una historia que ilustra el problema ético. En el segundo se pide al niño la evaluación de los comportamientos de los personajes y que propongan el

resultado ético del dilema analizado. Las preguntas tienen que estar formuladas de tal manera que la persona que hace la investigación pueda seguir los detalles del razonamiento moral del interlocutor.

Las historias aplicadas por Piaget y que sirven a las investigaciones del desarrollo de la responsabilidad de los niños, se refieren sobre todo a la destrucción de objetos usuales. Se les pide comparar el comportamiento de dos niñas que han destruido unos manteles nuevos que había comprado su madre. Las dos cortaron los manteles con las tijeras, una hizo un agujero pequeño y la otra grande. La primera aprovechando la ausencia de los padres quería jugar con las tijeras porque normalmente se lo prohibían. La segunda niña lo hizo porque quería dar a su madre una sorpresa haciendo recortes artísticos de papel.

En la historieta han quedado precisados dos grupos de factores que condicionan la evaluación moral de los personajes y que influyen con diferente fuerza. Cambia en ellos, primero, el daño material y segundo, que las dos niñas tienen diferentes intenciones, una está dirigida por motivos nobles (quiere dar una sorpresa a su madre) y la otra actúa por el placer de romper una regla.

Los resultados del experimento hechos con el método antes mencionado muestran que los niños de preescolar en la evaluación moral se fijan en los daños físicos. Según ellos, por las consecuencias materiales tiene que responder la persona independientemente de sus intenciones. Hasta los siete u ocho años de edad en la evaluación ética del personaje los motivos del sujeto no importan al niño, eso cambia en las fases posteriores; y entonces las intenciones del sujeto empiezan a ser más importantes en la evaluación. El niño pasa del estadio de la responsabilidad objetiva al estadio de la responsabilidad subjetiva.

### **Responsabilidad con las palabras.**

Con respecto a esta característica se hicieron investigaciones utilizando las siguientes historietas :

- 1) *Un chico joven pasea por la calle, encuentra a un gran perro y tiene miedo de él vuelve a casa y cuenta que ha visto a un perro tan grande como una vaca.*
- 2) *Un niño vuelve de la escuela y cuenta a su madre que la profesora le había puesto buenas notas. Pero esto no era verdad porque la*

*profesora no le puso ninguna nota, ni buena ni mala. Su madre muy contenta le dio un premio.*

Resulta que los niños de la edad preescolar no saben distinguir la mentira de la exageración. En la evaluación moral no les importa la intención del agente, les interesan solamente los resultados físicos y omiten las consecuencias del acto.

### **Entendimiento de la justicia.**

El realismo moral de los niños de preescolares se manifiesta también en un trato particular de la justicia. Creen en la justicia inmanente. En otras palabras, están convencidos de que cada acto que está en contra de la regla social está castigado por la naturaleza misma. Por ejemplo, cuando se hacen daño o tienen un accidente creen que les pasó porque habían sido malos. De manera especial entienden la justicia retributiva, o sea, las reglas de infligir la pena íntegra. Además entienden las reglas de la justicia distributiva como la que determina los criterios de la distribución equitativa de los bienes para los miembros de una colectividad social.

Los resultados de las investigaciones muestran claramente las diferencias en la comparación de los niños de seis y siete años dirigidos por el autor de este artículo. Para realizarlo nos sirvieron dos historietas similares a las de los trabajos de Piaget :

1. *Dos chicos, uno pequeño y otro mayor hicieron una excursión larga a la montaña. Al mediodía tenían mucha hambre y sacaron la comida de las mochilas pero se dieron cuenta que había poca comida. Hay que repartirla: ¿dar más al mayor o al menor? o ¿dividir a la mitad?*
2. *Un niño jugaba por la tarde en su habitación. Su padre le pidió que no jugara a la pelota porque podía romper los cristales de las ventanas. En cuanto su padre salió, el chico sacó la pelota del armario y empezó a jugar. Y de repente..., la pelota rompió el cristal. ¿Cómo hay que castigar al niño?*

Los resultados de las investigaciones muestran que la mayoría de los niños menores tratan la justicia distributiva como el comportamiento de la orden exterior del adulto, y que es obligatorio por la razón del respeto que se debe a estas personas. En la primera histo-

rieta dicen que la mayor parte de la comida se debe dar al chico mayor. Lo argumentan solamente por razones de edad. En el grupo de los niños de siete años esta regla cambia y lo importante es la regla de la igualdad mecánica. Lo justo es repartir por igual un todo. Los alumnos mayores entienden la justicia en categorías de igualación, "hay que dar más al menor porque es más débil".

Los niños de seis y siete años difieren también por la manera de entender la justicia retributiva. Les separan, por ejemplo, las opiniones referidas a la función del castigo. Según la mayoría de los niños menores sirve para reprimir, explicar y atemorizar. Los niños mayores empiezan a entender el papel preventivo y compensatorio de los comportamientos retributivos. Dicen que emplear castigos debería llevar a cambios del comportamiento de la persona castigada y si es posible a reparar el daño hecho.

### III. CONCLUSIONES

Las observaciones presentadas llevan a las siguientes conclusiones:

1. Los niños de seis años difieren claramente de los de siete por el grado de desarrollo del pensamiento y la comprensión, la calidad de vida emocional, social y moral y de nivel de la interiorización del papel del alumno.

2. Las características de los niños de seis años exigen condiciones de enseñanza basadas en el juego y la creatividad espontáneas.

3. Hay que asegurar a los niños la posibilidad de colaborar en los grupos pequeños con coetáneos en un ambiente seguro y con la asistencia de una persona adulta (padres o profesores).

4. Las condiciones óptimas para la educación de los niños de seis años las garantiza la escuela infantil. No lo asegura el ambiente de las clases "zero" ni tampoco las eventuales primeras clases para los niños de seis años.

5. Para la definición de los roles de los alumnos de los niños que entran a la escuela a los seis años hay que tomar en consideración todas las características de la edad: el desarrollo motriz, social y moral, así como las funciones y características familiares

(traducido por Bolena Bojanowicz)

**Notas:**

1. Vasta R., Haith M. M., Miller S. A. (1999) *Psychologia dziecka*, Warszawa, WSiP.
2. Przetacznik Gierowska M., Tyszkowa M. (1966) *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa, PWN, t. I
3. Oléron P., Piaget J., Inhelder B., Gréco P (1967) *Inteligencja*. Warszawa, PWN.
4. Oléron P., Piaget J., Inhelder B., Gréco P (1967) *Inteligencja*. Warszawa, PWN.
5. En el sistema educativo polaco entre la escuela primaria y secundaria son tres años de gymnasium. Los alumnos son de 14-16 años (nota del traductor).
6. Piaget J. (1981) *Równowazenie struktur poznawczych. Centralny problem rozwoju*, Warszawa, PWN.
7. Oléron P., Piaget J., Inhelder B., Gréco P (1967) *Inteligencja*. Warszawa, PWN.
8. Vasta R., Haith M. M., Miller S. A. (1999) *Psychologia dziecka*, Warszawa, WSiP.
9. Przetacznik Gierowska M., Tyszkowa M. (1966) *Psychologia rozwoju człowieka*, Warszawa, PWN, t. I.
10. Kando Th. M. (2001) *Social interaction*, Saint Louis, by The C. V. Mosby Company.
11. Wallon H. (1947) *Les Notions morale ches l'enfant*, Paris, Presses Univesitaires de France.
12. Parten (1933) *Social Participation among preschool children*. "J. Abnormal and Social Psychology", 27.
13. Nieciński S. (1973) *Dojrzałość szkolna dzieci szescio- i siedmioletnich a ich rozwój społeczny*. La tesis doctoral escrita bajo la dirección de la Profa. Dra. Hab. M. Przetacznikowa, Kraków, Instytut Psychologii Uniwersytetu Jagiellonskiego.
14. Nieciński (1978) *Cooperation of 6 and 7 year-old children in task groups and the general regularities of their social development*, "Polish Psychological Bulletin" Vol. 9 (1)
15. Piaget J. (1967) *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa, PWN.
16. Piaget J. (1967) *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa, PWN.

17. Idem.

18. Piaget J. (1967) *Rozwój ocen moralnych dziecka*. Warszawa, PWN.