

PRÁCTICA 4: PROCESOS Y MODELOS DE MOTIVACION

1. Resumen del tema Procesos y modelos de motivación.

Etimológicamente el término motivación tiene sus raíces en la palabra latina movere, que significa mover. En psicología, sepretende explicar las causas psicológicas de la acción o la conducta.

Los modelos motivacionales son intentos de explicar la conducta general, así como su propositividad, las diferencias individuales en la elección de actividades y la intensidad y persistencia del esfuerzo empleado.

Ninguna de las teorías proporciona la solución a todos los problemas motivacionales que el maestro se puede encontrar en su actividad instruccional, pero cada una hace aportaciones importantes.

1.1. NATURALEZA DE LOS PROCESOS MOTIVACIONALES.

La motivación esta considerada como una variable interviniente, no observable directamente, que hace referencia a estados internos del organismo, constitutivos de factores dinámicos que provocan cambios conductuales. Estos factores pueden ser de dos tipos:

a) biológicos: proporcionando una energía que activa la conducta persistentemente en una dirección determinada hasta restablecer el equilibrio, como el hambre, la sed, la sexualidad.

b) cognitivos: cumplen la misma función de activación, direccionalidad y persistencia, pero teniendo en cuenta además de los factores orgánicos, las variables relacionadas con la tarea, como su dificultad, y con la persona, como las expectativas, valores, etc.

Los estados motivacionales están afectados por factores internos y externos.

La influencia de Darwin contribuyó a su explicación introduciendo el término instinto, referido a fuentes de energía internas .

Posteriormente, el interés se dirigió a factores externos. Recientemente, se hace una diferencia entre motivación extrínseca , en el sentido de que los incentivos y recompensas proporcionan una satisfacción que es independiente de la actividad misma y son controlados por alguien distinto del propio sujeto; y motivación intrínseca, cuando es la propia actividad de la tarea en sí misma la que proporciona la única aparente fuente de recompensa, en forma de crecientes sentimientos de competencia y autodeterminación.

En la motivación extrínseca, las fuentes de recompensa o castigo están controladas por otra persona que es la que determina la adecuación de su conducta. Aquí, la conducta depende de agentes o acontecimientos que no son inherentes ni al sujeto ni a la tarea, pero si consecuencia de la interacción de ambos. La naturaleza de esos agentes de control externo es variable, pero puede concretarse en dos: recompensa y castigo.

En la motivación extrínseca en cambio, la recompensa o satisfacción tiene que estar asociada, bien a la propia actividad en si misma, bien a la autosatisfacción del sujeto.

Estos dos tipos de motivación parece que interaccionan ente sí, reduciéndose la fuerza de la motivación intrínseca cuando se introducen recompensas y aumentando al retirarlas.

1.2. MODELOS ENERGÉTICOS DE MOTIVACIÓN.

Los modelos energéticos a considerar son el psicoanalítico de Freud y el neoconductista de Hull. Sus sistemas teóricos y sus metodologías son distintos, pero, ambos tienen en común el tratar la motivación a partir de la idea de energía llámese impulso instintual (Freud) o sencillamente impulso (Hull).

La energía puede describirse como una sustancia capaz de energizar la conducta, que es mantenida en una especie de contenedor y, posteriormente, liberada, poniéndose en acción. Además los dos modelos participan de las siguientes presuposiciones:

- a) Principio homeostático o tendencia general del organismo a mantener un ambiente interno relativamente estable o en equilibrio.*
- b) Principio darwinista, las características de los animales y su comportamiento tiene un valor funcional para la supervivencia y adaptación a un medio.*
- c) Principio hedonista y utilitarista, lo útil aumenta el placer y disminuye el dolor, siendo el placer y la felicidad las metas principales de la vida.*
- d) Axioma determinista, todo tiene una causa, y el hombre siempre actúa movido por impulsos o motivos, predominando el más fuerte.*

1.2.1. LA TEORIA PSICODINÁMICA DE LA MOTIVACIÓN.

El modelo dinámico de Freud se desarrolla desde la fisiología, tomando como base el funcionamiento del sistema nervioso, cuya misión principal es reducir la excitación al nivel más bajo posible.

La concepción motivacional de Freud está influida por los cuatro principios básicos anteriormente expuestos.

1.2.1.1. ASPECTOS ENERGÉTICOS DEL MODELO.

Su principal variable motivacional es el instinto, o, más bien, el impulso instintual. Freud lo define como un concepto limítrofe entre lo mental y lo físico.

Los procesos psíquicos consisten en la circulación y distribución de la energía pulsional; esta energía se manifiesta por fuerzas que ejercen impulsos y que pueden integrarse o bien entrar en conflicto.

Estos intercambios energéticos hacen intervenir al aparato psíquico, que puede describirse metafóricamente como formado por tres sistemas: consciente, preconsciente e inconsciente, que son como cargas energéticas que se desplazan en cierta forma y cuya vibración es específica a cada uno de ellos.

En la energía instintual se pueden agrupar en cuatro fases:

- a) La fuente de origen, proceso energético, físico-químico, que se desarrolla en un órgano somático, cuyo estímulo es representado en lo psíquico por un equivalente instintivo.*

b) El impulso del instinto, que es su factor motor, la cantidad de energía que representa.

c) El objeto del instinto, pertenece al mundo externo, el instinto alcanza su satisfacción al suprimir la excitación o estado de necesidad.

d) El fin del instinto, es la desaparición del estímulo restableciendo el equilibrio tensional después de la obtención del placer.

La clasificación de los instintos sufrió algunas revisiones. En un principio habla de dos categorías:

a) Instintos del yo o de autoconservación, cuya función es asegurar la conservación del organismo.

b) Instintos sexuales o primarios, que son necesidades humanas básicas e innatas.

Su misión es la reproducción y supervivencia. Funcionan según el principio del placer y tienden a obtener satisfacciones inmediatas.

En una revisión posterior integra estas dos categorías:

a) Instintos de vida (Eros), que comprenden los sexuales y los de autoconservación y tienden a mantener la materia viviente.

b) Instintos de muerte (Thanatos), que tienden a la desorganización, a la desdiferenciación, al retorno de la materia viviente al estado inorgánico.

La energía sexual o libido en la que Freud estaba interesado no requiere descarga inmediata. Su fuente se encuentra en diferentes zonas erógenas, según el desarrollo del individuo, siendo oral, anal o fálica.

1.2.1.2. LA DINÁMICA DE LOS CONFLICTOS.

El apego de la energía a un objeto Freud lo refiere como cathexis, que implica apego a un objeto deseado pero que no ha sido logrado. Este apego origina en la persona pensamientos repetidos, imágenes y fantasías sobre el objeto. La cathexis puede ser sólo temporal, puesto que si la meta se logra, se produce una liberación de la energía que queda libre para ser utilizada en otras funciones. Si todos los deseos de la persona se cumplen, la energía queda liberada; por tanto, la distribución de la energía está relacionada con la felicidad.

Si la consecución de una meta va a ocasionar al Yo más dolor que placer, se produce una contracathexis, la fuerza opuesta a la gratificación toma la forma de un mecanismo de defensa.

La existencia de un conflicto entre una cathexis del Yo constituye el centro del modelo de conducta motivada a Freud. Freud veía a la persona como en un estado de conflicto continuo entre los deseos personales y las exigencias de la sociedad.

El superyó, representa exigencias de la sociedad, y tiene dos funciones principales: recompensar a los individuos por una conducta moral aceptable y castigar las acciones que no son socialmente sancionadas,

originándole culpabilidad.

17.2.2. EL MODELO NEOCONDUCTISTA DE REDUCCIÓN DEL IMPULSO: HULL.

Hull hace referencia a la motivación en los niveles más elementales de conducta: los condicionamientos sensoriomotrices.

Para Hull, el impulso es una propiedad de los estados de necesidad.

El impulso es un energizador, no específico, de la conducta, común a todas las motivaciones primarias, que es activado por una necesidad cuya satisfacción origina su reducción y, en consecuencia, efectos reforzadores.

Pero la direccionalidad de la conducta viene determinada por la asociación estímulo–respuesta.

Sin embargo, en el comportamiento social humano, Hull admite también la existencia de impulsos secundarios, que son aprendidos a partir de los primarios.

Añade también otra fuente de motivación, pero externa al organismo: el incentivo .

Mientras el impulso empuja al sujeto a la acción, el incentivo, en cambio, como una propiedad de la meta, tira hacia ella.

1.3. EL MODELO HUMANISTA DE MOTIVACIÓN.

Para Rogers, uno de sus representantes junto con Maslow, el propósito de la educación debe ser ayudar a los estudiantes a crecer y desarrollarse como individuos autorrealizados.

La autorrealización hace referencia al logro del más alto potencial de desarrollo de uno mismo. Para Maslow el hombre nace con una serie de potenciales innatas (rasgos y habilidades) distintas de las de las demás especies, que tienen que ser desarrolladas.

Existe una presión biológica, interna, que impulsa a los individuos a desplegar sus capacidades y talentos heredados. La sociedad y cultura pueden facilitar o inhibir el avance de estas potencialidades, pero no pueden cambiarlas cualitativamente. La motivación principal de la persona consiste en crecer y perfeccionar su sí mismo básico.

1.3.1. LA JERARQUIZACIÓN DE LAS NECESIDADES.

–Fisiológicas: hambre, sed, sexo, etc.

–Seguridad: estabilidad, protección, etc.

–Afiliativas: amor, pertenencia, etc.

–Estima: logro, prestigio, etc.

–Autorrealización: incluye el deseo de conocer y entender, así como las necesidades estéticas.

Las últimas son necesidades de crecimiento, las demás de deficiencia. Cuando se tiene satisfechas todas sus necesidades de deficiencia, se sentirá motivado a buscar la autorrealización, y esto no por un déficit, sino por un deseo de gratificación de las necesidades más elevadas.

1.3.2. DIFERENCIA ENTRE NECESIDADES DE DEFICIENCIA Y DE CRECIMIENTO.

Cuatro aspectos entre necesidades de deficiencia y de crecimiento según Maslow:

a) Las necesidades de deficiencia sólo pueden ser satisfechas por otra persona y se tiende a ser dirigido por otro; las de crecimiento son satisfechas más autónomamente y tienden a que uno se dirija a sí mismo.

b) La persona motivada por la deficiencia es más dependiente de los otros y está limitado en sus relaciones interpersonales; el motivado al crecimiento es más independiente.

c) El motivado por la deficiencia tiende a estar centrado en sí mismo; el motivado por el crecimiento es capaz de centrarse en el problema y percibir situaciones y personas de una forma imparcial.

d) El motivado por la deficiencia depende de otros para que le ayuden cuando tiene dificultades; el motivado por el crecimiento es más capaz de ayudarse a sí mismo.

Estos puntos sugieren que el maestro tendrá que ser la fuente primaria de satisfacción de las necesidades de deficiencia de sus alumnos.

Si consiguen este objetivo sus alumnos se sentirán más seguros y relajados, tendrán sentido de pertenencia y experimentarán la autoestima de forma que les resultará más fácil funcionar en niveles superiores.

1.3.2. IMPLICACIONES EDUCATIVAS.

Rogers basándose en su experiencia psicoterapéutica, ha expuesto un punto de vista del aprendizaje centrado en el alumno, como una forma de desarrollar la autorrealización en los estudiantes:

El maestro debe permitir a los alumnos pensar y aprender por sí mismos.

Debe compartir con ellos la responsabilidad del aprendizaje.

Debe proporcionar recursos humanos y materiales para sustentar el proceso del aprendizaje.

El alumno debe desarrollar su propio plan de aprendizaje, e incluir qué aprender y como usarlo.

Debe promoverse un clima de atención, participación y entendimiento.

El contenido del aprendizaje debe ser secundario con respecto al proceso de aprendizaje.

El alumno debe responsabilizarse de la disciplina para lograr sus propias metas.

La evaluación del aprendizaje debe también ser responsabilidad del alumno.

Un clima facilitador promueve un aprendizaje más rápido y más profundo.

Esta teoría aboga por una educación libre y abierta, que supone que el niño elegirá acertadamente si se le da la oportunidad, para esto los estudiantes deberían seleccionar las actividades. La actividad de autoelección se convierte en su propia recompensa. Para alentar este tipo de educación es necesario buscar un equilibrio óptimo entre la libertad y el control.

1.4 MODELOS COGNITIVOS DE MOTIVACIÓN.

Aspectos diferenciales de los modelos energéticos a los cognitivos:

- a) El objeto de estudio se desplaza desde la conducta animal hasta la conducta humana.*
- b) Se acepta la activación constante de los organismos.*
- c) Se consideran variables que indican la direccionalidad de la conducta la elección y la persistencia.*
- d) La investigación motivacional queda reducida, en gran parte, a la motivación de logro.*
- e) La psicología de la educación se convierte en el centro de la investigación motivacional.*
- f) Se produce un importante énfasis en la investigación, de las diferencias individuales.*

1.4.1. ANTECEDENTES DE LOS MODELOS COGNITIVOS.

Tolman, con raíces conductistas introdujo la idea de la propositividad de la conducta, es decir que se podía aprender sin recompensa, lo que contribuyó a la distinción entre aprendizaje y motivación.

Lewin, miembro de la psicología de la Gestalt, incorpora el constructo del espacio vital (la totalidad de hechos coexistentes que influyen en la conducta).

Él considera que el comportamiento es el resultado de un juego recíproco entre las fuerzas. Además desarrolló el concepto de nivel de aspiración que consiste en el nivel de actuación que una persona se propone conseguir en una tarea futura conociendo su nivel de ejecución pasada en esa tarea.

Murria, representa un intento de integración de las teorías del aprendizaje y del psicoanálisis. Éste elaboró un instrumento de medida proyectivo, el TAT.

Estos tres autores ejercieron una clara influencia en el desarrollo de los modelos cognitivos.

1.4.2. DESAFÍO, CURIOSIDAD Y CONTROL COMO MOTIVADORES

COGNITIVOS INTRÍNSECOS.

Todo motivo intrínseco provoca cambios en la conducta que inciden en el sujeto a nivel cognitivo, afectivo y de personalidad.

El ser humano tiene la necesidad básica de entender su ambiente y ser competente, activo y eficiente al enfrentarse con el mundo. Los tres motivos más interesantes son el desafío, la curiosidad y el control.

- *El motivo de desafío. Las actividades que son trivialmente fáciles o excesivamente difíciles tienen poco interés intrínseco, las que proporcionan un nivel intermedio de dificultad y desafío estimulan una mayor motivación intrínseca.*

Para que una actividad sea desafiante debe reunir dos características : incertidumbre en cuanto al logro de la meta y proporcionar una retroinformación de ejecución después del logro que aumente la autoestima del sujeto empeñado en la actividad.

Si hay una certeza clara de lograr o no lograr una meta, el ambiente no será desafiante. El carácter intrínsecamente motivante del desafío está relacionado con la influencia que ejerce sobre la autoestima del alumno.

Esto exige que la retroinformación sobre la ejecución sea estructurada de manera que promueva percepciones de competencia personal y esfuerzo, reduciendo así la posibilidad de disminución de autoestima.

b)La curiosidad. La motivación intrínseca de curiosidad fue propuesta por Berlyne, y hace referencia a aquellas conductas que aumentan el conocimiento, pero surgen como fruto de un conflicto entre conceptos. Él las llama conductas epistémicas.

La curiosidad es estimulada por un nivel adecuado de complejidad informativa.

Berlyne distingue entre curiosidad sensorial y cognitiva o epistémica. La primera está relacionada con la conducta exploratoria de objetos y acontecimientos, y se fundamenta en atraer la atención de las variaciones y cambios en los estímulos sensoriales del ambiente. Las propiedades colativas de estos estímulos son intrínsecamente motivantes en la medida en que no sobrepasen lo exigible para el mantenimiento del nivel óptimo de estimulación.

La curiosidad epistémica surge ante la perspectiva de modificación de las estructuras cognitivas, que origina un estado de conflicto entre las posibles tendencias de respuestas y, en consecuencia, motiva al sujeto a resolver el problema.

c)El control. En la motivación para aprender hay que considerar al estudiante como un procesador activo y modificador de información, que acepta la responsabilidad de su propio aprendizaje y está interesado en desarrollar habilidades y capacidades que le empeñen en estrategias motivantes.

Las personas están representado por dos formas de actuación: autónomos y marionetas.

Los primeros son controladores de sus propias acciones y elecciones desarrollando habilidades para fijarse metas y planificando estrategias para lograrlas.

Los segundos están a merced del ambiente y no tienen control sobre las fuerzas externas.

En la base de esta teoría se encuentra el concepto de causación personal, que significa hacer algo intencionadamente para producir un cambio.

1.5. EL MODELO DE MOTIVACIÓN DE LOGRO.

Uno de los pasos más importantes en el estudio de la motivación de McClelland al llevar a cabo un análisis intenso del motivo de logro.

Utilizando el TAT, midieron el contenido de las fantasías de los sujetos, en varias situaciones diferentes, en las que se pueden crear distintas motivaciones. Con esto demostraron que las diferencias individuales en la fuerza del motivo de logro dependen del ambiente, sobre todo cuando las prácticas educativas favorecen la independencia y la confianza en uno mismo.

1.5.1. LA TEORÍA DEL LOGRO DE ATKINSON.

Atkinson intenta aislar los determinantes de la conducta y luego especificar las relaciones matemáticas entre los componentes de su teoría.. La posibilidad de éxito y la posibilidad de fracaso están relacionadas con cada una de las acciones relacionadas con el logro. El logro se considera como el resultado de un conflicto emocional entre esperanza de éxito y miedo al fracaso.

La teoría se fundamente en tres variables: motivo, expectativa e incentivo.

a) Una expectativa es una anticipación cognitiva, surgida a partir de indicios de la situación, que hace prever la consecuencia de una acción.

b) Un incentivo representa el atractivo relativo de una meta, o la relativa falta de atractivo de un suceso que podría sobrevenir como consecuencia de alguna acción.

c) Un motivo es una disposición a esforzarse por lograr satisfacción.

1.5.1.1. LA TENDENCIA AL ÉXITO.

La tendencia a obtener éxito (T_s) depende de tres factores:

ð El motivo que posea el individuo para procurarlo, o necesidad para el logro (M_s), capacidad de

experimentar orgullo al lograrlo.

ð *La intensidad de su expectativa , la probabilidad subjetiva de tener éxito en la tarea (Ps) se refiere a una expectativa cognitiva de meta .*

ð *El incentivo que tenga para entregarse a tal actividad (Is), grado de afecto positivo antes de la obtención del éxito en la realización de la tarea.*

Se supone que estos tres componentes están relacionados multiplicativamente

La tendencia a lograr el éxito es más fuerte cuando la tarea es de una dificultad mediana y la persona se encuentra altamente motivada.

1.5.1.2. LA TENDENCIA A EVITAR EL FRACASO O MIEDO AL

FRACASO.

Las actividades relacionadas con el logro también producen anticipaciones afectivas negativas, como consecuencia de fracasos anteriores y experiencias de vergüenza . La tendencia a evitar el fracaso (Taf) es también una función multiplicativa del motivo a evitar el fracaso (Maf), la probabilidad de fracaso (Pf) y el valor incentivo del fracaso (-If).

$$Taf = Maf \times Pf \times (-If)$$

El motivo a evitar el fracaso es la capacidad para experimentar vergüenza cuando no se obtiene la meta.

La probabilidad del fracaso hace referencia a las expectativas subjetivas de que una actividad determinada tenga como resultado el fracaso en una tarea.

El valor incentivo del fracaso . Después del fracaso en una tarea fácil se experimentará más vergüenza que después de una tarea difícil.

El estudiante dominado por la tendencia a evitar el fracaso elegirá tareas con posibilidades de éxito muy altas o muy bajas, así, disminuye su ansiedad por temor a fracasar.

1.5.1.3. TENDENCIA RESULTANTE.

La tendencia resultante de aproximación o evitación de una actividad orientada al logro (Ta) es una función de la combinación de las dos tendencias: la fuerza de aproximación a la tarea menos la fuerza de la tendencia a evitarla: $Ta = Ts - Taf$, o lo que es igual: $Ta = (Ms \times Ps \times Is) - (Maf \times Pf \times If)$.

1.5.1.4. EL NIVEL DE ASPIRACIÓN.

Cuando un alumno que asigna mayor importancia a tener éxito que a evitar el fracaso experimenta un éxito, en vez de tratar de repetirlo con una tarea similar en el futuro elevará su nivel de aspiración y buscará una tarea más difícil y elevada.

1.5.1.5. LA PERSISTENCIA EN LA TAREA.

Un estudiante en el que predomina el deseo de tener éxito será mucho más persistente después de haber fracasado en una tarea que creía fácil que en otra difícil.

Un estudiante que evita el fracaso, después de haber fracasado, persistirá mucho más en una tarea percibida como muy difícil que en otra que creía muy fácil.

1.5.2. EL CONSTRUCTO DE LUGAR DE CONTROL DE ROTTER.

Rotter para explicar la elección o la dirección de la conducta, cuando el individuo se enfrenta a varias alternativas posibles, pone el acento en la conducta social aprendida. Su teoría enfatiza los determinantes generales de la acción y los situacionales siendo ambos productos del aprendizaje.

La conducta potencial esta determinada por la expectativa de consecución de meta y el valor de la meta. La expectativa es un producto del reforzamiento previo en una situación estímulo específica y una creencia generalizada sobre los reforzadores aprendidos a partir de conductas en situaciones similares.

La expectativa y el valor son independientes pero la interrelación afectan grandemente al ajuste personal.

Su interés por el concepto de lugar de control fue ayudar a explicar cómo los reforzamientos alteran las expectativas. En lugar de control es un modelo de expectativa generalizada para resolver problemas, y puede clasificarse en externo e interno.

El lugar de control externo hacer referencia a situaciones en las que el individuo es reforzado por algo sobre lo que percibe poco control, como la suerte, el lugar de control interno hace referencia a las situaciones en las que percibe que sus propias capacidades, habilidades y esfuerzos constituyen el factor influyente o dominante para recibir esfuerzo. Estos últimos individuos tienen más probabilidad de cambiar sus expectativas en una dirección positiva.

1.5.3. IMPLICACIONES EDUCATIVAS.

El lugar de control se ha utilizado con éxito para predecir logro académico; y parece que los alumnos con una expectativa de lugar de control interno manifiestan un rendimiento mejor que los externos; pero considerar sólo el lugar de control interno no permite suficientemente predecir la conducta si no va acompañado de la percepción del reforzador .

En la escuela el comportamiento y las actitudes del maestro en clase, junto con el ambiente académico, determinan, en cierto modo, el desarrollo de las expectativas del estudiante.

1.6. LA TEORÍA DE LA ATRIBUCIÓN.

La teoría de la atribución tiene sus antecedentes en los trabajos de Heider y Kelley.

Las experiencias subjetivas son esenciales para entender cómo las personas ven su mundo. Kelley, definía la atribución como el proceso por el cual los individuos interpretan las causas de lo que sucede en su entorno.

Una premisa básica de la teoría de la atribución es que el pensamiento influye en la acción. Por tanto, el informe que la persona haga de sus representación cognitiva de las causas de un suceso podrá ayudar a explicar lo que esa persona hizo en esa situación y lo que hará en situaciones futuras similares.

1.6.1. FACTORES ANTECEDENTES.

Los antecedentes de las atribuciones incluyen el resultado y la historia de su actuación y las actuaciones de otros.

Las explicaciones que las personas dan sobre su actuación en una prueba, estarán influidas por el nivel alto o bajo de su realización en esa prueba su nivel en otras pruebas en el pasado y el nivel de los otros en comparación con el suyo.

Los estudiantes, frecuentemente, atribuyen su éxito o fracaso a factores como capacidad, definida como potencial o aptitud, el esfuerzo, definido como atención a las exigencias de la tarea, la dificultad de la tarea, la suerte, el estado de ánimo y otros factores.

Clifford ha añadido otras dos variables: habilidad, definida como capacidad que ha sido desarrollada plenamente y estrategia, definida como subhabilidades o métodos y técnicas usadas para desarrollar habilidades.

1.6.2. DIMENSIONALIDAD DE LAS ATRIBUCIONES.

El significado o lo que una causa connota en un contexto particular queda revelado por las propiedades . Tres de estas propiedades, etiquetadas como dimensiones causales, han sido identificadas: el lugar de causalidad, la estabilidad y el control.

La dimensión de lugar define la localización de una causa como interna o externa para el individuo .

La dimensión de estabilidad describe las causas como constantes o variables en el tiempo, o sea, estables o inestables.

Además de las anteriores , se han identificado otras dimensiones, etiquetadas por Heider como intencionalidad y que Weiner llama controlabilidad, que es particularmente importante porque distingue entre causas específicas muy diferentes como el esfuerzo y el estado de ánimo , que pueden ser a su vez catalogadas como internas e inestables. Abramson, Seligman y Teasdale han propuesto una cuarta dimensión que denominan globalidad, esta distingue causas específicas como la inteligencia, el conocimiento, etc.

1.6.3. CONSECUENCIAS DE LOS PROCESOS ATRIBUCIONALES.

Las investigaciones han llevado a las siguientes conclusiones:

a) La dimensión de estabilidad está relacionada con los niveles de expectativas; el lugar, con las reacciones afectivas; y la controlabilidad influye en ambas.

b) La consideración de algunos factores estables como la inteligencia, estrategias, método, esfuerzo, como controlables por algunos sujetos amplía los posibles elementos a utilizar en programas de intervención.

c) La mayor eficacia de atribuir fracaso a estrategias inadecuadas frente al esfuerzo y la capacidad .

Todo ello sugiere sensibilizar a profesores y estudiantes hacia la utilización de atribuciones de estrategias y a examinar experimentalmente los efectos del entrenamiento en la atribución a estrategias.

1.7.1. VARIABLES MOTIVACIONALES DEL ÉXITO Y EL FRACASO

ESCOLAR.

1.7.1.1. ATRIBUCIONES Y EXPECTATIVAS.

Para los teóricos de la atribución las expectativas para actuaciones futuras son una función de los resultados pasados y de la dimensión de estabilidad de las atribuciones para esos resultados.

Las autopercepciones de baja capacidad o las autodeclaraciones tienen características particulares de amplio alcance para las consecuencias negativas.

Una autoadscripción a baja capacidad se convierte en una causa crónica de fracaso y reduce las expectativas para el éxito futuro. Además la baja capacidad es percibida como incontrolable, lleva a la creencia de que no existen respuestas en el repertorio del alumno para alterar el curso del fracaso.

1.7.2. EXPECTATIVAS Y EVALUACIÓN ACADÉMICA.

El efecto motivante de las expectativas en situaciones de logro de la vida real, correlacionan con el esfuerzo empleado en su preparación.

Además, parece que cuando el fracaso en una tarea académica puede inducir fácilmente a los demás a achacarlo a falta de capacidad, los estudiantes reducen el esfuerzo, cambiando la atribución a baja capacidad por escaso esfuerzo, produciendo así una disminución del compromiso con la tarea al detectar síntomas de su incompetencia.

1.7.3. ATRIBUCIÓN Y PERSISTENCIA.

Weiner mantiene que se puede esperar que las atribuciones influyan en la elección de tareas del individuo, así como la intensidad y la persistencia en la consecución del logro.

La evidencia experimental indica que, dada una experiencia de fracaso, la adscripción al esfuerzo puede tener un impacto óptimo sobre las actuaciones futuras.

Los estudiantes con problemas de aprendizaje y los llamados desesperanzados son menos persistentes en la consecución de metas, pero aumenta la persistencia en la primera, porque intentar la segunda y fracasar podría sugerir falta de capacidad y un deterioro en su autoimagen.

Parece que el uso de autoinstrucciones y las adscripciones del fracaso a un factor interno, inestable y controlable como el esfuerzo pueden aumentar la persistencia en actuaciones futuras.

1.7.4. ATRIBUCIÓN, EXPECTATIVAS Y REACCIONES AFECTIVAS.

Las expectativas de éxito o fracaso evocan respuestas emocionales, la emoción proyectada dependerá de las causas percibidas del resultado.

Zaleski, en dos estudios sobre la relación entre atribuciones y emociones relacionadas con la obtención de metas futuras, encontró correlaciones positivas entre atribuciones internas de éxito y orgullo, atribuciones externas de éxito y gratitud / sorpresa, atribuciones internas de fracaso y culpa / vergüenza y atribuciones externas de fracaso e ira / frustración.

Las personas proyectan emociones futuras de manera similar a sus experiencias con el éxito y el fracaso pasados. Sin embargo, el análisis demostró que la unión atribución – emoción varía con la distancia de la meta.

Este patrón sugiere que, a través de la escolarización, los estudiantes son impulsados más por la culpa y la vergüenza que por el orgullo.

Graham y Weiner realizaron un análisis de las implicaciones educativas de la simpatía y la cólera. En un contexto de logro, la simpatía o la cólera surgen dependiendo de la atribución del fracaso del otro a factores incontrolables o controlables.

Si los sentimientos de simpatía o cólera están determinados por atribuciones causales, y éstos son comunicados, entonces los afectos pueden funcionar como indicadores sociales que el estudiante procesa y utiliza para hacer inferencias causales sobre sí mismo.

El maestro que responde con simpatía a un alumno que fracasa cree que así protege su autoestima. La cólera es una reacción emocional al fracaso que los maestros suelen evitar para no socavar la autoestima del estudiante de baja capacidad. Sin embargo, los trabajos indican que la demostración de simpatía por parte del maestro lleva a autoadscripciones de baja capacidad en el alumno y a una merma en sus expectativas de éxito.

La manifestación de cólera puede tener consecuencias positivas, ya que de ella se infiere el esfuerzo.

Las autoadscripciones de baja capacidad desarrolla sentimientos de turbación, vergüenza y humillación, mientras que las autoadscripciones de falta de esfuerzo llevan a culpa.

Los estudiantes que reciben ayuda, no solicitada del maestro son percibidos por otros y por sí mismos como

bajos en capacidad.

1.8. EL LOGRO DE METAS EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE.

Dentro del campo de la motivación del logro, ha surgido una preocupación por identificar los distintos tipos de orientaciones hacia metas que se dan entre los estudiantes, los procesos motivacionales asociados con ellas y las condiciones que las origina.

1.8.1. ATENCIÓN A LA TAREA VERSUS ATENCIÓN AL YO.

Nicholls ha relacionado el concepto de motivación de competencia con el papel que las atribuciones pueden desempeñar en la motivación.

La atribución del éxito a la capacidad produce un sentimiento de eficacia personal más estable, pero menos controlable, que la atribución a esfuerzo.

Presenta dos tipos de estados motivacionales que reflejan diferencias individuales en su inclinación: atención a la tarea y atención al yo.

Características de los alumnos que orientan su atención a la tarea:

Ponen su meta en dominar la tarea.

Consideran un fin en sí mismo el aumento de entendimiento o la adquisición de nuevas metas, es decir, el aprendizaje.

No les preocupa la comparación con los demás.

Miden su competencia por el aprendizaje obtenido con su esfuerzo.

Se sienten motivados intrínsecamente.

Valoran y usan estrategias de estudio y codifican y recuerdan mejor la información verbal.

En el caso de los alumnos que orientan su atención a la tarea:

La meta primordial consiste en demostrar alta capacidad con respecto a los demás.

El aprendizaje no lo valoran como un fin en sí mismos, sino como un medio para demostrar competencia.

Tienden a encubrir la baja capacidad, y les interesa más parecer inteligentes que dominar realmente la tarea.

Su conducta esta motivada extrínsecamente.

Procesan la información más superficialmente y son más pobres en la codificación y el recuerdo de la información.

1.8.2. METAS DE APRENDIZAJE Y METAS DE EJECUCIÓN.

Dweck y colaboradores han demostrado que cuando los alumnos creen que su fracaso en una tarea depende de factores ajenos a su control, se produce un deterioro en la ejecución que sigue al fracaso. Por el contrario, cuando creen que el fracaso puede ser superado con el esfuerzo, se producen respuestas al fracaso más constructivas.

Sobre esta base dividen a las personas en dos grupos en función de sus respuestas a un cuestionario: aquellas cuyas respuestas subrayan la importancia del esfuerzo en resultados de logro, etiquetadas como orientadas al dominio, y las que eligen menos respuestas relativas al papel del esfuerzo, consideradas como desesperanzadas.

Los alumnos se enfrentan a las tareas de la escuela de dos formas: los orientados al dominio centrarán su atención en aumentar su propia competencia, a lo que estos autores llaman metas de aprendizaje, mientras que los considerados desesperanzados se esforzarán en conseguir quedar bien frente a los otros, lo que se denomina metas de ejecución.

Cuando los que están orientados al dominio se encuentran obstáculos buscan estrategias para resolver los problemas; en cambio los orientados a la desesperanza se concentran en sus percepciones de incapacidad e indefensión, lo que trae como consecuencia menos atención a la tarea y su solución.

Los patrones de motivación están relacionados con las respuestas cognitivas del estudiante a sus tareas de aprendizaje escolar.

La intervención del maestro, en los casos de niños que dan menos importancia al papel del esfuerzo en comparación con otros, puede consistir, en estrategias tan simples como darles instrucciones que dirijan la atención del niño a la tarea.

Esta estrategia será más efectiva si se disminuye la presión evaluativa y el niño recibe tareas apropiadas.

1.9. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN PARA MODIFICAR

ATRIBUCIONES.

Las técnicas más utilizadas son la persuasión, orientadas a atribuir la responsabilidad de los resultados a la causa indicada por el experimentador, y la presentación de información, por medio de películas grabadas o entrevistas sobre otras personas en situaciones similares a las del sujeto, han superado sus problemas con el transcurso del tiempo, con lo que se intenta cambiar las atribuciones de estables a variables.

Algunos autores Stipek y Kowalski, teniendo en cuenta que las estructuras cognitivas asociadas con las atribuciones que los alumnos hacen pueden ser aprendidas, sugieren algunas estrategias:

- a) El maestro puede utilizar tareas individualizadas para armonizar capacidades, del tal manera que el éxito sea atribuido a capacidad y disminuya la presión evaluativa.*
- b) La retroalimentación del maestro enfatizará atribuciones internas para el éxito.*
- c) Los maestros utilizarán refuerzo positivo directo cuando los estudiantes que no atribuyen normalmente su éxito a causas internas, así lo hagan.*

d) *Proporcionarán instrucciones adecuadas para cada tarea, para que tengan la oportunidad de concluirla exitosamente.*

e) *Harán trabajar a los alumnos principalmente en tareas en las que puedan tener éxito si lo intentan.*

2. Resumen del tema : Las relaciones interpersonales en el aula.

Familia, escuela, compañeros y comunidad como las son las cuatro unidades principales de socialización. La influencia relativa de cada una de estas fuerzas va cambiando conforme el niño va creciendo. El papel de la familia no va a perder su importancia hasta muy tarde (si es que alguna vez la pierde), es crítico hasta que el niño empieza la escuela. Después de la familia, la escuela y los compañeros, tienen efectos cada vez mayores en el desarrollo. Algunos autores sugieren que el papel de la escuela incluso puede quitarle importancia a otros factores tan importantes como la familia.

2.1. TAXONOMÍA DE LAS INFLUENCIAS ESCOLARES.

Hay muchas formas en que se puede describir el entorno escolar y cómo afecta al desarrollo de los niños.

Siguiendo los modelos conceptuales desarrollados por Taguri y Moos, hay varias dimensiones que resultan útiles para delimitar el clima o atmósfera de una escuela. La primera dimensión es la ecología física del colegio, su edificio, mobiliario, iluminación, equipamiento, utilización del espacio, etc.

El sistema o estructura social se refiere a los patrones o normas implícitas o explícitas de interacción social en la escuela. En los estudios de mayor relevancia se analizan factores sociales, como sustrato socioeconómico y educativo de los alumnos y del profesorado.

Los modelos teóricos difieren en si estas variables operan de un modo aditivo simple o si interactúan para influir en los resultados de la escolarización.

Anderson describe tres vías de influencia. Influencia directa: las variables subyacentes tienen el impacto más importante y directo sobre la variable dependiente.

En las otras dos vías de influencia estas variables subyacentes afectan a la estructura social y a la cultura de la escuela, que a su vez influyen en los resultados de los alumnos.

2.1.1. LA ECOLOGÍA FÍSICA Y SOCIAL DE LA ESCUELA.

2.1.1.1. LA ECOLOGÍA FÍSICA DE LA ESCUELA.

La disposición física de la escuela o del lugar de trabajo influye en la naturaleza y extensión de la interacción

social que tiene lugar en su seno.

Polhansky decía que, las interacciones con el contexto físico en el que tienen lugar las satisfacciones y frustraciones y en el que se alimentan sentimientos de competencia o incompetencia deben ser aspectos destacados de la experiencia individual de los acontecimientos vitales importantes.

Se han estudiado determinados aspectos que pueden ser de especial relevancia por su efecto sobre el rendimiento y la misma interacción social: disposición física de la clase, ruido, asientos, número de alumnos en la clase, iluminación...

La investigación que documenta los efectos del medio escolar sobre la interacción de los niños no solamente ha demostrado que la ecología física de la clase puede tener un impacto importante, sino que ha comenzado a tener en cuenta la interacción entre la ecología física y la humana. Sin embargo estos estudios todavía son fragmentarios.

2.1.1.2. LA ESCUELA COMO SISTEMA SOCIAL: LA ORGANIZACIÓN DEL

AULA.

Básicamente , existen tres formas de organización de las tareas en el aula: competitiva, cooperativa e individualista. En la estructura competitiva cada alumno persigue resultados que son beneficiosos personalmente pero perjudiciales para los demás; podíamos hablar de una correlación negativa entre las metas de los diferentes alumnos.

Por contrario, una organización cooperativa supone que el alumno alcance sus metas sólo si los demás llegan a las suyas, esto es, los que el alumno alcance sus metas sólo si los demás llegan a las suyas, los resultados son beneficiosos para todos los implicados en la actividad de aprendizaje cooperativo.

Por último, en una estructura individualista cada alumno persigue resultados individuales independientemente de los logros obtenidos por los demás.

Cada tipo de estructura genera un tipo diferente de interacción con el profesor y entre los alumnos y afecta de forma distinta al aprendizaje escolar.

La comparación de sus respectivos efectos en variables de rendimiento y sociocognitivas favorece claramente a la organización cooperativa.

2.1.2. LA INTERACCIÓN PROFESOR – ALUMNO.

Tal y como está organizada la educación actualmente, las relaciones profesor – alumno constituyen un punto centra. Desde el enfoque cognitivo el interés se ha centrado en ocasiones en la interacción del alumno con los contenidos de aprendizaje, desligando tal actividad de su contexto social e interactivo y rompiendo el triángulo entre alumno, profesor y objeto de aprendizaje.

Las relaciones profesor – alumno están sufriendo una importante reconceptualización, desplazándose el interés desde la preocupación exclusiva por identificar las claves de la eficacia docente, hacia el interés por las variables y mecanismos de la interacción educativa.

Este cambio metodológico y conceptual enriquece pero complica el objeto de estudio.

2.1.2.1. CARACTERÍSTICAS DEL PROFESOR.

Una forma de estudiar el fenómeno de la interacción es examinar la conducta del profesor durante el proceso de la enseñanza, la interacción profesor – alumno, su estilo de enseñanza y expectativas, y comprobar sus efectos sobre el rendimiento y/o la conducta interpersonal misma de los alumnos.

PERCEPCIÓN Y EXPECTATIVAS DEL PROFESOR.

La percepción que el profesor se forma a principios de curso de cada uno de sus alumnos suele ser bastante precisa, y, en caso de no serlo, se suele corregir con el transcurso del tiempo. Características que pueden alterar dicha precisión:

Los estereotipos sobre aspectos de los alumnos (económicos, étnicos, familiares, etc).

Asociación inadecuada de rasgos descriptivos.

Influencias de las propias preferencias y expectativas sobre la percepción.

Persistencia de las primeras impresiones a pesar de los datos contrarios.

Confianza en fuentes de información poco fiables.

Otros factores, como condiciones físicas de la clase o el número de alumnos.

La percepción del profesor también se ve afectada por sus expectativas generales del rol del alumno.

A partir de una serie de estudios sobre las actitudes del profesor hacia sus alumnos se han identificado:

a) Actitud de apego hacia aquellos alumnos que exigen poco al profesor, muestran un buen rendimiento y no plantean problemas de conducta en clase.

b) Actitud de indiferencia hacia alumnos pasivos, tristes, nerviosos, pero que no plantean conflictos al profesor.

c) Actitud de preocupación hacia alumnos que rinden poco pero que son dóciles.

d) Actitud de rechazo hacia quienes rinden poco, exigen demasiado y son percibido como hiperactivos y hostiles. Desarrolla una reacción negativa, preocupándose más por controlarlos en clase que por mejorar sus rendimiento.

Estas actitudes tienen un efecto diferencial sobre las relaciones entre los alumnos.

ESTILO DE INTERACCIÓN DEL PROFESOR. CONTACTO PERSONAL CON LOS ALUMNOS.

Durante los primeros años de escolarización los niños tienen mucho contacto con uno o dos profesores.

En los posteriores, los niños pueden o no establecer un contacto personal significativo con sus maestros.

La disponibilidad del maestro para el contacto personal estaba asociada con varios índices positivos de resultados escolares, éstos eran más académicos que sociales.

Algunos datos más recientes también indican que dichos beneficios no son tan claros.

De todos modos, es importante tener en cuenta que los efectos de estos contactos personales sobre la competencia social de los niños no han sido explorados directamente.

Cabe esperar que la retroinformación positiva del profesor influya positivamente en la valoración que hagan los niños de un determinado compañero, y que, por el contrario, los comentarios negativos del profesor una influencia negativa.

También hay evidencia de que determinados niños ignorados en la clase, aquellos que son claramente rechazados pero que pasan desapercibidos entre sus compañeros y que, quizá por ello, tienen una necesidad especial de la atención individual del profesor.

En un trabajo de Coei y Krehbiel se muestra el efecto positivo en el rendimiento académico que tiene la atención selectiva del profesor a pequeños grupos.

EMPATÍA DEL PROFESOR.

La empatía ha sido considerada como un componente o condición previa de las habilidades cognitivas de la solución de problemas interpersonales.

Muchos estudios han mostrados que en un contexto de aprendizaje más centrado en el alumno aumentaba el autoconcepto de éste, mientras que el progreso académico por lo menos no disminuía, en comparación con escuelas centradas en los logros académicos.

AMABILIDAD Y ENTUSIASMO.

Los profesores amables suelen crear atmósferas positivas en sus clases. Parecen beneficiarse los miembros de grupos minoritarios, los alumnos cuyos centros enfatizan las relaciones interpersonales tanto o más que el rendimiento y los alumnos con altas necesidades de dependencia.

Por otro lado, estudios sobre el entusiasmo y el sentido del humor del profesor muestran que no es solo algo aceptado por los alumnos sino que puede facilitar el rendimiento académico.

IMPLICACIÓN DEL PROFESOR EN LAS RELACIONES SOCIALES DEL ALUMNO.

El grado en que padres y profesores tienen a inmiscuirse en las relaciones sociales de los niños varía.

Bonino en un estudio que llevó a cabo en dos guarderías, en la que en la primera creían que se debía

intervenir en las peleas de los niños durante sus juegos.

Mientras en la segunda se consideraba que se debía intervenir lo menos posible . Los resultados fueron que en el primer colegio los niños eran más agresivos y mostraban menos juego cooperativo que en le segundo.

Olweus que trabajaba con niños mayores que tenían problemas agresivos serios encontró que la supervisión del juego de los niños llevaba a una reducción importante de las peleas.

ESTILO DE ENSEÑANZA Y ORGANIZACIÓN DE LA CLASE.

El estilo interpersonal del maestro parece permanecer estable de una clase a otra y de un año para otro, al mismo tiempo que los alumnos tienden a adaptarse a dicho estilo.

Los intentos de modificar este estilo de liderazgo sólo consiguen resultados parciales.

Se suele asociar a un estilo democrático una atmósfera positiva.

Un estudio de Wright y Cowen en las clases en que los niños percibían un mayor orden y organización, así como una mayor socialización, los alumnos mostraban índices generales de aceptación mutua más altos.

Sin embargo, cuando se estudia el efecto de este estilo sobre el rendimiento, los resultados son conflictivos.

Ausubel señala que la característica fundamental y motivacional de sus alumnos. Los estilos de enseñanza no pueden analizarse si no es en relación con las características personales, los antecedentes y competencia del profesor y su modulación según las diferencias individuales de los alumnos.

Sobre los efectos del comportamiento del profesor en las relaciones interpersonales de sus alumnos, se dispone de pocos datos.

2.1.3. LA INTERACCIÓN ENTRE ALUMNOS.

La interacción entre alumnos ha sido objeto de estudio, el enfoque cognitivo – evolutivo considera clave la interacción entre iguales en el desarrollo de la autonomía moral, la adopción de perspectivas, la solución de conflictos y la negociación así como en el éxito académico.

La perspectiva etológica, esta interacción es necesaria para la socialización de la agresividad y el desarrollo prosocial. La perspectiva sociogrupal considera que el grupo de iguales cumple funciones en la transmisión de normas culturales y que la aceptación de los compañeros facilita la adaptación socioemocional del sujeto y del desarrollo de la autoestima.

La psicología soviética ha demostrado, por su parte, la influencia que la interacción entre iguales ejerce en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores, en la autovaloración y en la autorregulación.

La percepción del profesor que el alumno tiene y sus propias expectativas también son factores importantes en la configuración del clima de la clase y sus efectos sobre el rendimiento. Estamos interesados en dos de las posibles dimensiones de los procesos de interacción específicos que pueden tener lugar dentro del aula: las relaciones entre iguales desde el punto de vista de la popularidad – aceptación de cada uno de los alumnos por sus compañeros de clase y el tipo de interdependencia y participación que éstos tienen en los

procesos de aprendizaje.

2.1.3.1. PREFERENCIA Y POPULARIDAD ENTRE IGUALES.

La evaluación sociométrica ha sido recientemente revitalizada por su utilidad en la detección de sujetos con dificultades en su integración social. Los iguales se consideran informadores excepcionales, pues pueden informar de conductas relevantes pero de baja frecuencia que escaparían al observador externo y en un contexto de gran relevancia, como es el de la interacción entre compañeros.

Los niños populares gozan de amplia aceptación y prestigio entre los iguales. Esta aceptación genera en ellos sentimientos positivos para consigo mismos y los demás, y favorece actitudes y comportamientos de cooperación y altruismo.

La falta de popularidad o el rechazo suele generar diferentes efectos en el comportamiento del niño. La agresividad, suele ser una característica de los niños rechazados, aunque no está claro si es la consecuencia o la causa de tal status. Los niños aislados desarrollan sentimientos de inferioridad o buscan compensaciones en actividades solitarias que terminan afianzando su aislamiento.

El bajo rendimiento académico, el absentismo o el abandono temprano de la escuela suelen estar relacionados con la falta de aceptación social. Los efectos repercuten en la salud mental y en el posterior ajuste del adulto.

En cuanto a las variables que afectan al establecimiento de relaciones entre iguales y lazos de amistad, la apariencia física, la competencia intelectual y la semejanza de estatus socioeconómico suelen resultar favorecedoras.

Por el contrario, las limitaciones físicas o intelectuales, así como ciertas características de personalidad tales como los problemas de ansiedad, dificultades de adaptación suelen dificultar la interacción con los compañeros.

2.1.3.2. NIVEL DE PARTICIPACIÓN DE LOS ALUMNOS.

Es interesante pasar ahora a tratar las tendencias educativas más actuales que toman como punto de referencia la relación entre iguales y que conceden prioridad al tipo de interacción que promueven entre los alumnos. Éstas son el aprendizaje cooperativo, la tutoría de iguales y la colaboración entre iguales.

APRENDIZAJE COOPERATIVO.

El aprendizaje cooperativo requiere que los alumnos trabajen juntos y que los incentivos sean contingentes al rendimiento del grupo más que al rendimiento individual. Un reto importante es proporcionar a cada niño o grupo igual oportunidad para triunfar y obtener recompensas. La estructura cooperativa se produce cuando los alumnos son conscientes de que pueden conseguir sus metas si los compañeros también alcanzan las suyas.

Con la estructura cooperativa el niño suele conseguir una mayor sensación de ser elegido, aceptado y apoyado por los compañeros de clase. Además suelen hacer mejor uso de la información suministrada por los

compañeros, promueven una comunicación más precisa de la información, más aceptación y voluntad de ser influidos por las ideas de los demás, menos dificultades de comunicación y comprensión y más confianza en las ideas propias.

En un trabajo sobre el aprendizaje cooperativo en los efectos de la competencia social de alumno se llega a la conclusión de que el trabajo en grupos cooperativos resulta un potente recurso para mejorar las habilidades sociales en aspectos concretos ligados a la interacción que se produce en tales grupos y para mejorar el autoconcepto y la controlabilidad, en relación probablemente con la evaluación continua y cualitativa de objetivos no sólo académicos sino también sociafectivos.

TUTORIA DE IGUALES.

Es otra técnica para aumentar la interacción social entre los alumnos, promover la conducta de ayuda y aumentar el rendimiento académico.

El tutor o experto se encarga de instruir, transmitir información y competencia al tutelado en la realización de una determinada tarea, pero su grado de autoridad es menor que la del profesor, del mismo modo que también es inferior su grado de competencia en dicha tarea. La menor desigualdad en las relaciones entre tutor y tutelado se considera positiva, ya que permite que el tutelado exprese sus dudas y pida aclaraciones con mayor libertad.

Sus beneficios no han sido establecidos claramente, aunque se han mostrado gráficamente en diversos informes cualitativos.

En un estudio sobre el efecto de la tutoría de iguales encontramos que no sólo había una mejor aritmética, sino también en las calificaciones de aceptación social de los miembros del grupo de aprendizaje.

El empleo de esta técnica parece, además mejorar las actitudes hacia la escuela y hacia los compañeros.

COLABORACIÓN ENTRE IGUALES.

Se trata de que dos o más alumnos trabajen juntos en el desarrollo y resolución de una tarea y, contrariamente al aprendizaje cooperativo, de forma ininterrumpida.

Las relaciones que se establecen se caracterizan por un alto grado de simetría en los intercambios comunicativos. En la actividad conjunta, los implicados aprenden los unos de los otros. No obstante, pueden surgir en la práctica dificultades tales como retraimiento, sumisión, dominancia, celos o prejuicios en algunos de los participante.

Las tutorías de iguales resultan apropiadas para el dominio o perfeccionamiento de habilidades ya adquiridas. La colaboración entre alumnos favorece el descubrimiento y aprendizaje de nuevas habilidades y relaciones. El aprendizaje cooperativo puede resultar adecuado para aprendizajes de uno u otro tipo, dependiendo de cómo se organice.

Señalar que, estas técnicas basadas en la interacción entre iguales no deben entenderse como una alternativa global a un sistema educativo como el nuestro. La tendencia futura debería hacer converger ambos caminos en la promoción del desarrollo cognitivo y social de alumno.

2.1.4. DISCIPLINA Y CONTROL DEL AULA.

El aprendizaje de la disciplina por parte de los alumnos se relaciona con el nivel evolutivo de éstos, por lo que sus objetivos deben estar en consonancia con la edad de los escolares. Un currículo integral debe estar formado por las materias formales, las habilidades y conceptos pero también por actitudes, valores y comportamientos.

Tañer propone una serie de criterios de actuación para el desarrollo de control escolar:

- *sobre el aprendizaje académico, las actividades deben definirse en función del objetivo a lograr, deben contemplar la participación activa de los alumnos en la preparación de determinados temas y deben resultar interesantes.*

b) sobre el aprendizaje de actitudes sociales, la responsabilización del alumno la elaboración de contenidos así como el desarrollo del respeto a los demás resultan útiles y necesarios para el desarrollo de actitudes positivas hacia la escuela.

En lo que respecta al maestro, el tipo de control que éste ejerce varía de acuerdo con sus características personales.

Flanders distingue entre situaciones en las que el profesor era el centro y otras en las que lo eran los alumnos.

El tipo de autoridad del profesor puede también afectar al modo de desarrollarse la disciplina en el aula. La identificación con el profesor y su autoridad de experto parecen producir reacciones positivas en los niños y disminución de la conducta disruptiva.

Por otra parte, parece evidente que los compañeros desempeñan un importante papel en el comportamiento del alumno. El grupo, y los alumnos de estatus popular, ejercen un efecto importante como agentes de cambio de conducta.

2.2. LA EVALUACIÓN SOCIOMÉTRICA.

La evaluación sociométrica o evaluación de iguales es un término usado para referirse a las diversas técnicas de evaluación que tienen como elemento común la recogida sistemática de información sobre los individuos proveniente de sus iguales o compañeros.

Esta información desempeña un papel significativo para definir y determinar el comportamiento del sujeto que cualquier regla explícita.

Existen infinidad de trabajos que utilizan tales procedimientos para estudiar el ajuste y las relaciones sociales en niños.

La técnica sociométrica más utilizada, la nominación de iguales, mantiene gran similitud con la original desarrollada por Koch.

El desarrollo de la evaluación sociométrica ha puesto la inclusión de nuevos procedimientos de evaluación de iguales, el refinamiento de los procedimientos de nominación, mayores exigencias metodológicas y

preocupación sobre características de fiabilidad y validez de tales técnicas, así como el establecimiento de tipos sociométricos en función de la preferencia o rechazo social.

2.2.1. TÉCNICAS DE EVALUACIÓN SOCIOMÉTRICA.

Los procedimientos de nominación son los más antiguos y quizá los más usados de todos los métodos de evaluación de iguales. A cada niño de la clase se le pide que elija a un número determinado de compañeros con respecto a un criterio dado. La puntuación de cada niño se deriva directamente del número de elecciones que reciba, y de ella derivan un índice de popularidad o aceptación y uno de rechazo.

Es posible definir subtipos de nominaciones según se definan criterios de elección generales, referidos a situaciones específicas o a trato / comportamiento. De la combinación de elecciones positivas y elecciones negativas se derivan los índices de impacto y preferencia social, de los que surge el estatus sociométrico, que suele ser utilizado con fines clasificatorios para intervenciones de corte social.

Estas medidas de popularidad y rechazo que surgen de las nominaciones aportan una información de tipo cuantitativo que puede enriquecerse con los datos cualitativos que ofrecen otros procedimientos sociométricos. La combinación de ambos tipos de información permite relacionar el comportamiento del niño apreciado por sus iguales y el impacto social que en ellos tiene.

El estatus sociométrico supone la combinación de las medidas de impacto social y las de preferencia. Los tipos que se generan son populares, rechazados, controvertidos, aislados e ignorados.

Otro tipo de procedimiento, denominado valoración de iguales consiste en pedir a los sujetos que elijan a los compañeros que mejor se ajustan a una serie de conductas, características o actitudes descritas o bien que señalen, en una escala tipo Likert, el grado en que cada compañero se ajusta a la dimensión estudiada. Se puede considerar los mismos tres subtipos que en las nominaciones.

Los procedimientos de ordenación suponen que cada sujeto ordene a sus compañeros en función de una dimensión dada .

La técnica de comparación de pares, en ella se presentan todos los posibles pares de nombres de los compañeros al niño pidiendo que señale el que le gusta más de cada par. De todas las elecciones resultantes, resulta una ordenación de todos los compañeros para cada niño.

En cuanto a la relación de los datos sociométricos con otras medidas, la investigación apunta que tienden a no ser convergentes entre sí.

Parece cada vez más aceptado que para una adecuada evaluación psicoeducativa es necesaria la obtención de información de diferentes fuentes y medidas que permitan una comprensión multidimensional del comportamiento del niño.

2.3. IMPLICACIONES EDUCATIVAS: LA OPTIMIZACIÓN DEL

DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DEL ALUMNO.

2.3.1. LA RESPONSABILIDAD DE LA ESCUELA EN EL DESARROLLO Y

AJUSTE SOCIAL DEL ALUMNO.

La institución escolar se presenta como el lugar idóneo para el desarrollo y aplicación de programas de prevención primaria de distintos contenidos. Diversas razones se pueden aducir para justificar su interés:

La práctica totalidad de la población pasa por la institución escolar. Los niños pasan gran parte de su tiempo en la escuela y durante bastantes años de sus vidas, considerados fundamentales en el desarrollo de su personalidad.

La institución escolar tiene personal entrenado, el suficiente conocimiento técnico, el acceso público y, por lo general una infraestructura administrativa sensible y adaptada para llevar a cabo eficazmente las responsabilidades de la educación pública sobre el desarrollo de la personalidad.

Es más fácil y menos costoso en tiempo y esfuerzos que intentar captar a los niños a través de otras organizaciones comunitarias o a través de sus familias.

La escuela es el contexto idóneo para las intervenciones diseñadas concretamente para prevenir el desajuste social y los problemas en las relaciones con los iguales. En la escuela los niños discuten sobre los fundamentos racionales para la utilización de las habilidades sociales, ponerlas en práctica y recibir retroinformación y reforzamiento sobre su conducta.

La intervención va a ser más atractiva dentro del grupo de la clase que si se lleva a cabo con un desconocido terapeuta.

La evidencia sobre la generalización y mantenimiento de los efectos del tratamiento está a favor de la intervención en la clase.

La posibilidad de estigmatización se reduce, si es que no se elimina por completo, ya que no hay necesidad de etiquetar a ningún alumno.

2.3.2. LOS PROGRAMAS DE PROMOCIÓN DE LA COMPETENCIA SOCIAL.

En los últimos años han proliferado los programas de entrenamiento en grupo que, desde una perspectiva operante, combinan diferentes técnicas para entrenar comportamientos sociales. Entre los más conocidos podemos citar el elaborado para niños preescolares y escolares de Michelson, Sugai, Wood y Kazdin, que presenta un formato de enseñanza muy estructurado, que emplea modelado, imitación, preparación, instrucciones, ensayo de conducta y discusión para entrenar el comportamiento asertivo.

Por otra parte, el programa de aprendizaje estructurado plante la secuencia de adquisición de modelado – ensayo de conducta–retroalimentación y generalización del adiestramiento de adolescentes en las habilidades de relación interpersonal.

Desde el punto de vista cognitivo–conductual, se ha centrado en el interés en diseñar programas centrado en habilidades de índole cognitiva. Se enfatiza especialmente la participación del niño y su entrenamiento en la toma de decisiones y en estrategias de autorregulación.

El primer gran grupo de intervenciones desde esta perspectiva se refiere a aquellas que utilizan las autoinstrucciones como eje central del entrenamiento. Este tipo de entrenamiento ha provocado estudios y revisiones sobre su efectividad frente a los programas de corte operante, movidos por la preocupación sobre cuáles son los componentes esenciales de la intervención en competencia social, que han concluido con el

reconocimiento de las ventajas que supone la inclusión de las autoverbalizaciones o autoinstrucciones para asegurar la efectividad del entrenamiento.

La otra gran modalidad de intervenciones cognitivo–conductuales dirigida a la enseñanza de competencia social como parte del currículum escolar es la solución de problemas interpersonales. Desde trabajos pioneros que diseñaron programas para preescolares y edades intermedias, que, pretenden enseñar lo que se considera la idea básica de que los niños poco eficaces socialmente tienden a actuar impulsivamente en las situaciones sociales sin considerar alternativas ni las consecuencias de sus acciones.

Los estudios sobre la eficacia de la solución de problemas sociales recogidos en revisiones importantes muestran que la enseñanza de la solución de problemas interpersonales ofrece resultados mixtos en cuanto a su eficacia, conclusiones que son similares a aquellas revisiones en que se compara su eficacia con otros tipos de entrenamiento de habilidades sociales.

Además, la efectividad de las diferentes técnicas parece estar modulada por las características de los niños entrenados. Por otra parte, existen muchas razones para sospechar que los estudios existentes infravaloran la contribución potencial de la enseñanza de la competencia social en la escuela. Los maestros que aplican los programas, en estos estudios, tienen muy poca experiencia en la enseñanza de estos contenidos y/o han recibido muy poco entrenamiento. En la mayoría de estos estudios no ha existido una verificación sistemática de que la intervención realmente se realizó del modo que se debía hacer.

Y, quizá lo más importante, pocas intervenciones se han planificado para tener en cuenta la interacción del contenido de la intervención con la ecología de la clase o del centro escolar.

2.3.3. EL DESARROLLO SOCIAL COMO CONTENIDO TRANSVERSAL DEL CURRÍCULUM ESCOLAR.

Parece evidente que en los contenidos de la educación reglada han dejado de primar los de tipo académico o cognitivo para compartir protagonismo con los de tipo social.

Esta transformación parece estar relacionada con la actual sensibilidad social hacia los problemas de agresión, intolerancia, marginación, etc.

La inclusión de objetivos sociales se incluyen en la reforma educativa actual a través de la inclusión de temas transversales tales como Educación para la Paz y Educación Moral y Cívica, que permitirá a los alumnos actuar de modo responsable en una sociedad pluralista y tolerante.

En cada proyecto educativo de centro se encuentran impregnadas en mayor o menor medida objetivos transversales.

En cuanto a metodología, las orientaciones didácticas curriculares sugieren el empleo de técnicas como la discusión de dilemas morales, clarificación de valores, comprensión crítica, estrategias de solución de problemas, role playing y juegos de simulación.

Cada profesor ha de concretar en su aula la planificación de los objetivos y actividades para desarrollar estos temas transversales apoyándose en materiales como los ya señalados. Pero, fundamentalmente, será su propio compromiso personal y profesional con la promoción del desarrollo integral de sus alumnos el que posibilite que éstos vayan alcanzando mayores logros en su desarrollo sociomoral, que puedan generalizarse al ambiente extraescolar y se concreten en un mayor nivel de responsabilidad y compromiso social y una actitud tolerante y solidaria para con los demás.

PRÁCTICA 6: RESUMENES

1. Resumen del tema: El desarrollo del lenguaje.

1.1. EL LENGUAJE EN EL SISTEMA PSICOLÓGICO.

La capacidad de los seres humanos para desarrollar y hacer uso del lenguaje constituye, sin duda, uno de los rasgos más característicos y definatorios de su identidad en relación a otras especies.

1.1.1. EL ORIGEN DEL LENGUAJE: NIVELES GENÉTICOS.

Para comprender el fenómeno de la evolución del lenguaje es necesario no perder de vista que la competencia lingüística que podemos observar es el resultado de diversos procesos en diferentes niveles genéticos y temporales.

1.1.1.1. EL LENGUAJE COMO PRODUCTO DE LA EVOLUCIÓN GENÉTICA:

NIVEL FILOGENÉTICO.

Todo individuo que desarrolla y hace uso de un sistema lingüístico forma parte de la única especie capaz de hablar. La capacidad de los humanos para adquirir un sistema lingüístico es universal, se manifiesta de forma espontánea en los niños de todas las culturas.

El carácter exclusivo de esta capacidad ha conducido a la psicología a suponer la existencia de algún componente innato en el que se fundamenta esta destreza, componente que habría surgido y evolucionado en la historia filogenética de la especie humana en respuesta a la adaptación a determinadas condiciones de vida.

Podemos realizar una observación comparativa de los recursos relacionados con las funciones comunicativas y lingüísticas que parecen universales en los humanos en relación con los recursos propios de especies inferiores.

Niveles de funcionamiento Tipos de signos en los que se basa:

Psicológico. Relación entre el signo y el referente.

Funcionamiento psicológico 1. Señales: Temporales o espacial.

Natural o presentacional. 2. Índices: Causa – efecto.

3. Representaciones: Representacional

3.1. Por código analógico:

– Basadas en la acción: Enactivas (acciones

que se hacen con los objetos, mimo, juego

Funcionamiento psicológico simbólico, etc.)

Superior o representacional. – Basadas en la imagen: Icónicas (imagen

mental, dibujo, etc.)

3.2. Por código convencional arbitrario:

Simbólicas:

– Morse.

– Braille.

– Lenguaje verbal: Palabras.

– etc.

El funcionamiento psicológico animal cuenta como mecanismo básico de adaptación al medio con la capacidad para establecer asociaciones entre los fenómenos que se producen alrededor del sujeto, así como con la capacidad para hacer uso de tales asociaciones con fines comunicativos.

En función del tipo de relación que se establece entre los acontecimientos podemos distinguir entre señales e índices. Las señales son estímulos que el animal percibe relacionados con otros estímulos o acontecimientos en función de un patrón temporal o espacial, los índices son estímulos asociados a otros en virtud de la relación causa – efecto que mantienen entre sí.

En ocasiones, tales asociaciones no necesitan ser aprendidas, puesto que las especies llegan a contar con

conductas innatas.

Los animales pueden anticipar, por lo que se les puede comunicar, determinados acontecimientos mediante los signos con los que están relacionados. Muchas especies cuentan con códigos de comunicación.

Podemos referirnos a los sistemas de comunicación basados en un nivel de funcionamiento psicológico natural como presentacionales, para que los acontecimientos o estímulos del medio nos comuniquen o nos remitan a otras realidades, ambos deben estar físicamente presentes y relacionados entre sí.

El carácter distintivo del funcionamiento psicológico humano radica, mas allá de la capacidad de asociar, en la capacidad de construir representaciones mentales de la realidad, representaciones a las que asignamos signos o significantes. Una representación mental no es una copia literal de lo representado; las representaciones mentales no son simétricas y selectivas, puesto que en su construcción no se incluye todo aquello que tiene que ver con representado.

A diferencia de los animales, los humanos podemos evocar representaciones mentales de la realidad en ausencia de indicios, es decir, sin que sea necesaria la presencia en el ambiente de algún signo al que estuviera asociada la huella sensorial de los referentes. Mientras que el sistema psicológico animal funciona mediante signos presentacionales, el sistema psicológico humano funciona mediante signos representacionales.

La capacidad de representación sustenta la aparición del lenguaje, que constituye el instrumento de representación mental más elaborado e independiente de la realidad externa que se conoce.

Las funciones psicológicas presentacionales apoyan la adaptación al medio físico, las funciones psicológicas representacionales, optimizan la interacción con éste, en tanto que hacen posible interpretar la realidad presente trascendiendo sus características concretas pensables para la adaptación al medio social en tanto que nos permiten adaptarnos al sistema mental de los demás y compartir con otros experiencias ausentes.

La dependencia de los estímulos inmediatos, condición previa para la aparición del lenguaje que parece formulada en el genoma humano.

Esta capacidad cognitiva, precursora del lenguaje, se encuentra además acompañada de otras predisposiciones.

Parecen claramente demostradas las siguientes:

La capacidad de discriminación de todos los sonidos que componen las lenguas humanas.

La capacidad de los órganos de la fonación para producir los sonidos de cualquier lengua.

La capacidad de diferenciar segmentos que componen una frase.

La capacidad de identificar las reglas gramaticales de una lengua concreta a partir de la exposición a una muestra reducida de input lingüístico.

Las capacidades intersubjetivas de acceso a la mente de los demás que permite el intercambio comunicativo.

Es evidente la dependencia madurativa de estos procesos, pues la edad a la que se producen es constante en todos los individuos.

1.1.1.2. EL LENGUAJE COMO PRODUCTO CULTURAL NIVEL HISTORICO CULTURAL.

Los procesos sociohistóricos han dado lugar a concreciones culturales diferentes del lenguaje a las que denominamos lenguas.

Cada lengua incluye un conjunto particular de representaciones para organizar mentalmente la realidad externa, un sistema propio de reglas que rigen su combinación y uso.

Las concreciones particulares de cada lengua, obviamente, no se heredan genéticamente, sino que se transmiten socioculturalmente.

1.1.1.3. LA CONSTRUCCIÓN DEL LENGUAJE EN EL DESARROLLO

PSICOLÓGICO INDIVIDUAL: NIVEL ONTOGENÉTICO.

En cada individuo concreto se reproduce el proceso de adquisición del lenguaje.

Todos los niños lo alcanzan sin grandes esfuerzo, e incluso en ocasiones sin un apoyo especial, y en el período de tiempo relativamente breve comprendido entre los dos y los siete años, la competencia necesaria para comunicarse con los miembros de su especie y de su cultura mediante un sistema lingüístico compartido.

La emergencia del lenguaje en cada niño se debe a las predisposiciones innatas y el efecto del entorno social. Para comprender el fenómeno del desarrollo del lenguaje hemos de considerar la condición del hombre de miembro de una especie y de miembro de una cultura; la primera condición garantiza los requisitos para desarrollar lo que de universal tiene el lenguaje con independencia de la cultura; la segunda condición explica el hecho de que la competencia lingüística se manifieste en la adquisición de una lengua concreta: la lengua materna o propia de la comunidad hablante en la que se produce la crianza del niño.

El lenguaje comienza a emerger hacia la segunda mitad del segundo año de vida, la interacción entre el niño y los hablantes expertos se caracterizan por la asimetría, que va reduciéndose hasta llegar a compartir por completo el mismo código lingüístico, lo que ocurre hacia los siete años.

Es necesario que el niño participe desde que nace en situaciones de interacción social con adultos; el niño recibe el input de la lengua materna y se ve sometido a la necesidad de acceder, y de llegar a utilizar, el mismo sistema de representaciones de los demás y el sistema de reglas que las sustentan. Los cuidadores habituales del niño desempeñan un papel fundamental, pues se adaptan a su nivel de comprensión y de competencia lingüística y le guían en sus progresos.

Cuando el niño adquiere el lenguaje, sus funciones psicológicas se distancian de las de otras especies, mientras que el funcionamiento psicológico de un bebé es presentacional, el de un niño mayor de dos años es representacional.

1.1.1.4. LOS PROCESOS DE USO DEL LENGUAJE: NIVEL

MICROGENÉTICO.

Estos mecanismos de los que no somos conscientes se sitúan en el orden temporal de milisegundos o centisegundos.

Los distintos órdenes genéticos son mutuamente interdependientes, de manera que, aunque los objetivos de

este capítulo se circunscriben al ámbito ontogenético, comprender el fenómeno del lenguaje en cada individuo implica tener en cuenta que el hombre es, miembro de una especie de una cultura e individuo con circunstancias particulares de crianza y desarrollo.

La convergencia de los procesos de cada uno de estos órdenes genéticos dará lugar al lenguaje: la edad, el nivel de competencia, y los mecanismos computacionales que se ponen en funcionamiento cada vez que se ejerce un acto de habla.

1.1.2. EL LENGUAJE EN EL DESARROLLO ONTOGENÉTICO: FUNCIONES Y ESTRUCTURA.

La evolución en el hombre de un sistema representacional tan complejo y específico como el lenguaje parece tener su razón de ser en el cumplimiento de funciones especiales y exclusivas.

Por otra parte, está construido mediante un código, cuenta con unas características estructurales cuyo dominio progresivo es indispensable para alcanzar un grado óptimo de eficacia en el cumplimiento de sus funciones.

1.1.2.1. DIMENSIÓN FUNCIONAL DEL LENGUAJE: EL PAPEL DEL LENGUAJE EN LAS FUNCIONES PSICOLÓGICAS.

El lenguaje está estrechamente relacionado con el desarrollo de fenómenos psicológicos distintivos de la condición humana (el pensamiento, la afectividad, la socialización, etc.); el lenguaje permite obtener ciertos fines (conocimiento de la realidad, la comunicación...etc), por lo que podemos considerarlo como un instrumento.

Las tres funciones esenciales que cumple el lenguaje como instrumento son: la cognitiva o simbólica, la comunicativa y la reguladora.

a) EL LENGUAJE COMO INSTRUMENTO DEL PENSAMIENTO: FUNCIÓN SIMBÓLICA O COGNITIVA.

La cognición humana se sustenta en la capacidad de representar mentalmente la realidad. La construcción de un sistema de representaciones mentales puede ejercerse mediante el uso de códigos analógicos de distinta naturaleza. Podemos distinguir entre códigos analógicos y códigos convencionales o arbitrarios.

La relación que se establece entre el signo y aquellos referentes o elementos de la realidad a los que se refiere se basa en la analogía o el parecido: la analogía puede radicar en aspectos funcionales o en características físicas.

Las representaciones simbólicas, la relación que se establece entre los signos o significantes y los referentes es de naturaleza totalmente arbitraria o convencional. Las representaciones simbólicas son las que alcanzan un mayor grado de distanciamiento de las características concretas de aquello a lo que se refieren; el lenguaje es que el logra mayor nivel de abstracción.

El lenguaje cumple una función cognitiva o simbólica en tanto que mediante él se ejerce un nivel de funcionamiento cognitivo, exclusivo de los humanos, que se basa en la construcción de conceptos o

categorías mentales de naturaleza abstracta.

b) EL LENGUAJE COMO INSTRUMENTO DE COMUNICACIÓN: FUNCIÓN COMUNICATIVA.

Cuando el fenómeno de la significación se ejerce mediante signos representacionales, al no haber una relación directa entre el signo y el referente, sino mediata por el concepto o categoría, la palabra no remite directamente al referente, sino que remite al significado, por lo que no es necesario que el referente esté presente.

El uso de un lenguaje compartido nos permite remitirnos unos a otros, a distintos objetos o acontecimientos, sin necesidad de que éstos estén presentes, a través de las mismas representaciones compartidas de la realidad.

El lenguaje cumple una función comunicativa en tanto sirve para transportar de una mente a otra los significados compartidos, y de esta manera compartir mundos mentales o formas comunes de interpretar la realidad.

c) EL LENGUAJE COMO INSTRUMENTO DE CONTROL DE LA ACTIVIDAD COGNITIVA Y DE LA CONDUCTA: FUNCIÓN AUTORREGULADORA.

El lenguaje nos sirve para pensar y para compartir con otros nuestra cognición, el lenguaje desempeña un tercer papel fundamental en los procesos psíquicos: nos permite controlar y regular nuestra propia cognición.

El lenguaje nos permite comunicarnos con los demás, constituido en pensamiento nos permite comunicarnos con nosotros mismo. Esta capacidad de autorregulación permite alcanzar un alto nivel de deliberación y anticipación de la propia conducta.

Antes de la adquisición del lenguaje y durante los primeros momentos de su desarrollo, la conducta está subordinada a la influencia que los estímulos externos nos ejercen sobre la atención o a instrucciones verbales ajenas, pero conforme se va consolidando el lenguaje en el sistema cognitivo, el niño adquiere la capacidad de darse órdenes mentalmente a sí mismo; entonces, el lenguaje del propio niño comienza a regular su conducta.

Esta capacidad de controlar la propia actividad mental está estrechamente relacionada con la aparición de la conciencia, plano mental exclusivo de los humanos, lo que constituye un argumento más para llegar a afirmar que el lenguaje hace al hombre.

El acceso al lenguaje, hacia los 18 meses del funcionamiento psicológico del niño, que hasta entonces estaba dominado por las características estimulares del entorno, cambia de modo drástica: su cognición se hace simbólica, su sistema de comunicación se independiza del contexto y el control de sus acciones comienza poco a poco a interiorizarse.

1.1.2.2. DIMENSIÓN ESTRUCTURAL DEL LENGUAJE: LA COMPETENCIA COMUNICATIVO – LINGÜÍSTICA.

El lenguaje es un código arbitrario, aunque se sustenta en determinadas capacidades universales, adquiere formas distintas en cada cultura.

Cuando se alcanza la competencia lingüística, el lenguaje cumple plenamente sus funciones cognitiva, comunicativa y autorreguladora. Las dimensiones estructurales del código lingüístico son básicamente tres: el contenido, la forma y el uso.

a) Contenido.

El contenido de un código lingüístico o su semántica lo constituye el sistema de significados o conceptos mediante los cuales se categoriza la realidad en esa lengua. A cada campo semántico o significado le corresponde un signo o significante (las palabras).

Léxico y semántica, el primero hace referencia al significante, el segundo hace referencia a los significados.

b) Forma.

La forma del código lingüístico hace referencia al aspecto externo del lenguaje. Dentro de esta dimensión podemos distinguir:

a) La fonología . Se refiere a los sonidos de una lengua, con los cuales es posible pronunciar todas las palabras de la misma.

b) La gramática o morfosintaxis. Se refiere a las reglas de organización de las unidades semánticas. A su vez podemos distinguir entre:

Morfología. Se refiere a la forma de las palabras, a las reglas de combinación de las unidades con significado dentro de las palabras.

Sintaxis. Se refiere a las reglas que rigen el orden entre las palabras dentro de las oraciones.

c) Uso.

El uso del código lingüístico o la pragmática, se refiere a las normas que regulan la relación entre el contenido del lenguaje, su forma y el contexto en el que se emite para determinar el sentido del mensaje.

1.1.3. ACERCA DE LAS TEORÍAS SOBRE EL ORIGEN Y LA ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE EN LA ONTOGÉNESIS.

Las teorías que se han centrado en la explicación de la evolución ontogenética del lenguaje se debe a tres cuestiones: los factores que condicionan la génesis del lenguaje, sus aspectos funcionales y su estructura.

El papel otorgado a los factores de los que depende la adquisición del lenguaje varía mucho de unas posiciones teóricas a otras; mientras que para algunas (Chomsky o Piaget) los niños adquieren el lenguaje mediante procesos intrapersonales o internos al organismo individual, para otras (conductistas, Vigotski y Bruner), se trata de procesos de naturaleza interpersonal, es decir, relacionados con el ambiente lingüístico con el que el niño interactúa.

La relación entre el lenguaje y el pensamiento ha originado mas división de opiniones.

Mientras que para algunas teorías el lenguaje sería una consecuencia del desarrollo cognitivo (Piaget), para otras (Vygotski y Bruner) la adquisición del lenguaje a través de la socialización la origina nuevas formas de cognición que no serían posibles sin él.

Todas las teorías se han caracterizado por su parcialidad. Los principios epistemológicos desde los que se han elaborado, el empirismo conductista, el innatismo chosmkiano, el constructivismo individual y racionalista de la escuela de Piaget y el constructivismo social de la escuela de Vygotski, respectivamente, las han conducido a interpretaciones muy sesgadas del completo fenómeno del desarrollo del lenguaje.

Según se van acumulando datos relativos a la adquisición del lenguaje y se va reflexionando sobre ello, se va haciendo cada vez más evidente la idea de que, para interpretarlos de un modo coherente, es necesario aludir tanto a mecanismos innatos relacionados con el lenguaje y privativos de nuestra especie como a mecanismos de construcción del desarrollo de naturaleza intraindividual y a mecanismos de construcción del desarrollo de naturaleza interindividual.

9.2. LA ADQUISICIÓN DE LA COMPETENCIA LINGÜÍSTICA.

En este apartado vamos a exponer la secuencia evolutiva de adquisición de la competencia comunicativo – lingüística. Los niños suelen mostrar las primeras manifestaciones externas de lenguaje en el período comprendido entre los 18 meses y los dos años.

Los meses que preceden a este momento se producen una serie de acontecimientos evolutivos directamente relacionados con la adquisición de la competencia comunicativa y lingüística, por lo que incluimos también este período. El proceso se completa hacia los seis o siete años.

1.2.1. DESARROLLO COMUNICATIVO PRELINGÜÍSTICO.

La meta del desarrollo comunicativo es llegar a compartir con los demás un sistema simbólico de representación de la realidad construido según un código que integre además un sistema de reglas para organizar tales representaciones y producirlas verbalmente.

Es imprescindible que el niño desarrolle, suficientes capacidades cognitivas de representación y de análisis o procesamiento del input lingüístico y acceda a las cogniciones y al mundo simbólico de los demás, así como al código implícito en el sistema verbal concreto de la lengua materna, lo que constituye un proceso social o interpersonal.

Es útil establecer una caracterización general del papel que los cuidadores de apego cumplen durante el período prelingüístico. El niño todavía tiene que aprender a producir los sonidos, a formar las palabras, a construir significado, a combinarlos en frases, a ser capaz de usarlas en situaciones adecuadas...etc, mientras que el adulto ya domina por completo todos estos aspectos.

Si hay intercambios comunicativos entre ambos y el niño hace progresos es porque el adulto toma la responsabilidad y pone en funcionamiento un sistema de ajuste al nivel del niño y va andamiando sus progresos.

Este sistema de apoyo lo ejerce el adulto haciendo participar al bebé en situaciones interactivas muy

especiales, los formatos, como si ya tuviera capacidad para ello.

Un formato como un marco o contexto de interacción entre un adulto y un niño que aún no ha alcanzado la competencia comunicativa y lingüística del primero; las relaciones sociales que se producen en los formatos poseen unas características que las hacen asemejarse a lo que posteriormente será la comunicación lingüística.

Ejemplo de formatos comunes son: dar de comer al niño diciendo para cada cucharada ésta por mamá..., juegos de esconder la cara y descubrirla de nuevo cu – cú etc. Conforme el niño va progresando en sus recursos para comunicarse, la estructura y características del formato van comunicándose.

Cuando aparece el lenguaje, para optimizar la eficacia de otros recursos comunicativos más precarios hasta ponerse al nivel de interlocutor experto.

1.2.1.1. LOS PROGRESOS COMUNICATIVOS PRELINGÜÍSTICOS.

El período prelingüístico puede dividirse en dos grandes fases relacionadas con sus progresos comunicativos.

La primera es la que transcurre desde el nacimiento hasta los nueve meses de edad.

Durante estos meses, los intercambios que se producen entre el bebé y los adultos que interactúan con él no pueden calificarse propiamente de procesos comunicativos, pues el bebé no dispone aún de la capacidad de utilizar los recursos que dispone; los adultos hacen interpretaciones de las supuestas intenciones del niño. Esta primera fase es un proceso totalmente asimétrico de interpretación.

La segunda fase transcurre desde los nueve hasta los dieciocho meses. Durante estos meses ya han hecho progresos suficientes como para generar intenciones comunicativas y desarrollar recursos con los que satisfacer tales intenciones comunicativas y desarrollar recursos con los que satisfacer tales intenciones, sin embargo, se trata de recursos no lingüísticos.

a) 0 – 3 MESES. EL RECIÉN NACIDO: PREDISPOSICIÓN A LA INTERACCIÓN SOCIAL.

Los tres primeros meses de vidas, las conductas del bebé son casi por completo involuntarias. Su cerebro no ha completado el proceso de maduración funcional. La mayor parte del comportamiento del recién nacido consiste en repuestas involuntarias a sus estados y sensaciones biológicas provocadas por estímulos tanto internos como externos del organismo.

El bebé humano nace con un repertorio de conductas y capacidades que favorecen su participación en situaciones de interacción social con adultos. Recursos del recién nacido relacionados con la comunicación son la manifestación de expresiones emocionales, las conductas reflejas y las preferencias perceptivas por los estímulos de naturaleza social.

En cuanto a la manifestación de expresiones emocionales desde que nacen, los bebés adoptan con su rostro muecas, que sirven para manifestar emociones; quizá las más llamativas sean el llanto y la sonrisa.

Por lo que respecta a los reflejos, algunos de ellos favorecen muy especialmente el contacto corporal con los cuidadores; por ejemplo: el reflejo del moro. Mención especial merece el reflejo de succión, que está organizado según un patrón biológico de pausas y succiones que se suceden para facilitar el

amamantamiento.

En relación a las preferencias perceptivas del recién nacido, aquellos que más llaman su atención son la voz humana y los estímulos visuales que se asemejan al rostro adulto.

Las interacciones entre el bebé y sus cuidadores se producen en formatos o contextos que giran en torno a la atención a necesidades biológicas básicas. En estas situaciones, que se caracterizan por estar organizadas en secuencias regulares o constantes.

En estos encuentros, la asimetría comunicativa es absoluta: adulto y niño no comparten ningún código de comunicación; el primero cuenta con un sistema simbólico culturalmente preparado para las conversaciones más complejas, mientras el segundo cuenta con poco más que un sistema biológico.

El adulto suele tener una sensibilidad especial a las señales del bebé, se acomoda a sus ritmos biológicos, interpretar sus conductas innatas atribuyéndoles un significado intencional del que realmente carecen y, lo que es más importante, actúa consecuentemente con su propia interpretación.

Por ejemplo, si el bebé llora, sonrío o adopta una mueca de enfado, el adulto tiende a interpretarlo como si respondiera a deseo, intenciones o sentimientos similares a los que él mismo experimenta.

Esta acomodación adulta al sistema biológico del niño contribuye a que se establezca una especie de diálogo, al que conocemos como protodiálogo o protoconversación.

Por tanto, el bebé participa involuntariamente desde el principio en encuentros didácticos (adulto – niño) y nidireccionales en lo que su conducta es sometida a la interpretación humana derivada de la mente adulta. Esto contribuye a que a pesar de encontrarse todavía muy lejos de la simbolización, ejerza su capacidad innata para responder a señales e indicios estableciendo sus primeros patrones de asociación entre los acontecimientos del medio.

b) 4 – 6 MESES. LA DISTINCIÓN EL MUNDO DE LOS OBJETOS Y EL MUNDO DE LAS PERSONAS. LOS INICIOS DEL ACCESO A LA MENTE DE LOS DEMÁS.

A partir de los tres meses de edad comienzan a aparecer las primeras conductas voluntarias. La capacidad de control voluntario de las distintas partes del cuerpo va extendiéndose, según el principio de maduración. Este avance madurativo está acompañado por progresos en el sistema perceptivo: desde el segundo mes ha comenzado a diferenciar cada vez con mayor nitidez los elementos físicos del entorno y a integrar información proveniente de distintas modalidades sensoriales.

Estos avances conducen al bebé a interesarse por los objetos concretos del mundo que le rodea.

Los adultos, que continúan manifestándose sensibles a las nuevas capacidades y a los intereses del bebé, se suelen implicar entonces en la relación entre el niño y los objetos que son de su interés.

Los formatos triangulares pueden ser de acción conjunta si el adulto se implica con el bebé en una secuencia de intercambios que giran en torno a la acción sobre un objeto, de atención conjunta, si ambos atienden conjuntamente a un objeto, o mixtos, si tanto la acción como la atención están implicadas en el intercambio.

La participación en estas situaciones es fundamental para los progresos comunicativos del bebé. De este modo comienzan a hacer una clasificación rudimentaria de la realidad externa, diferenciando entre los objetos sin mente y los objetos con mente de los demás o de intersubjetividad.

De este modo, su propia conducta se socializa en el sentido de que sus expresiones emocionales o sus miradas.

Las interacciones sociales que se producen en estos formatos triangulares son todavía muy asimétricas, pues es el adulto el que organiza su estructura, aprovechando los intereses del niño, y el que realiza casi todas las funciones. El niño todavía no toma la iniciativa en la interacción, pero participa en ellos aunque sea de forma pasiva, pues el adulto se encarga de integrar el comportamiento del bebé sobre el entorno.

El hecho de que lo que ocurre en los formatos se produzca según un esquema simple, repetitivo y constante permite que los bebés vayan generando expectativas de lo que va a ocurrir a continuación; aprenden que su propia conducta es seguida por otra que realiza el adulto, sin que eso fuera su pretensión. De esta manera, van aprendiendo la estructura de la conversación, del intercambio social, en el que las participaciones de los interlocutores son contingentes, es decir, cada una depende de la anterior formando una cadena con cierta coherencia.

c) 6 – 9 MESES. PREINTENCIONALIDAD. PERCIBE QUE SU COMPORTAMIENTO ES UNA FUENTE DE MANIPULACIÓN DEL COMPORTAMIENTO AJENO.

Mediante la participación en formatos triangulares, en los que los acontecimientos se suceden de una forma predecible y en los que los adultos responden consistentemente a la acción del niño, éste aprende que su propio comportamiento puede provocar consecuencias en el entorno, tanto físico como social, descubrimiento que resulta enormemente gratificante.

Cuando advierte esta relación, comienza a mostrar interés por los resultados de sus propias acciones, y tiende a prolongarlos repitiendo la conducta que los produjo.

No podemos considerar que se trate de conductas con intencionalidad comunicativa, pero, de cualquier manera, aprenden que con su comportamiento pueden manipular el entorno y entrenan esta nueva capacidad, a la que podemos calificar de preintencionalidad, cada vez que tienen ocasión.

La consecuencia de este proceso es que el bebé, cada vez con mayor frecuencia, toma la iniciativa en los formatos triangulares tendiendo a provocar las conductas del otro o a responder como se esperaría de él. Cuando esto ocurre, el adulto ya no mantiene su postura desempeñar todos los papeles, sino que progresivamente va cediendo responsabilidad al niño.

Durante todo el proceso asimétrico de interpretación de los nueve primeros meses se van construyendo los prerrequisitos de la comunicación; principalmente, se captan las constancias en el ambiente que permiten al bebé crearse expectativas de lo que va a suceder, se reconoce a los demás como agentes potenciales de acciones y se aprende que el comportamiento propio puede estar relacionado con el comportamiento de los demás hacia uno mismo.

Estos descubrimientos llevarán al bebé a ser él mismo el que cree las condiciones antecedentes que provoquen las consecuencias aprendidas.

d) 9 – 12 MESES. LA APARICIÓN DE RECURSOS COMUNICATIVOS INTENCIONALES PRESIMBÓLICOS.

Hacia los nueve meses de edad, la mayoría de los niños ya han hecho suficientes progresos cognitivos y tiene

suficiente experiencia social como para realizar auténticos actos comunicativos.

La convergencia entre estos dos tipos de descubrimientos conducirá ahora al bebé, que se mantiene siempre activo en la exploración de sus posibilidades y de los acontecimientos del entorno, a manipular deliberadamente la relación entre objetos y personas externas a él mediante su propio comportamiento, desempeñado así n papel mucho más protagonista que antes en los formatos en los que participan todos.

Para alcanzar sus objetivos los bebés comienzan a desplegar entonces recursos intencionales con los que desempeñar funciones comunicativas o usos pragmáticos que más tarde se ejercerán mediante el lenguaje: cuando el objetivo del bebé es el objeto y utiliza al adulto como medio para conseguirlo, hablamos de funciones protoimpertativas; cuando la meta del bebé es el propio adulto, y utiliza para ello un objeto, a modo de excusa, hablamos de funciones protodeclarativas.

Los instrumentos comunicativos que utiliza el niño en esta etapa consisten en una combinación de recursos gestuales o enactivos (proceden de la acción) y de recursos orales (sonidos producidos con los órganos de fonación).

En cuanto a los recursos enactivos, los de esta etapa se denominan propiamente deícticos (se realizan con la mano o con el dedo); los más comunes son los gestos de dar , el de mostrar, el de petición ritualizada y el de indicación. El gesto de indicación es especialmente relevante en los progresos comunicativos del bebé; se trata de un precursor bastante cercano a la aparición del lenguaje opuesto que, mediante él, el bebé simplemente se refiere a algo concreto.

La proximidad entre el gesto de indicación y la palabra radica en que mediante este gesto el bebé comienza a adquirir la idea de referencia, función que más tarde desempeñarán las palabras. Además, este tránsito del gesto de indicación a las palabras es facilitado por el hecho de que la acción del niño provoca que el adulto pronuncie la palabra concreta que en su lengua sirve para referirse a lo que el niño se refiere con su dedo.

En cuanto a los recursos orales, los bebés de esta etapa suelen acompañar los gestos deícticos con vocalizaciones que consisten en cadenas silábicas de vocales y consonantes adelantadas, que es lo que les permite su nivel de desarrollo fonológico.

Estas vocalizaciones carecen de significado; se utilizan como un recurso más para llamar la atención del adulto.

Gracias a estos avances, la asimetría conversacional entre el bebé y adulto disminuye bastante, pues la ambigüedad de las señales comunicativas de meses anteriores es ahora sustituida por intenciones muy concretas.

Estas recursos todavía cuentan con una limitación importante: sólo tienen valor significativo cuando se utilizan en un contexto muy concreto, en el que las cosas a las que se refieren están físicamente presentes. Es decir, se trata todavía de recursos presentacionales, cuyo significado está supeditado al contexto, el adulto aún tiene que tomarse el esfuerzo de interpretar el mensaje comunicativo del niño teniendo en cuenta qué recursos comunicativos ha empleado en relación a qué objetos; pero se trata de un esfuerzo interpretativo similar al que ejercemos con mucha frecuencia entre adultos cuando sustituimos las palabras por gestos de esta naturaleza.

Aproximadamente hacia los nueve meses se produce, con mucha claridad, otro fenómeno esencial para el paso de la comunicación al lenguaje. Por lo que respecta al desarrollo semántico, los niños todavía no producen palabras con significado pero se inicia a esta edad su proceso de comprensión de los significado implícitos en el lenguaje adulto; las madres parecen ofrecerles así una versión muy sencilla y correcta de la lengua materna, se le facilita el proceso de análisis del input lingüístico, la identificación de las reglas

estructurales de su lengua materna. Este fenómeno, conocido como *motherese* o *baby – talk*, ya venía siendo producido por las madres desde los primeros contactos con el niño.

e) 12 – 18 MESES. EL ACCESO A LA SIMBOLIZACIÓN.

Hacia los doce meses de edad se produce un logro fundamental para la comunicación; los gestos deícticos de los meses anteriores comienzan a ser sustituidos por otros gestos de naturaleza muy diferente. Se trata de acciones que se refieren a algún objeto o acontecimiento en tanto que contienen el referente en sí mismos.

Estos recursos reciben el nombre de gestos simbólicos o referenciales, aunque e realidad se trata de representaciones enactivas, pues consisten en sustituir aquellas cosas a las que se refieren por gestos de las acciones que se suelen realizar en relación a las mismas. Es decir, la representación se basa en la analogía, no necesitan que los referentes estén presentes para referirse a ellos; su significado es siempre el mismo independientemente del contexto. Se trata por tanto de recursos comunicativos representacionales.

El acceso a la representación y uso al servicio de la comunicación ha sido posible gracias tanto a los progresos cognitivos individuales como a la participación en situaciones sociales.

Además, mediante la participación en situaciones sociales también se aprenden gestos con significados sociales o culturales.

Estos recursos gestuales también son acompañados, como en los meses anteriores, por recursos orales. En este caso se trata de emisiones verbales a las que se conoce como palabras etiqueta, con cierto valor simbólico, aunque muy subjetivo.

Las palabras etiqueta, permanecen en el repertorio del niño hasta que aparecen las primeras palabras propiamente dichas, hacia los dieciocho meses.

Son formatos característicos de este período los de atención conjunta a material con representaciones icónicas. Estos formatos apoyan muy especialmente el acceso a la referencia.

De esta manera, desde el nacimiento hasta los dieciocho meses el niño ha ido pasando de la comunicación al lenguaje.

Para interactuar con el mundo físico le habría bastado con un nivel de funcionamiento psicológico basado en la coordinación de capacidades sensoriales y motrices y en la asociación de acontecimientos físicamente presentes. Pero para adaptarse al mundo de los humanos ha sido imprescindible desarrollar una serie de capacidades intersubjetivas o de acceso a la mente de los demás hasta llegar a apropiarse de un mismo sistema de signos simbólicos con el que interpretar la realidad conjuntamente y referirse a ella cuando está ausente. Si no fuera porque alguien interpreta determinadas acciones como gestos comunicativos, el individuo no llegaría a utilizarlas al servicio de la comunicación; la construcción de instrumentos para comunicarse se realiza conjuntamente entre el emisor y el receptor que interpreta. Por tanto, conocer cómo se desarrolla la comunicación prelingüística permite comprender cómo se produce el paso del antropoide al hombre, del bebé con funciones psicológicas naturales al ser humano con funciones psicológicas superiores.

El dominio del sistema lingüístico se considera completado hacia los siete años de edad. Durante el resto de la vida siempre es posible perfeccionar el uso del lenguaje, pero hacia esta edad los niños han alcanzado la suficiente competencia en la estructura fonológica, semántica y morfosintáctica de su lengua materna como para mantener conversaciones prácticamente simétricas con adultos expertos en la misma lengua.

1.2.2. LA ADQUISICIÓN DE LOS SONIDOS DE LA LENGUA: EL

DESARROLLO FONOLÓGICO.

El desarrollo fonológico consiste en dominar la producción de los sonidos propios de una lengua, así como su organización en unidades fonéticamente estables.

1.2.2.1. LA PRODUCCIÓN Y LA SECUENCIA EVOLUTIVA DE

ADQUISICIÓN DE LOS SONIDOS.

El aparato fonador humano puede producir muchísimos sonidos diferentes, pero cada lengua concreta se compone sólo de algunas decenas de ellos; se trata de una selección natural arbitraria de sonidos para cada lengua. Al nacer, cualquier bebé es potencialmente capaz de llegar a discriminar perceptivamente y de pronunciar todos los sonidos de todas las lenguas; sin embargo, la exposición continuada a los sonidos de una única lengua concreta conduce al niño hacia el dominio de los contrastes fonéticos propios de tal idioma, al tiempo que van perdiendo sensibilidad a las diferencias perceptivas de otros sonidos posibles en otras lenguas.

La fonación o articulación de los sonidos se produce de la siguiente manera: el aire proveniente de los pulmones accede a través de la laringe, donde hace vibrar las cuerdas vocales, hasta la cavidad bucal; el aire sale de la boca modificado según los obstáculos que encuentre y la posición que adopten entre sí los órganos de articulación implicados: labios, dientes, alvéolos, paladar, velo del paladar, lengua y fosas nasales. Por tanto, el sonido que produce el aire al salir está condicionado simultáneamente por:

- a) El punto de articulación.*
- b) El modo de producción.*
- c) La sonoridad.*

La combinación de estas tres variables da lugar a muchos posibles sonidos diferentes. Clásicamente suelen distinguirse dos grandes etapas en el desarrollo fonológico. La primera etapa prelingüística, transcurre desde el nacimiento hasta el primer año de vida (producción de sonidos sin significado). La segunda etapa lingüística, se extiende desde que aparecen las primeras emisiones con un cierto significado hasta que se completa y perfecciona la producción de todos los sonidos de la lengua materna y sus combinaciones, hacia los siete años de edad.

a) ETAPA PRELINGÜÍSTICA (0 – 12 MESES): SONIDOS SIN SIGNIFICADO.

Durante este período, el bebé entrena continuamente las posibilidades de su aparato fonador, en un ejercicio exploratorio que es totalmente ajeno a la producción de sonidos con significados, son de naturaleza presentacional, aún no ha accedido a la simbolización ni al intento de producir palabras.

a.1.) 0 –3 MESES: SONIDOS INVOLUNTARIOS.

Debido al proceso madurativo de teleencefalización por el que el cerebro va madurando progresivamente desde el centro hasta la periferia, la corteza cerebral, encargada del control de las conductas voluntarias. Durante los tres primeros meses las vocalizaciones que produce el bebé con los órganos de fonación son de carácter involuntario. Durante el primer mes y medio, dominan los sonidos vegetativos y los que se producen por el llanto y los quijos; a éstos se añaden más adelante otros, producidos por la risa y los arrullos en situaciones placenteras.

Los sonidos propios de esta etapa son producidos predominantemente con la parte posterior de la boca, al no existir un control voluntario sobre la lengua, ésta tiende a irse hacia atrás.

a.2) 3 – 12 MESES: SONIDOS VOLUNTARIOS ADELANTADOS.

Hacia los tres meses, con la adquisición de la capacidad de controlar voluntariamente la parte superior del cuerpo, los tipos de sonidos característicos de los meses anteriores disminuyen su frecuencia y comienza el proceso de desarrollo fonético o de articulación voluntaria de los sonidos propios de la lengua materna.

Desde los más adelantados hasta los más atrasados. Entre los tres y los doce meses se suceden los siguientes fenómenos:

- a) Juego vocal o balbuceo (6 – 7 meses); se trata de vocalizaciones aisladas de consonantes bilabiales y vocales.*
- b) Balbuceo reduplicado (9 o 10 meses); consiste en la producción de cadenas silábicas en las que la consonante es siempre la misma.*
- c) Balbuceo no reduplicado y jerga; consiste en cadenas silábicas más cortas que el balbuceo, y por tanto más parecidas a las primeras palabras, pero más complejas, se incorporan varias consonantes diferentes en una misma secuencia; hasta el momento predominan los sonidos adelantados, los oclusivos y nasales y ahora se incorporan los fricativos. Los niños comienzan a adquirir el dominio del acento y de entonación, muy similar al habla encadenada adulta; a este fenómeno se le denomina jerga.*

b) ETAPA LINGÜÍSTICA (12 MESES – 7 AÑOS): LA ORGANIZACIÓN DE LOS FONEMAS EN UNIDADES FONÉTICAMENTE ESTABLES CON SIGNIFICADO Y LA ADQUISICIÓN DE LOS SONIDOS ATRASADOS.

Las primeras producciones fonéticas asociadas a un significado adquieren una forma similar al balbuceo (mamá, papá).

Hasta los tres años, la mayoría de los sonidos que utilizan los niños para combinarlos en palabras, en su intento de reproducir el habla adulta, estaban ya presentes en el período prelingüístico .

1.2.2.2. LAS ESTRATEGIAS DE PRODUCCIÓN DURANTE EL PROCESO DE ADQUISICIÓN DE LOS SONIDOS.

Durante el período de adquisición de los sonidos , aún cuando los niños no disponen de suficientes habilidades articulatorias como para pronunciar todos los sonidos de su lengua materna y las combinaciones de fonemas propias del idioma.

Los niños se enfrentan a estas circunstancias utilizando lo que conocemos como estrategias de simplificación fonológicas. Estas estrategias también se utilizan en ocasiones para acortar la longitud de las palabras y así hacer más fácil su pronunciación.

Los tres tipos de simplificación fonológica han sido identificados y analizados pioneramente por Ingram y Bosch.

Tipos de simplificación fonológica:

- a) Procesos relativos a la estructura de la sílaba. Tendencia a reducir las sílabas al esquema simple consonante + vocal y a acortar el número total de sílabas que componen las palabras.*
- b) Procesos asimilatorios. Consiste en la influencia de un sonido sobre otro, y por tanto en su repetición dentro de una misma palabra. Pueden ser progresivas o regresivas y contiguas o contiguas.*
- c) Procesos sustitutorios. Consisten en suplir determinados fonemas por otros que no esté presentes en la misma palabra y poseen rasgos fonéticos generalmente opuestos.*

1.2.3. LA ADQUISICIÓN DEL SIGNIFICADO DE LAS PALABRAS: EL

DESARROLLO SEMÁNTICO.

El desarrollo semántico consiste en la construcción de un sistema de significados con los que categorizar la realidad y en la adquisición de los términos con los que se corresponden tales significados en una lengua concreta.

Los elementos básicos del fenómeno de la significación mediante el lenguaje verbal son el signo o significante (las palabras), el significado (los conceptos o entidades mentales a los que remiten las palabras) y el referente (las entidades de la realidad a las que se refiere cada significado).

Mientras que en el caso de los signos representacionales (índices y señales) hay una relación directa entre el signo o significante y el referente, en el caso de los signos representacionales la relación entre el significante y el referente no es directa, sino mediada por un significado.

La esencia del desarrollo semántico es la construcción de significados(semántica). La capacidad cognitiva de simbolizar se impescindible en este proceso, pues se trata de construir entidades mentales de carácter simbólico o abstracto.

El desarrollo semántico es de todos los aspectos del desarrollo lingüístico, el más complejo de analizar y evaluar, puesto que el significado es algo interno que sólo parcialmente podemos inferir a partir de las palabras que utiliza el niño y, sobre todo, del uso que hace de ellas.

1.2.3.1. LA EVOLUCIÓN DEL DESARROLLO SEMÁNTICO.

Los teóricos del desarrollo semántico suelen distinguir entre una fase preléxica, que incluye los inicios de la comprensión de las emisiones verbales y la aparición de las primeras palabras. Que carecen de significado propiamente dicho o de carácter propiamente simbólico y una fase léxica, que consiste en un aproximación gradual al sistema de significados propios de la cultura del aprendiz. En realidad, es más justo considerar que se trata de una fase presemántica y de una fase semántica, la línea divisoria entre ambas etapas coincide con la capacidad cognitiva de acceso a la simbolización. Dentro de la fase semántica podemos a su vez distinguir dos grandes etapas en el desarrollo del significado: la de los símbolos socializados y la de organización de los significados.

a) FASE PRESEMÁNTICA: LAS PALABRAS ETIQUETA.

La mayoría de los niños pronuncian sus primeras palabras en el período comprendido entre los 12 y los 18 meses, cuando su nivel de desarrollo cognitivo todavía no ha alcanzado la capacidad de simbolización; por tanto, cada una de estas primeras palabras, que reciben el nombre de palabras etiqueta no pueden ser reflejo de una categoría mental asociada. Se trata más bien de asociaciones entre una entidad verbal y alguna referente muy concreto y conocido por el niño.

Un rasgo distintivo de las palabras etiqueta relacionado con este carácter asociativo es el de su naturaleza todavía presentacional. Esto explica hebrecho de que los niños sólo pronuncien la palabra etiqueta cuando están presentes las cosas a las que se refieren y nunca fuera del contexto al que está asociada, así como el hecho de que la pronunciación por otros de la palabra etiqueta provoque en el niño la búsqueda del referente correspondiente, acto generalmente acompañado de la repetición de la palabra y de expresiones de excitación.

Estas primeras palabras se adquieren participando en contextos muy concretos y significativos para el niño, en los que los adultos utilizan nombres para referirse a las cosas que hay allí presentes, el niño carece aún de criterios para discriminar, el niño parece entonces generalizar la asociación entre la palabra y el referente a otras cosas presentes en la misma situación. Este mecanismo de adquisición de las primeras palabra justifica hebrecho de que una misma palabra utilizada por dos niños distintos justifica el hecho de que una misma palabra utilizada por dos niños distintos no implique la existencia de un mismo significado compartido, sino, pro el contrario, significados subjetivos diferentes para cada sujeto, en función de la experiencia particular de cada uno.

La etapa de las palabras etiqueta o etapa de la referencia constituye un período transitorio de acceso al significado de corta duración: se extiende durante la primera mitad del segundo año de vida y no suele comprender mucho más de cincuenta palabras.

b) DE LOS SÍMBOLOS SUBJETIVOS A LOS SÍMBOLOS SOCIALIZADOS (18 MESES – 4 AÑOS).

El descubrimiento de que las cosas, objetos, acciones, estado o situaciones, etc, tienen un nombre ligado al proceso de formación de concepto y categorías. El interés del niño por conocer el nombre de cada cosa, unido a su participación en situaciones diversas en las que otras personas utilizan una misma palabra para distintos referentes de la misma clase, conducen a que el niño vaya construyendo las categorías mentales correspondientes según el lenguaje adulto. A partir del año y medio, el uso que hacen los niños de las palabras nos permite identificar una serie de indicadores de la existencia incipiente de conceptos o categorías mentales de naturaleza simbólica. Las principales son: utilizar el mismo significante en distintos contextos, lo que indica que el uso del término no está ligado de forma asociativa a un determinando contexto: utilizar el mismo significante para referirse a objetos o sucesos que están ausentes, lo que indica

que la palabra ha cejado de ser un mero recurso comunicativo presentacional y ahora ya no sólo cumple la función de referencia, sino también la de denotar conceptos, por lo que algunos autores han denominado a este período etapa de la denotación.

Este proceso de construcción de significado implica en realidad un proceso de descontextualización; digamos que los significados se van independizando de las características contextuales y físicas concretas de los referentes en relación a los cuales se aprenden las palabras.

El proceso de descontextualización es gradual, de manera que no hay desde el principio un ajuste completo entre las categorías del niño y las del adulto. Puesto que las aproximación a las categorías culturalmente se produce mediante la experiencia en contextos específicos, que necesariamente difieren de unos niños a otros, los primeros procesos de abstracción dan como resultado conceptos idiosincrásico para cada sujeto, de carácter todavía claramente subjetivo.

En este proceso de funcionamiento semántico: la sobreextensión o la extensión del uso de un término a referentes que o se designa así en el lenguaje adulto, y la sobre-restricción o el no identificar con un término determinados referentes que se designan con él en el lenguaje adulto.

Los criterios contextuales o espaciales que predominaban de modo casi absoluto en las sobreextensiones y sobre-restricciones de las palabras etiqueta, se añaden ahora criterios funcionales, (denominar coche a todo lo que rueda o zapato a todo lo que se ponga en los pies), afectivos (semejanza de los sentimientos) y de similitud perceptiva (denominar torta a todas las cosas redondas, como la luna o una farola).

Mientras exista un desajuste entre los cambios semánticos del niño y los que son propios de la cultura en la que ha de comunicarse con otros, serán inevitables tanto las sobreextensiones como las sobre-restricciones de los términos de su repertorio. Progresivamente, las categorías mentales de los niños van socializándose en la medida en que consiguen ir captando los criterios de análisis lógico que subyacen a los conceptos de su entorno cultural.

c) LA ORGANIZACIÓN DE LOS SIGNIFICADOS (4 – 7 AÑOS).

Cuando los niños cuentan con un repertorio considerable de significado y su nivel e desarrollo cognitivo se lo permite, comienzan a establecer relaciones internas entre sus conceptos o campos semánticos. Así, a las relaciones que se establecen en la etapa anterior entre el lenguaje (palabras y conceptos) y la realidad externa a él (referentes), se suman ahora relaciones internas al propio sistema del lenguaje.

Las principales relaciones semánticas que reflejan una organización interna de significados son la de sinonimia, la de antonimia y las taxonomías.

La sinonimia es la relación de identidad entre los conceptos correspondientes a dos significantes distintos; se reconoce esta identidad se acepta la sustitución de un significante por otro, puesto que sus respectivos campos semánticos son equivalentes, (coche y automóvil).

La antonimia es la relación de oposición excluyente entre los conceptos que corresponden a dos términos distintos; esta relación de oposición entre dos significados se considera que los referentes que corresponden a cada uno de los términos carecen por completo de los atributos relativos al significado opuesto (claro y oscuro).

Las relaciones taxonómicas o jerárquicas entre significados son algo más complejas. Sólo son posibles cuando los niños se aproximan a los seis o siete años y con ello a las operaciones concretas; más

concretamente, el establecimiento de relaciones jerárquicas entre significados está directamente relacionado con las relaciones jerárquicas entre significados está directamente relacionado con las operaciones mentales de clasificación. Organizar de forma taxonómica una serie de conceptos implica establecer entre ellos relaciones de inclusión y de complementariedad.

Las relaciones de inclusión hacen referencia a la organización vertical de los campos semánticos. Se suelen distinguir tres niveles fundamentales en las relaciones de inclusión de unas categorías en otras: supraordenado, básico y subordinado. El nivel básico se utiliza comúnmente para designar a los referentes. Los significados de nivel supraordenado no se corresponden directamente con entidades empíricas, sino que se basan en la relación mental y cultural que se establece entre categorías previas; los referentes que se atribuyen a un mismo significado supraordenado comparten entre sí menos cantidad de atributos y más generales que los que comparten entre sí referentes a los que se atribuye un mismo significado básico. Los significados subordinados son categorías mentales que ocupan parte del campo semántico de un significado básico; los referentes a los que se atribuye un término subordinado comparten entre sí mayor cantidad de atributos y más específicos que los que comparten entre sí una mayor cantidad de atributos y más específicos que los que comparten los referentes del significado básico correspondiente. Las relaciones de complementariedad se refieren a la organización horizontal de los campos semánticos, y son las que se establecen entre conceptos de un mismo nivel jerárquico.

Comprender las relaciones de complementariedad y de inclusión implica entender que determinado campos semánticos abarcan dominios mutuamente excluyentes entre sí al mismo tiempo que conforman una categoría más global, la cual, a su vez, es complementaria con otra categoría global, etc.

Mientras que en la etapa anterior los niños adquieren términos y significados de nivel básico, ahora, una vez establecido el significado referencial de un término, el concepto sigue desarrollándose a partir de las relaciones semánticas, a las que Nelson denomina relaciones de sentido, y en consecuencia comienzan a dar definiciones más abstractas y próximas a las de los adultos.

Alcanzar un sistema jerárquico de organización conceptual confiere a las capacidades comunicativas del niño y a su cognición en relación al mundo externo una eficacia mucho mayor. A partir de este nivel, los progresos en el desarrollo léxicosemántico que se producen a lo largo de la vida consistirán básicamente en incrementar cuantitativamente el repertorio de campos semánticos y en su incorporación a la red jerárquica de significados.

1.2.4. LA ADQUISICIÓN DE LAS REGLAS DE ORGANIZACIÓN DE LAS

PALABRAS: EL DESARROLLO MORFONSINTÁCTICO.

Los mensajes con los que nos comunicamos consisten en una serie de unidades de significado organizadas entre sí; cuando se comparte un mismo código lingüístico se comparten las mismas reglas de organización de los significados o gramática.

Podemos diferenciar dos tipos de reglas gramaticales: las morfológicas y las sintácticas. Las morfológicas hacen referencia a la organización de unidades de significado dentro de la misma palabra; la estructura morfológica de las palabras se compone de raíz léxica o lexema y de morfemas que aportan información sobre cantidad, género, el momento en el que se realizan las acciones, la persona que realiza una acción, etc. La sintaxis hace referencia a la organización de las palabras dentro de las oraciones.

Entre los dieciocho meses y los cinco años, los niños realizan los progresos necesarios en la adquisición de las reglas gramaticales, tanto morfológicas como sintácticas, de la lengua materna como para poder

mantener intercambios comunicativos prácticamente simétricos con los adultos expertos en la misma lengua.

1.2.4.1. LAS HOLOGRASES Y LA TRANSICIÓN HACIA LAS COMBINACIONES DE DOS ELEMENTOS (12 – 18 MESES).

Los niños pronuncian sus primeras palabras en torno al primer cumpleaños, y sus expresiones verbales consisten en un solo elemento, holofrases.

Aunque los teóricos que defienden posturas innatistas y universalistas respecto al desarrollo gramatical (Chomsky) , su estructura profunda, las holofrases son el reflejo de auténticas oraciones que el niño tiene en mente, lo cierto, es que, en su estructura superficial, la organización gramatical, tanto morfológica como sintáctica, de estas expresiones es inexistente.

El contexto es el que se producen las holofrases juega un papel esencial en estos procesos comunicativos.

Los inicios de la gramaticalización aparecen realmente con la primera combinación de dos elementos, a partir de los dieciocho meses. Para considerar que existe organización gramatical han de cumplirse al menos los siguientes requisitos: en cuanto a la morfología, ha de utilizarse más de una inflexión o variación de una misma categoría morfológica sobre un lexema, y además ha de producirse el mismo morfema gramatical con diversos lexemas. En cuanto a la sintaxis, han de pronunciarse dos o más palabras de forma encadenada, es decir, sin pausas entre ellas que no sean las que corresponden a la entonación, y la relación entre ellas ha de reflejar relaciones conceptuales previas.

Entre las holograses y las oraciones de dos elementos se ha podido identificar una etapa de tránsito, que González describe muy claramente, en la que se aprecia la presencia de algunos recursos presintácticos que van aproximando el habla infantil a estos requisitos formales. Los principales de estos recursos son: repetir una misma palabra sin que se produzca una relación entre dos conceptos; producir secuencias de palabras que tienen que ver con una misma situación pero sin orden lógico, con pausas entre ellas o con entonación independiente; imitar frases hechas que oyen. Estos recursos parecen facilitar la transición a las primeras oraciones de dos elementos, pues proporcionan al niño una vía de análisis y acceso a las relaciones gramaticales.

1.2.4.2. EL HABLA TELEGRÁFICA (18 – 24 MESES).

Entre el año y medio y los dos años de edad los niños pronuncian las primeras emisiones que, para la mayoría de los teóricos, tienen un carácter claramente gramatical. Se trata de oraciones con dos elementos léxicos que se producen encadenadamente y que mantienen una relación de significado. A este tipo de habla se la ha denominado telegráfica, puesto que su apariencia externa la asemeja a los telegramas: se caracteriza por la emisión de elementos, tanto morfológicos como sintácticos, ausentes de preposiciones, artículos, verbos auxiliares y los sufijos.

Digamos que los elementos que se seleccionan para configurar el mensaje son los que cuentan con mayor carga semántica.

Estas emisiones infantiles han sido estudiadas tanto desde el punto de vista de su estructura como de su contenido.

La estructura del habla telegráfica fue abordada por los estudios de Braine, lo que conocemos como

gramática pivotal. Las palabras del habla telegráfica infantil puede clasificarse en abiertas o etiqueta y pivot o eje. Las primeras corresponden a los sustantivos, verbos y adjetivos, son más numerosas, aunque monos repetidas y cuentan con una gran carga de significado. Las segundas corresponden a las preposiciones, pronombres, verbos auxiliares, etc; su repertorio es menor aunque se utilizan con mayor frecuencia y su uso es muy funcional. El habla telegráfica se elabora a partir de combinaciones de palabras pivot + abierta, abierta + pivot, abierta + abierta y en ocasiones aparecen también palabras abiertas solas; sin embargo, parecen estar ausentes la combinación pivot + pivot y las palabras pivot aisladas.

Los estudios pioneros en el análisis de las relaciones de contenido del habla telegráfica se los debemos Slobien, Bloom y Schlesinger.

Las principales relaciones semánticas identificadas en el habla telegráfica son de identificación, localización, repetición, no existencia, negación, posesión, atribución, agente – acción, acción – objeto, acción – localización, acción – receptor, acción – instrumento y solicitud e información. Las que expresan existencia, repetición y negación son más precoces, mientras que las que indican acciones y las interrogativas son más tardías evolutivamente.

1.2.4.3. LAS EXPRESIONES DE TRES ELEMENTOS (2 AÑOS – 2 AÑOS Y

MEDIO.

Hacia los dos años, los niños empiezan a superar el habla telegráfica en la medida en que realizan progresos tanto morfológicos como sintácticos: comienzan a aparecer los morfemas gramaticales y algunos elementos de función, entre los que destacan el verbo auxiliar ser y los artículos.

Además, comienzan a integrar entre sí construcciones propias de la etapa anterior, lo que resulta en una oración con estructura agente + acción + objeto. Además, desarrollan otras estructuras nuevas entre las que destaca la formada por verbo + sujeto + objeto.

De esta manera, surgen las primeras oraciones simples de tres elementos. Las principales restricciones de estas frases son morfológicas, fundamentalmente por la limitación de formas verbales.

En esta etapa, los niños parecen estar captando los principios de organización gramatical del lenguaje y se implican en actividades de búsqueda de regularidades formales, intentos que se manifiestan en los errores de sobrerregulación, es decir, en la aplicación de una regla gramatical para todas las formas, tanto regulares como irregulares.

1.2.4.4. LAS EXPRESIONES DE CUATRO O MÁS ELEMENTOS (2 AÑOS Y

MEDIO – 5 AÑOS).

A partir de los dos años y medio, cuando ya han comenzado a dominarse las oraciones simples, los progresos gramaticales de los niños siguen dos direcciones.

Por una parte, entre los dos años y medio y los tres años y medio se avanza en el ámbito morfológico incorporando en las oraciones simples todas las formas personales y muchos más tiempos verbales. Por otra parte, aparecen las oraciones compuestas, primera las coordinadas y más adelante las subordinadas, integrando estructuras simples desarrolladas en la etapa anterior.

Al inicio de esta etapa, en torno a los tres años, son frecuentes algunos errores, además de las sobrerregularizaciones comentadas, que van desapareciendo según se va aproximando a los cinco años. Las más comunes son: la redundancia o producción de elementos innecesarios, puesto que su carga semántica ya se encuentran en otra parte de la oración, utilizar palabras de función, como comodines, sobreutilizar la forma de terminada singular de los artículos (él, la) cuando debe utilizarse el artículo indeterminado (un, una), sustituir formas plurales para referirse al sujeto que todavía no domina por las dos formas del singular que corresponden.

Entre los cinco años y la adolescencia continúan produciéndose avances en el desarrollo morfosintáctico, muy poco estudiados todavía, referidos sobre todo a la comprensión de estructuras complejas y al dominio de estilos discursivos diferentes.

2. Resumen del tema: El desarrollo moral.

2.1. LAS TEORÍAS DEL DESARROLLO MORAL.

La moral, engloba una serie de ideas acerca de si algo es bueno o malo, de si está bien o mal hecho o de si es apropiado o no lo es. Estos aspectos se expresan en forma de reglas, normas, criterios, principios o valores mediante los cuales puede determinarse lo correcto o erróneo, lo bueno o lo malo. Desde un punto de vista psicológico, representa un conjunto de principios que ayudan a la persona a discriminar estas distinciones y actuar teniéndolas en cuenta, experimentando satisfacción ante una conducta virtuosa y culpa (o vergüenza) ante actos que violan las normas. Se recogen tres componentes psicológicos básicos: la cognición, la emoción y la conducta.

Los autores psicoanalistas conceden gran importancia a sus aspectos emocionales y se centran en las sensaciones y sentimientos, como la culpa o la vergüenza, que siente las personas cuando violan las normas. Los teóricos del aprendizaje social enfatizan en el componente conductual, y su investigación aspira a establecer los mecanismos mediante los cuales los niños muestran comportamientos positivos e inhiben conductas que infringen alguna regla. Los teóricos cognitivo – evolutivos resaltan el componente cognitivo de la moralidad y estudian fundamentalmente el desarrollo del razonamiento moral.

Todas las teorías coinciden en la dirección del desarrollo moral: inicialmente el niño es controlado por la autoridad externa del adulto y progresivamente va alcanzando niveles mayores de regulación autónoma. Distintas teorías entienden de forma diferente dicho proceso de desarrollo. En concreto, pueden distinguirse claramente dos concepciones.

El primer planteamiento incluye las teorías del aprendizaje social y las formulaciones psicoanalistas . Desde esta postura el desarrollo consiste en un proceso de interiorización de normas sociales a través del cual el individuo se conforma gradualmente a dichas normas. Las normas, son externas, acaban convirtiéndose en parte del propio sistema del individuo, y guían su conducta incluso en ausencia de autoridad externa . La persona como un ser pasivo a quien el entorno social y los agentes socializadores moldean. Además , se asume un relativismo cultural, ya que se mantiene que los diversos contenidos morales son producto de la socialización particular de cada cultura.

La segunda concepción está representada por el paradigma cognitivo – evolutivo. Este enfoque, desarrollado fundamentalmente por Piaget y Kohlberg, se centra en el estudio del juicio o razonamiento moral. El niño desempeña un papel activo en el proceso de construcción de los principios morales, este desarrollo es un proceso universal que tiene lugar a través de diferentes fases o etapas que se suceden en la misma secuencia.

Una última característica es que se entiende que el desarrollo moral está en función del nivel de desarrollo cognitivo alcanzado por una persona.

2.1.1. LAS TEORÍAS PSICOANALÍTICAS.

Las teorías psicoanalíticas enfatizan los aspectos afectivos o emocionales de la moralidad. Asumen que las personas actúan de acuerdo con los principios éticos debido a la necesidad de experimentar sentimientos positivos como el orgullo y de evitar emociones negativas tales como la culpa y la vergüenza. Estas teorías identifican la aparición de la moralidad con el desarrollo del control de los impulsos. Su punto de partida es que la satisfacción de los impulsos sexuales y agresivos resulta placentera para los individuos, debe ser controlada. Los niños no controlan autónomamente deberán aprender a hacerlo.

Freud creía que los niños, durante la primera infancia, son seres básicamente amorales y hedonistas que tienden únicamente a la gratificación de sus impulsos. El control moral es externo, los padres pretenden contener las tendencias hedonistas recompensando las conductas que consideran aceptables y castigando aquellas otras que creen inaceptables.

Para Freud la moralidad del niño surge cuando se desarrolla el superyó, que es la instancia de la personalidad de aparición más tardía. La etapa fálica de la infancia, período en el que los impulsos sexuales se transfieren a la región genital del cuerpo. En este momento aparece el complejo de Edipo en el caso de los niños y el de Electra en las niñas. La resolución normal de estos conflictos propicia que el niño acabe identificándose con el progenitor de su mismo sexo y se forme el superyó. El superyó, fruto de la interiorización de la imagen paterna, consiste en una serie de mandamientos morales y de prescripciones sobre lo que el niño debe o no debe hacer.

A través de la formación del superyó, el niño integra las características paternas en su propia personalidad. El superyó, evaluará todas las conductas y pensamientos de la persona y se convertirá en un censor interno. De hecho, Freud argumentaba que un superyó bien desarrollado castiga las transgresiones morales produciendo sentimientos de culpa y de vergüenza y provocando una pérdida de autoestima. El niño maduro es capaz de resistir la tentación de violar las normas morales para evitar estos sentimientos aversivos.

Actualmente se reconoce la importancia que tienen las emociones en la determinación de la conducta ética. Sin embargo, se critican aspectos, los padres punitivos y amenazadores tendrían que dar lugar a hijos más maduros moralmente. Sin embargo, la investigación ha mostrado que esto no es así, tiende a violar las normas con más frecuencia.

Los autores psicoanalistas actuales defienden que en la construcción del superyó intervienen no sólo las prohibiciones, sino también los consejos y las normas positivas.

Actualmente, se acepta la idea de que, probablemente, se desarrolla en primer lugar la parte positiva de la conciencia, a través de la participación de los niños en actividades moralmente relevantes realizadas con sus cuidadores, tales como recoger los juguetes.

2.1.2. LAS TEORÍAS DEL APRENDIZAJE SOCIAL.

Los teóricos del aprendizaje social se centran en el componente conductual de la moralidad. Las contingencias externas del ambiente social del niño controlan su comportamiento y constituyen la fuente de su moralidad. La moralidad es aprendida de la misma manera que otros aspectos de la conducta social. Las

respuestas morales se adquieren a través de mecanismos de aprendizaje (refuerzo – castigo), observando e imitando modelos que muestran una conducta, observando e imitando modelos que muestran una conducta apropiada. Los principales autores de las teorías del aprendizaje social, se pueden citar a tres: Bandura, Aronfreed y Mischel.

Bandura introduce el modelado como un proceso de adquisición de nuevas conductas. Sus estudios muestran que la exposición a modelos, que se comportan de forma adecuada o generosa, se produce en los niños un aumento de la frecuencia de respuestas prosociales. También se ha constatado que el modelado puede influir en que el niño no cometa actos inadecuados. El efecto que ejercen los modelos sobre el desarrollo moral es mayor durante los años preescolares. Existen determinadas características del modelo que tienen una influencia decisiva para que el niño imite su conducta. Es más probable que los preescolares imiten las acciones de un adulto cálido y afectuoso que las de uno frío y distante. La calidez y las respuestas afectivas son conductas del modelo que el niño puede imitar. Los niños tienden a imitar a modelos competentes y con poder, tales como compañeros mayores o adultos. Estas personas resultan modelos efectivos debido a que los niños desean adquirir su prestigio. Una característica final, que afecta a la tendencia de los niños a imitar, es la de si los adultos ponen en práctica lo que predicen.

Aronfreed admite el modelado como proceso de aprendizaje, pero enfatiza el papel del esquema cognitivo que el sujeto construye sobre la conducta del modelo observa. Estos aspectos cognitivos, pueden aumentar la eficacia de los mecanismos tradicionales de aprendizaje. Así por ejemplo, el castigo es más eficaz cuando se le proporciona al niño una explicación que le permita definir la situación y las consecuencias de su conducta.

Aronfreed analiza los efectos de las técnicas educativas que utilizan los padres. Este autor propone que los padres deberían utilizar la inducción o el razonamiento frente al castigo. La explicación es que el empleo del castigo orienta al niño hacia las consecuencias externas de sus actos. La inducción ofrece al niño explicaciones de por qué su conducta es o no es aceptable, le proporciona recursos propios para evaluar su conducta y también reacciones más interiorizadas.

Mischel concede importancia a los aspectos cognitivos, la evolución de la moralidad en las distintas edades se debe, en primer lugar, al desarrollo de las competencias cognitivas, que hacen que el niño pase de centrarse en lo concreto e inmediato a utilizar reglas generales y a sentirse responsable de su propia conducta. En segundo lugar, el desarrollo de la conducta moral también obedece a los cambios que introducen los agentes sociales, quienes pasan de aplicar castigos concretos a mantener una actitud más razonadora y basada en principios abstractos.

Al valorar estas teorías, uno de sus aspectos más destacados es su planteamiento sobre las relaciones entre juicio moral y conducta moral. Por otro lado, las teorías del aprendizaje social han recibido críticas por su concepción de un sujeto pasivo, sometido a la presión de agentes socializadores. Además, desde una perspectiva ecológica, han señalado las limitaciones en cuanto a la especificación de las condiciones que afectan al proceso de modelado y por el hecho de centrarse fundamentalmente en las relaciones entre dos personas.

2.1.3. LA TEORÍA DE PIAGET SOBRE EL DESARROLLO MORAL.

*Tanto Piaget como Kohlberg han prestado especial atención al componente cognitivo de la moralidad y han analizado el desarrollo del razonamiento moral. La primera investigación sobre el desarrollo del razonamiento moral llevada a cabo por Piaget fue recogida en su clásica obra *El juicio moral del niño*.*

El trabajo de Piaget ha supuesto una base teórica para buena parte de la investigación sobre desarrollo moral, especialmente para la realizada por Kohlberg. A partir de sus observaciones, propone que el

desarrollo moral depende del desarrollo cognitivo, y que la comprensión moral de los adolescentes en la etapa del pensamiento formal es mucho más compleja que los razonamientos de los niños de menor edad. Este autor identifica tres etapas en el desarrollo moral: la premoral, la heteronomía moral y la autonomía moral, aunque su atención principal la dedica a las dos últimas etapas.

2.1.3.1. LAS ETAPAS DEL DESARROLLO MORAL.

En la etapa premoral, que abarca de los dos a los cuatro años, los niños no tienen una concepción real de la moralidad. La heteronomía moral, comprende de los cinco a los diez años. La palabra heteronomía significa bajo la autoridad de otro . El niño considera que las reglas están impuestas desde el exterior por la autoridad de los adultos, de Dios, de la policía. En consecuencia, el niño cree que las reglas, además de obligatorias, son fijas e inalterables. Esta moral coercitiva es característica de la mayoría de las relaciones entre el adulto y el niño que se basan en el principio de autoridad, en el respeto unilateral y en la presión.

El nivel de conocimiento moral que puede alcanzar está limitado por dos factores. En primer lugar, por el poder que ejercen los adultos y su insistencia en la obediencia. En segundo lugar, por la inmadurez cognitiva propia de la edad y sus manifestaciones en el pensamiento infantil, especialmente el egocentrismo y el realismo.

El egocentrismo consiste en que el niño tienen dificultades para reconocer otros puntos de vista distintos del suyo. El realismo es la tendencia a confundir la experiencia subjetiva (los propios pensamientos) con la realidad externa. Esas dos limitaciones cognitivas (egocentrismo y realismo) abocan a que el niño piense que las reglas morales son realidades externas, en vez de principios internos y subjetivos, que deben aplicarse de la misma forma a todas las personas.

La etapa de la autonomía moral, característica de la adolescencia, se basa en el principio de la igualdad, en el respeto mutuo y en las relaciones de cooperación.

A lo largo de esta etapa va disminuyendo el control de los adultos a la vez que aumentan las interacciones con los compañeros. Aparece la reciprocidad, se pone de manifiesto el mismo interés por los demás que por sí mismo. Como resultado de todo lo anterior, las reglas se vuelven más flexibles y se consideran como acuerdos sociales.

Piaget describe adecuadamente la dirección general del desarrollo moral. En estudios llevados a cabo en diversas culturas, se han encontrado relaciones entre la edad y las características que distinguen el razonamiento heterónomo de autónomo. Sin embargo, y el propio Piaget observó que, en las respuestas de muchos niños, se mezclaban razonamientos de ambas etapas, por lo que recomendó hablar de fases más que de estadios. Apoyo la idea de que el desarrollo moral depende de la madurez cognitiva.

Otros aspectos de la teoría de Piaget han sido cuestionados. Por un lado, se han indicado que este autor infravaloraba las capacidades morales de los niños más pequeños.

Diversos factores, como los atributos del sujeto, el tipo de conducta a controlar o el contexto en que ocurre, se coordinan a edades más tempranas que las señaladas por Piaget. La teoría de Kohlberg ha ofrecido una visión más comprensiva del razonamiento moral en la infancia y en la adolescencia.

2.1.3.2. ÁREAS DEL ESTUDIO DEL DESARROLLO MORAL.

Piaget estudió el desarrollo de la moral con relación a varias áreas: la comprensión de las reglas del juego y los conceptos de responsabilidad, mentira y castigo.

Para analizar el desarrollo de la comprensión de las reglas del juego. Piaget observó las interacción de los niños.

A partir de sus observaciones, determinó que inicialmente el niño sabe que las reglas existen, pero no comprende cómo funcionan para garantizar la cooperación entre los participantes juego. Posteriormente el niño llega a entender que el objetivo del juego es ganar, y que, para poder jugar, los participantes han de llegar a algún tipo de acuerdo sobre las reglas. Finalmente, en la adolescencia, los jugadores son capaces de elaborar un código de reglas, y pueden poner en práctica diferentes versiones del juego, dependiendo del grupo particular de participantes.

Piaget también estudió la concepción que tienen los niños sobre la responsabilidad de la persona, ante hechos con consecuencias negativas. Utilizó el siguiente par de historias para determinar la comprensión de los niños sobre lo accidental y lo intencional.

En la primera historia se describe un suceso accidental un daño mayor, mientras que en la segunda historia se narra un suceso intencional que produce un daño menor. Piaget preguntaba a los niños si los dos protagonistas eran igualmente culpables o si uno de ellos era más malo y por qué. (Hasta los siete años), Juan es más malo porque había roto más tazas, La culpa se relaciona con la cantidad de daño material, responsabilidad objetiva. (A partir de los ocho años) tienen en cuenta la intención y ven a Enrique como más malo. Se tienen en cuenta las intenciones, se la denomina responsabilidad subjetiva.

Piaget analizó el concepto de mentira que tienen los niños de distintas edades. Planteaba que los niños pequeños muestran una tendencia natural y universal de mentir.

Piaget estudió la evolución del concepto de castigo. Propuso que a lo largo del desarrollo, surgen dos concepciones distintas. La del niño pequeño, es la de castigo expiatoria, que se caracteriza por ser administrado por los adultos cuando se quebrantan las reglas, por ser arbitrario y por no guardar ninguna relación con la falta cometida.

En la adolescencia conciben el castigo por reciprocidad. En este nivel consideran que el castigo, aun siendo necesario, debe estar relacionado con el contenido de la regla infringida. El castigo por reciprocidad se basa en las consecuencias lógicas y naturales de la regla quebrantada, y ayuda a que los chicos comprendan mejor las consecuencias de sus conductas.

2. 1. 4. LA TEORÍA DE KOHLBERG.

Los trabajos de Kohlberg siguen la línea iniciada por Piaget, confirmando y añadiendo etapas adicionales y estableciendo nuevas formas de evaluación . Kohlberg planteaba que el razonamiento lógico es una condición necesaria, aunque no suficiente, para que tenga lugar un razonamiento moral madura, y, además, que el razonamiento moral maduro es una condición necesaria, pero no suficiente, para que tenga lugar la conducta moral. Una persona puede ser capaz de razonar según principios morales, aunque en la práctica no los siga. En sus estudios, Kohlberg presenta a los sujetos situaciones hipotéticas sobre dilemas morales. En estos dilemas, el protagonista se encuentra en una circunstancia en la que desea ayudar a una persona necesitaba aunque para hacerlo necesita romper una regla o una ley. Tras presentar el dilema se pide que elija entre dos repuestas posible. La primera alternativa consiste en una solución en la que el personaje quebranta la ley pero ayuda a la persona, mientras que la segunda supone una solución en la que el protagonista niega la ayuda pero no tansgrede la ley.

2.1.4.1. LAS ETAPAS DEL DESARROLLO MORAL.

Kohlberg propuso que el desarrollo del juicio moral puede dividirse en tres amplios niveles: el preconvencional, el convencional y post convencional. Cada nivel contiene a su vez dos etapas distintas.

a) En el nivel preconvencional los niños justifican las acciones en función de si éstas conducen a consecuencias gratificantes o punitivas. Las conductas que acaban en castigo son malas, mientras que las que dan lugar a premios o a intercambios de favores son buenas. Al igual que el estadio heterónoma de Piaget. Este nivel se subdivide a su vez en las dos etapas siguientes:

Etapa 1: la moralidad heterónoma. En esta etapa tienen dificultad para considerar varios puntos de vista en un dilema moral.

Etapa 2: el individualismo, la finalidad instrumental y el intercambio. La conciencia de que las personas pueden tener diferentes puntos de vista, una acción es correcta si satisface las propias necesidades, los demás también actúan en su propio interés. Los niños en esta etapa justifican los sacrificios que se hacen por otra persona aludiendo la necesidad de la ayuda de esa persona, al deseo de algo que tiene ese individuo o a la esperanza de que el otro haga lo mismo por uno en el futuro. La reciprocidad se entiende como un cambio igualitario de favores: tú haces esto por mí y yo lo haré por ti.

b) En el segundo nivel, convencional, la persona continúa considerando que la base de la moralidad reside en la conformidad a las normas sociales. Sin embargo, la motivación para comportarse moralmente, se basa en que se piensa que el mantenimiento de las prescripciones morales es algo importante en sí mismo. El individuo convencional cree que se deben apoyar y preservar las leyes y reglas del sistema social existente. El control de la conducta sigue siendo externo. Pero a la vez la motivación es interna, ya que el niño entiende el papel de los demás y respeta su juicio, asumiéndolo. Este nivel se subdivide en dos etapas:

Etapa 3: las expectativas interpersonales mutuas, las relaciones y la conformidad interpersonal. Por primera vez se considera importante adherirse a las prescripciones sociales por su propio valor intrínseco, aunque esto sólo se hace con las personas más allegadas a las que uno conoce bien. Pretende mantener el afecto y la aprobación por parte de sus amigos y personas cercanas por ser una buena persona, sincera, leal, respetuosa, amable, etc. Toma de perspectiva y por la comprensión de la reciprocidad. La persona ahora puede anticipar lo que otro piensa, y siente y sabe que el otro puede hacer lo mismo.

Etapa 4: el sistema social y la conciencia. El individuo, a la hora de decidir lo adecuado de una acción, es capaz de distanciarse del marco de las relaciones mutuas entre dos personas y puede considerar una perspectiva más amplia: la de las leyes sociales.

Se considera que las reglas deben aplicarse de forma uniforme e imparcial a cualquier persona, y que cada miembro de la sociedad tiene la obligación personal de mantenerlas. Las leyes no pueden desobedecerse bajo ningún concepto porque son imprescindibles para asegurar el orden social.

c) En este nivel se reconoce la posibilidad de conflicto entre dos normas o criterios aceptados socialmente. Aquí el control de la conducta es interno en dos sentidos: los criterios morales tienen un origen interno, y la decisión para actuar se basa en un proceso interno mediante el cual se juzga lo que es bueno y lo que es malo. Se establecen dos etapas:

Etapa 5: el contrato social o la utilidad y los derechos individuales. En la quinta etapa los individuos son conscientes de que cualquier sistema de reglas es sólo uno de entre los posibles, y pueden imaginar alternativas a su propio orden social. Consideran que las reglas son instrumentos flexibles que sirven para

plasmar los propósitos humanos. Cuando las leyes son consistentes con los derechos individuales y con los intereses de la mayoría, la obligación de cada persona para obrar de acuerdo con ellos surge de una orientación hacia el contrato social. La participación libre y de buena voluntad en el sistema porque esto acarrea más consecuencias buenas para uno mismo y para los demás que si tal acuerdo no existiera.

Etapa 6: los principios éticos universales: la conducta correcta se define en función de los principios éticos que cada uno elige para sí mismo. En esta etapa se reconoce que las obligaciones morales y los valores son válidos para toda la humanidad, independientemente de las leyes y de las disposiciones sociales. Estos valores son abstractos y éticos, no reglas morales concretas. Los principios típicos se refieren a los derechos de todos los seres humanos, en esta etapa se produce una forma muy abstracta de toma de perspectiva que subyace al razonamiento moral. Esta etapa se considera hipotética, ya que casi nadie razona consistentemente a este nivel.

Hay que señalar las críticas de esta teorías. Una de las objeciones es la supuesta universalidad de las etapas en todas las culturas. Se ha comprobado que, en diversos contextos culturales en los que se han administrado los dilemas, nadie ha alcanzado el nivel más alto de los principios. Ante esta crítica Kohlberg admitía que el contenido de los juicios morales podía variar de una cultura a otra.

2.1.4.2. IMPLICACIONES EDUCATIVAS DERIVADAS DE LA TEORÍA DE

KOHLBERG.

Kohlberg consideraba que la mejor sociedad posible sería aquella formada por individuos que, además de entender la necesidad de orden social, pudiesen concebir principios universales tales como la justicia o la libertad.

El desarrollo moral se produciría lentamente debido a la interacción natural entre el desarrollo del niño y su ambiente social, sus padres y sus iguales.

Blatt uno de los estudiantes de Kohlberg estaba convencido de que las personas pueden aprender a razonar en niveles más elevados mediante su implicación en discusiones sobre cuestiones morales.

Blatt creía que la estimulación cognitiva propiciada por la discusión moral crearía un movimiento hacia la siguiente etapa. El método de los dilemas induce conflictos cognitivos a los niños y ejemplifica el modelo de equilibración de Piaget: el niño mantiene inicialmente una postura; posteriormente, cuando se enfrenta con información discrepante, se siente confundido, y entonces resuelve el conflicto llegando a una posición más avanzada y comprensiva.

Pérez – Delgado, García Y Gimeno, es una revisión de trabajos sobre intervención en desarrollo moral, resumen una serie de principios que han de fundamentar las intervenciones basadas en los dilemas. En primer lugar, el objetivo específico de la educación moral es elevar la madurez del razonamiento moral de los estudiantes. Éste es un objetivo necesario, aunque no suficiente En segundo lugar, ha de crearse desequilibrio cognitivo que estimule el desarrollo moral. Su función es obligar al estudiante a una reorganización y reestructuración del razonamiento moral hacia un nivel inmediato superior. En tercer lugar, el papel del educado es proporcionar experiencias que contribuyan al aumento del nivel de razonamiento. No se puede enseñar directamente el estudiante cómo razonar en un nivel más elevado, sino que esto es algo que él debe descubrir por sí mismos. Finalmente, deben garantizarse los derechos individuales a lo largo de toda la intervención.

Kohlberg también desarrolló otra estrategia para favorecer el desarrollo moral de los individuos: la

comunidad justa. Este planteamiento implica la creación de una pequeña comunidad en una escuela en la que los profesores y estudiantes practican una forma de vida democrática. Los niños y adolescentes deben ser tratados con justicia y estimulados a obrar con justicia.

Una característica central es el encuentro semanal de toda la comunidad. El grupo crea y mejora la política de la escuela elaborando normas y reglas. Los profesores tienen una autoridad especial derivada de su posición, pero intentan actuar como miembros formalmente iguales de un grupo democrático y la actuación moral de los profesores debe limitarse a salvar guardar el proceso democrático, lo que evitará el adoctrinamiento.

2. 2. EL DESARROLLO DE LA CONDUCTA ALTRUISTA.

2. 2. 1. DEFINICIÓN Y TEORÍAS EXPLICATIVAS DE LA CONDUCTA

ALTRUISTA.

El altruismo puede definirse de varias formas. Pueden enfatizarse los motivos o intenciones que subyacen a los actos prosociales. Un comportamiento se califica como altruista si el principal motivo de quien realiza la acción es proporcionar consecuencias positivas a otra persona. Los defensores de esta definición motivacional consideran que una conducta no es altruista si la persona que realiza la acción espera obtener alguna recompensa personal o si simplemente está devolviendo un favor.

Otros autores defienden una definición conductual, argumentando que es muy difícil inferir las verdaderas intenciones de la persona que presta la ayuda. En consecuencia, prefieren definir el altruismo simplemente como un acto que beneficia a los demás, independientemente de los motivos de la persona que realiza ese acto.

Entre las conductas altruistas destacan la de compartir, la de ayudar y la de cooperar. Todas ellas se consideran comportamientos necesarios y deseables, tanto en el ámbito social como en el educativo, y se asume que pueden aprenderse.

Para explicar el altruismo se han realizado diferentes propuestas teóricas. La sociobiología considera que el altruismo es un motivo adaptativo y genéticamente programado que ha evolucionado debido a que promueve la supervivencia del individuo y de las especies. Esta teoría enfatiza las ventajas derivadas de la prestación de ayuda mutua.

Desde otros planteamientos, se defiende que los niños deben adquirir la motivación para comportarse de manera altruista. Los teóricos del aprendizaje social sostienen que los hábitos altruistas se adquieren y se mantienen debido a que el niño aprende que la conducta prosocial es recompensada. Estos autores, por tanto, enfatizan el papel de factores ambientales como el reforzamiento, el castigo y la observación de la aprobación social contingente a la conducta altruista. Desde esta perspectiva también se concede importancia a los procesos cognitivos.

Los teóricos cognitivo – evolutivos asumen que el desarrollo de la motivación altruista depende de una serie de cambios cognitivos que tienen lugar durante la niñez.

Entre esos cambios se incluyen la capacidad del niño para reconocerse a sí mismo y a diferenciarse de los demás, la disminución paulatina del egocentrismo que tiene lugar a lo largo del período preescolar, el

desarrollo de las habilidades de toma perspectiva y el crecimiento de la sensibilidad empática y del razonamiento moral.

2.2.2. TENDENCIAS EVOLUTIVAS EN LA CONDUCTA ALTRUISTA.

Algunas conductas altruista pueden aparecer a edades tempranas. La presencia de conductas espontáneas de compartir objetos y de ayuda en tareas simples en niños menores de dos años . Compartir y realizar otros actos benevolentes tienen lugar cuando los adultos dan instrucciones a los niños para que tengan en cuenta las necesidades de los demás o cuando algún niño provoca activamente la conducta de compartir mediante una petición explícita o una amenaza.

Las conductas altruistas se vuelven mucho más frecuentes a partir del comienzo de la escolarización, y su aumento se mantiene hasta la adolescencia.

Ugurel – Semin le pedía cada niño que repartiera un número impar de nueces entre él mismo y otro compañero de su misma edad. El niño era clasificado como altruista si el reparto daba más nueces al otro o si rehusaba repartir la nuez sobrante, y se clasificaba como egoísta si se quedaba con un mayor número de nueces. La conducta de compartir aumentaba claramente con la edad de los niños.

Las discrepancias entre las distintas investigaciones pueden explicarse en función del tipo de medidas empleadas y de distintos factores situacionales.

2.2.3. FACTORES QUE INFLUYEN EN LA CONDUCTA ALTRUISTA.

Distinguiremos tres tipos de factores: cognitivos y afectivos, los personales y situacionales y finalmente los sociales y familiares.

2.2.3.1. FACTORES COGNITIVOS Y AFECTIVOS.

El aumento de la conducta prosocial que se produce hacia la mitad de la niñez está muy relacionada con el desarrollo de capacidades cognitivas y afectivas como el razonamiento prosocial, la adopción de perspectivas y la empatía.

El razonamiento sobre cuestiones prosociales es uno de los aspectos que se ha intentado relacionar con la conducta altruista. Eisenberg y sus colaboradores han realizado estudios en los que presentaban historias que planteaban dilemas de conductas. En estas narraciones uno de los personajes tenía que decidir si ayudar a otro en una situación en la que el comportamiento prosocial implicaba un cierto costo personal.

Concretamente, encontró que los niños de preescolar tenían en cuenta las necesidades de los demás mostraban más conductas de compartir que aquellos otros cuyo razonamiento prosocial era menos madura (más hedonista). En otro estudio realizado con adolescentes, encontró que los chicos menos maduros tendían a ignorar las necesidades de las personas que no les caían bien , mientras que los más maduros eran capaces de ayudar incluso a quienes no eran de su agrado si estimaban que su necesidad era real.

La toma de perspectiva física supone considerar el punto de vista físico de otra persona, mientras que la social o afectiva implica identificar los pensamientos y actitudes de otro, a la vez que se comprenden sus

sentimientos y emociones. Los niños que destacan adopción de perspectivas desde el punto de vista social y afectivo tienden a manifestar más conducta prosocial. Esta relación entre habilidades de adopción de perspectivas y conductas prosocial se va volviendo más importante a medida que aumenta la edad.+

Entre los factores afectivos mediadores de la conducta altruista destaca la empatía que consiste en la capacidad de identificar y compartir los sentimientos de los demás. Una de las primeras manifestaciones de conducta empática se observa cuando los bebés rompen a llorar al escuchar el llanto de otros niños.

También se ha encontrado que la relación empatía y altruismo depende de la forma de medir esta capacidad.

Cuando la empatía se evalúa mediante un informe de lo que dicen sentir los niños ante determinadas situaciones, la asociación es escasa. Sin embargo, cuando las valoraciones se realizan a través de informes de los profesores o a partir del análisis de las expresiones faciales, la empatía sí resulta predictoria de la conducta prosocial.

2.2.3.2. FACTORES PERSONALES Y SITUACIONALES.

Entre los diferentes factores personales que pueden influir en la conducta altruista se han considerado las características de personalidad y el estado de ánimo.

Pueden establecerse asociaciones entre la disposición a actuar prosocialmente y determinados rasgos de personalidad, como son la expresividad, la sociabilidad y la asertividad. Así, se ha comprobado que los niños expresivos, con facilidad para manifestar sus sentimientos positivos, tienden a cooperar y a ayudar más. También se ha constatado que los niños de preescolar más sociables desarrollan más conductas altruistas que los niños menos sociables.

Las influencias del estado de ánimo sobre la conducta altruista. A este respecto, se ha confirmado que el estado de ánimo positivo tiende a aumentar las inclinaciones altruistas tanto en niños como en adultos. Cuando las menos preocupadas por sus propios intereses.

Otras investigaciones indican que el estado de ánimo negativo parece contribuir a la disminución de la generosidad de los niños. Se han comprobado que, en ocasiones, las personas que se sienten anímicamente mal, aunque tiendan a centrarse en sus propios intereses, pueden ser más altruistas que aquellos que experimentan estado anímico neutrales.

Finalmente, se han encontrado relaciones entre diversos factores situacionales y la conducta altruista. Entre los principales se pueden señalar los siguientes: a) la presencia o ausencia de observadores: cuando hay muchas personas observando las conductas altruistas disminuyen; b) la ambigüedad de la situación: si la situación es ambigua, es probable que el observador, al no estar seguro de la necesidad de su ayuda, inhiba su conducta; c) el grado de necesidad de la persona que necesita ayuda : a mayor necesidad percibida mayor de que el observador emita conductas de ayuda; d) la relación establecidas entre el observador y la persona que necesita ayuda : se emiten con más probabilidad comportamiento de ayuda si la persona necesitaba es familiar o conocida; e) las inferencias referidas a la persona necesitada de ayuda; si el sujeto considera que la persona es digna de ser ayudada, éste le ayudará; en caso contrario no lo hará.

2.2.3.3. FACTORES SOCIALES Y FAMILIARES.

Un factor que influye en la aparición de conductas altruistas tiene que ver con el tipo de refuerzos que

asocian a estos comportamientos. A este respecto, se ha comprobado que proporcionar recompensas tangibles puede contribuir a la disminución de la motivación altruista de los niños.

Los niños acaban relacionando sus actos con las recompensas recibidas y no con las necesidades de los demás. Otros tipos de refuerzos, como los verbales, pueden ser más útiles que la administración de recompensas materiales. De esta forma, se ha comprobado que las alabanzas pueden favorecer la conducta altruista cuando son administradas de forma afectuosa por una persona a la que el niño respeta y admira. Sin embargo, hay que tener en cuenta que el refuerzo verbal puede funcionar de manera similar al refuerzo tangible si la persona proporciona la alabanza no está motivada por un interés prosocial.

El modelado puede favorecer el desarrollo de hábitos prosociales y valores altruistas. Tanto los experimentos de laboratorio como las observaciones realizadas en contextos naturales indican consistentemente que los niños que observan a adultos practicando conductas altruistas tienden a reproducir más tarde esos comportamientos. Los adultos altruistas pueden influir en los niños de dos formas. Bien como modelos, induciendo al niño a realizar actos similares; o bien proporcionando al desarrollo de una orientación altruista.

En cuanto a disciplina de los padres, la inducción es la técnica disciplinaria que se relaciona más claramente con el desarrollo de conductas altruistas. Ofrecer razones al niño de por qué una conducta está mal, analizando las consecuencias que sus propias acciones pueden tener sobre los demás y proponiéndole el cambio de éstas.

La participación en entornos adecuados puede conducirles a que descubran los beneficios de comportamientos de cooperación y de ayuda a los otros. De hecho, se ha comprobado que el entrenamiento en actividades cooperativas hace a los niños más generosos.

2.3. EL DESARROLLO DE LA CONDUCTA AGRESIVA.

2.3.1. DEFINICIÓN Y TEORÍAS EXPLICATIVAS DE LA CONDUCTA

AGRESIVA.

La conducta agresiva, situada en el polo opuesto a los comportamientos altruista, comprende un amplio abanico de manifestaciones conductuales.

La agresión es una respuesta que administra estímulos nocivos a otro organismo.

Como puede apreciarse, esta idea se centra en las consecuencias de una acción, pero tiene en cuenta las intenciones del sujeto que la realiza. Ejemplos de conductas que, dando lugar a consecuencias negativas, son accidentales como por ejemplo, derramar café sobre alguien. Algunas conductas que, aun siendo intencionales, no deberían calificarse como agresivas, en la definición de la conducta agresiva resulta importante incluir tanto la intencionalidad de quien realiza la conducta como la motivación o las expectativas de quien la recibe.

Baron y Byrne recogen la siguiente definición: Un acto agresivo es cualquier forma de conducta dirigida a producir daño a otro ser viviente que está motivado para evitarlo. Se considera agresivo cualquier acto que intente producir daño, aunque finalmente no lo consiga, y se excluyen las conductas accidentales o sin intencionalidad de producir daño aunque lleguen a ese resultado. Parke y Slaby que la agresión es

simplemente una categoría social que las personas aplican a determinadas acciones basándose en sus juicios acerca del significado de tales actos. La interpretación de una conducta como agresiva depende de distintos factores personales, sociales y situacionales, tales como las propias creencias sobre lo que es la agresión, el contexto en el que la conducta tiene lugar, la intensidad de la respuesta y las reacciones de las personas implicadas.

Los actos agresivos pueden clasificarse en función de su forma y de su función. Se puede distinguir la agresión verbal, la agresión física. Otra distinción habitual es la establecida entre agresión instrumental y agresión hostil. Se habla de agresión hostil si la intención principal de quien realiza la conducta es causar daño a su víctima. La categoría de agresión instrumental se aplica a aquellas situaciones en las que una persona produce daño a otra al intentar conseguir u obtener algo.

Resulta difícil diferenciar el carácter hostil o instrumental de la conducta agresiva en niños mayores y adolescentes.

Distintas teorías explican por qué algunos individuos son más agresivos que otros. Concretamente existen cuatro amplias perspectivas: las teorías biológicas, la hipótesis de la agresión – frustración, la teorías del aprendizaje social y las aproximaciones cognitivo – evolutivas.

La etología y la sociobiología consideran que las causas primarias de la agresión son biológicas. Distintos autores establecen analogías entre la agresión humana y animal, destacando que ambas ocurren en situaciones en las que se producen una competición por los recursos.

Etólogos y sociobiólogos admiten que la idea del origen biológico de la conducta agresiva es compatible con el reconocimiento de otros factores, como son los mecanismos de aprendizaje, las variaciones culturales o las estrategias sociales.

Otra propuesta explicativa es la denominada hipótesis de la frustración – agresión. Sus defensores proponen que la agresión ocurre como resultado de la frustración que tiene lugar cuando las metas de un individuo son bloqueadas. Muchos comportamientos agresivos como el de un bebé que llora cuando lo está bañando, un niño que coge una rabieta si alguien le quita un juguete. No hay duda de que la frustración acompaña a la agresión en algunos casos, hay otros muchos ejemplo de conductas agresivas sin frustración para los que la teoría no ofrece explicación.

Los teóricos del aprendizaje social ofrecen lo que puede considerarse una visión más optimista . Estos autores conceden especial importancia a las causas ambientales , es decir, a factores que pueden ser modificados. Desde esta perspectiva se entiende que la agresión es el resultado de procesos de reforzamiento y de modelado. Muchos estudios han demostrado que los niños imitan la conducta agresiva de los modelos, cuando estos son atractivos y poderosos.

Para el estudio de la agresión que han surgido más recientemente son las cognitivo – sociales. Estas teorías contemplan la posibilidad de que aquellas personas más vulnerables a la provocación y más inclinadas hacia las respuestas agresivas experimenten determinados sesgos en la forma de realizar atribuciones sobre las intenciones de los demás. Intentar relacionar la cognición, los procesos afectivos y la conducta. A diferencia de otras posturas teóricas, la aproximación cognitivo – social aborda cuestiones evolutivas e investiga los cambios en el razonamiento relacionados con la aparición de algunos tipos de conducta agresiva.

2.3.2. TENDENCIAS EVOLUTIVAS EN LA CONDUCTA AGRESIVA.

Los psicólogos han estudiado los cambios evolutivos que se producen tanto en la forma de la conducta

agresiva como en las situaciones que elicitán estos comportamientos.

Los niños de dos o tres años se muestran más agresivos después de que sus padres, mediante el ejercicio de su autoridad, les hayan producido frustración o enojo. Los niños mayores se muestran agresivos más probablemente después de experimentar conflictos con sus hermanos o con sus iguales.

En lo relativo a la función de la agresión, distintos estudios observacionales realizados con niños de dos años revelan que buena parte de sus conflictos giran en torno a objetos, especialmente cuando un niño intenta quitarle a otro algo que le resulta interesante, la agresión temprana parece ser instrumental: el propósito es adquirir el objeto deseado más que infligir daño a otra persona. En cuanto a los niños mayores, sus arrebatos agresivos son cada vez más hostiles, están dirigidos a causar daños. La forma de la agresión también cambia con la edad. Los niños de dos o tres años agreden a sus adversarios físicamente (pegando o dando patadas), mientras que los niños mayores muestran menos cantidad de agresión física y mayor cantidad de agresión verbal.

A partir de la escolarización se produce una disminución de la agresión instrumental y un aumento de la agresión hostil. Los niños van siendo más capaces de resolver sus disputas, se observa menos la agresión física y otras formas de conducta antisocial (desobediencia). Este tipo de agresión reactiva (o vengativa), dirigida a dañar al provocador, puede originar intensas peleas.

Al comienzo de los años escolares. Los niños agresivos en este período tendían a mostrar posteriormente relaciones infelices y conflictivas con sus parejas y con sus propios hijos.

La incidencia de peleas y de agresión hostil alcanza su nivel máximo al comienzo de la adolescencia, hay ciertas conductas que aumentan especialmente durante la adolescencia. Entre éstas destacan algunas, como excluir maliciosamente a alguien del grupo, robar y realizar otras actividades delictivas. Por tanto, los adolescentes, a la vez que muestran abiertamente menos agresividad, pueden continuar expresando su hostilidad mediante su implicación en formas encubiertas de conducta antisocial.

2.3.3. INFLUENCIAS FAMILIARES Y CULTURALES EN LA CONDUCTA

AGRESIVA.

Existen diferentes factores sociales que influyen en el desarrollo de la agresividad de niños y adolescentes; el ambiente familiar, el grupo de iguales y la televisión. Algunas características familiares y paternas se relacionan con tener hijos agresivos no sólo dentro, sino también fuera del hogar. Entre dichas características se pueden enunciar las siguientes: la escasa afectividad o el rechazo hacia los hijos, la aplicación poco consistente de la disciplina, el empleo predominantemente del castigo físico, la permisividad en cuanto a la expresión abierta de la agresividad por parte del hijo y el escaso control sobre las actividades que el hijo realiza.

En el sistema familiar las influencias son bidireccionales: desde las prácticas de los padres hacia los hijos. Sino también se originan en la dirección opuesta: de los hijos a los padres. Además, tanto la conducta de los padres como la de los hijos interaccionan dando lugar a la aparición de nuevas pautas de comportamiento agresivo.

Patterson, DeBaryshe y Ramsey han descrito un patrón de interacciones entre los miembros familiares que se produce altos niveles de agresividad en el niño. En algunos hogares con ambientes familiares coercitivos, un alto porcentaje de las interacciones consiste en que un miembro de la familia molesta a otro y éste responde de forma hostil porque con esta actitud a menudo logra detener la conducta del primero. Esta respuesta hostil queda reforzada negativamente.

La situación, finalmente se vuelve insoportable. Las consecuencias a largo plazo son que los niños acaban volviéndose resistentes al castigo y aprenden a responder a la coerción con contra coerción. Además existen bastantes probabilidades de que estos problemas se extiendan fuera del hogar, con lo cual estos niños terminan siendo rechazados por sus compañeros, fracasando en la escuela y asociándose a grupos que les llevan a la delincuencia.

Otro importante contexto social en el que se desarrollan las conductas agresivas es el de los iguales. La agresión entre iguales tiene distintas funciones a lo largo de la edad. En la etapa de preescolar la agresión es un medio para resolver conflictos internos y afirmar el poder. Mas tarde, cuando los niños son mayores o adolescentes, los niveles de agresión no se dirigen ya hacia los miembros del propio grupo, sino a resolver los conflictos generados entre distintos grupos.

Otra importante área de investigación sobre la agresividad es la que analiza los efectos de la exposición a la violencia televisiva. Hay que considerar que en este medio se presentan una gran cantidad de contenidos violentos dirigidos a niños.

Los dibujos animados contienen más actos agresivos que cualquier otro tipo de programas. A la cantidad de violencia a la que están expuestos los niños se une el hecho de que los contenidos televisivos influyen más en los niños pequeños que en los mayores o en los adultos. Esto se debe aunque a edades tempranas los niños no comprenden parte de lo que ven, no relacionan las acciones con los motivos o con las consecuencias de éstas y no aciertan a diferenciar entre la vida real y la fantasía de muchos contenidos televisivos. Los niños acaban aceptando e imitando lo que ven en televisión con consecuencias a veces fatales.

Se ha comprobado repetidamente que la exposición a la violencia en la televisión aumenta la frecuencia de las conductas agresivas infantiles. Además, la violencia en televisión insensibiliza y hace que los niños sean más tolerantes ante la agresividad de los demás.

La violencia parece afectar más a los niños más agresivos, debido, en buena parte, a que éstos prefieren los programas con contenidos violentos. De esta forma, cuanto más ven esos programas, más aumenta la probabilidad de que reaccionen de forma hostil en la resolución de problemas.

2.3.4. MÉTODOS PARA CONTROLAR LA CONDUCTA AGRESIVA.

Se han propuesto diversas soluciones para ayudar a padres y profesores a controlar la agresión de los niños.

Cabe destacar: el adiestramiento e los padres en la aplicación de técnicas de modificación de conducta, la creación de ambientes de juego no agresivos, el entrenamiento a los niños en técnicas de resolución de problemas sociales y en el entrenamiento de los niños para mostrar empatía con las víctimas de la agresión.

Estas técnicas, que se exponen a continuación, pueden ser utilizadas también por profesores y por otras personas relacionadas con los niños. Una primera estrategia consiste en eliminar las recompensas que mantienen la conducta agresiva. No siempre resulta fácil, a veces, el refuerzo que recibe un niño consiste en la dominación de sus compañeros o en la obtención del control sobre alguna posesión. En este caso, la técnica de tiempo fuera resulta una aproximación efectiva. El procedimiento consiste en retirar a la persona la oportunidad de recibir el refuerzo positivo. Aunque esta estrategia puede producir algún resentimiento en el niño, tiene la ventaja de que el adulto no actúa como modelo de la conducta agresiva.

Otro método consiste en recompensar respuestas incompatibles con la agresión, tales como la cooperación o los comportamientos prosociales. Esta estrategia tiene la ventaja de que evita los efectos negativos derivados de la aplicación del castigo. Cuando los niños observan que un modelo elige una solución no agresiva para

resolver un conflicto, tenderán a actuar de forma similar ante sus propios problemas.

También se han aplicado programas de intervención dirigidos a niños que muestran agresividad crónica relacionada con la atribución de intenciones hostiles a los demás y con la incapacidad para generar soluciones positivas ante los conflictos. En estos casos han resultado útiles los entrenamientos cognitivo – sociales para enseñar a los niños distintas formas de resolver conflictos.

Se ha comprobado que los niños o adolescentes muestran mejoras importantes en sus habilidades de resolución de problemas sociales, lo que finalmente contribuye a disminuir la agresividad de sus interacciones, tanto con figuras de autoridad como con sus compañeros. Los resultado de estos programas pueden ser de corta duración si el ambiente del hogar del niño es coercitivo o si sus amigos valoran y promueven la agresión de forma constante.

En muchas ocasiones los niños o adolescentes agresivos muestran esta conducta porque no son capaces de sentirse mal cuando observa a una persona que está sufriendo, es decir, no muestran empatía. Se han aplicado programas para aumentar la empatía como estrategia para inhibir la conducta agresiva. Los adultos pueden fomentar la empatía actuando como modelos y empleando técnicas disciplinarias que señalen las consecuencias perjudiciales de las acciones agresivas del niño. De este modo, se incita al niño a ponerse en le lugar de la víctima y se le ayuda a comprender lo que el otro siente.

Otra estrategia que los adultos pueden utilizar para reducir la agresión en los niños consiste en crear zonas de juego que minimicen la probabilidad de conflictos interpersonales.