

Monitor cuidador en transporte escolar



Contenidos del curso



1ª Parte. Primeros auxilios

En este módulo se repasarán algunos principios sobre primeros auxilios



2ª Parte. Nociones de psicología infantil y evolutiva

Este módulo, llamado Nociones de psicología infantil y evolutiva, pretende, en líneas generales, ofrecernos una visión global acerca del desarrollo del niño, desde la infancia hasta su adolescencia.



3ª Parte. Seguridad vial

En este apartado se tratará la Seguridad Vial desde un punto de vista pedagógico, enfocándonos en la perspectiva de los alumnos de un centro educativo.



1ª PARTE. PRIMEROS AUXILIOS EN LA INFANCIA



CURSO DE MONITOR-CUIDADOR EN TRANSPORTE ESCOLAR

Índice de contenidos

	pág
MÓDULO 1: GENERALIDADES SOBRE LOS ACCIDENTES INFANTILES	3
MÓDULO 2: HERIDAS	11
MÓDULO 3: ACCIDENTES POR CUERPO EXTRAÑO. EFECTOS DEL CALOR Y DEL FRÍO	19
MÓDULO 4: INTOXICACIONES. MORDEDURAS Y PICADURAS DE ANIMALES	30

MÓDULO 1: GENERALIDADES SOBRE LOS ACCIDENTES INFANTILES

OBJETIVOS

Iniciaremos el estudio de los primeros auxilios centrándonos en algunas generalidades sobre los accidentes infantiles, con el fin de entender un poco mejor las características de los niños y de su entorno, que les hacen susceptibles a la siniestralidad, desde la descripción de las características psicomotoras que explican los tipos de accidentes de cada edad hasta un repaso de diferentes lugares y objetos del hogar relacionados directamente con los accidentes.



CONCEPTOS IMPORTANTES

Los conceptos que debemos asimilar en esta lección son:

- Morbilidad y mortalidad de los accidentes.
- Principales factores de riesgo en el hogar
- Principales factores de riesgo asociados a variables individuales del niño.
- Principales factores de riesgo relacionados con la actitud paterna.
- Características psicomotoras que predisponen a los accidentes.
- Descripción de los principales peligros.

1. INTRODUCCIÓN

Los accidentes infantiles son un hecho frecuente en la vida cotidiana. Si bien la mayoría de los accidentes que sufren los niños son de pronóstico leve, bien es cierto que los accidentes son la primera causa de muerte entre el colectivo infantil en los países desarrollados. Sólo en España,

aproximadamente 1 .500 niños mueren al año a causa de los accidentes. Los accidentes que causan mortalidad son de tipos muy diversos aunque los más frecuentes son los de tráfico; en segundo lugar irían los ahogamientos, y en tercer lugar, las caídas.

Aunque la mayoría de los niños no mueren en los accidentes, esta situación provoca aproximadamente el 25% de las visitas a los Servicios de Urgencias y un 1 2% de los ingresos hospitalarios infantiles. Finalmente, también cabe destacar que los accidentes tienen una gran repercusión en lo referente a secuelas e invalidez infantil y en el absentismo escolar que originan.



2. FACTORES DE RIESGO DE LOS ACCIDENTES INFANTILES

Aunque un accidente es, en muchas ocasiones, un hecho fortuito, existen una serie de factores de riesgo que incrementan las posibilidades de sufrirlo. Algunos de estos factores de riesgo son:

- **Edad.** La edad tiene gran influencia en lo referente a tipo y lugar de accidente. La frecuencia también varía con la edad, siendo los más accidentados los niños entre 1 y 4 años.
- **Sexo.** Las estadísticas demuestran que la proporción de niños accidentados es de 3 a 1 a favor del sexo masculino. Existe la creencia de que los niños son más inquietos que las niñas.
- **Personalidad.** Los niños más emprendedores y curiosos son los más propensos a sufrir accidentes. También tienen especial riesgo los niños con alguna discapacidad física o mental.
- **Lugar del hogar.** Si nos centramos en los accidentes domésticos, la cocina es el lugar donde con más frecuencia se producen los accidentes. No obstante, son también numerosos los accidentes que tienen lugar en el exterior, sobre todo en el medio rural.
- **Nivel socio-económico.** Según los informes, los niños de nivel social mas bajo son más propensos a padecer accidentes. Son muchos los factores interrelacionados con esta condición social,
- **Vigilancia.** En la gran mayoría de los accidentes, el niño se encuentra solo, sin estar presente ningún adulto.
- **Padres.** La actitud de los padres es un factor importante en el riesgo de padecer un accidente. La actitud de los padres influye directamente en el comportamiento del niño. Podemos diferenciar tres tipos de actitudes: padres superprotectores, padres que otorgan libertad a los niños para que actúen a su antojo y padres que fomentan un ambiente pedagógico de aprendizaje de aquellas situaciones de hipotético riesgo. Obviamente, los

niños que sufren más accidentes son los que gozan de mayor libertad para actuar a su libre albedrío.

3. CARACTERÍSTICAS DE LOS NIÑOS EN LAS DIFERENTES EDADES

3.1. LA ETAPA DE LACTANTE

Durante los primeros meses de vida, el niño dedica la mayor parte de su tiempo a dormir, pero muy pronto empezará a observar el entorno y tratará de moverse. En los tres primeros meses, las situaciones de riesgo son pasivas.



Al cumplir los tres meses, intentará coger aquellas cosas que por la mirada le parecen atractivas. En esta edad, el niño no debe estar solo ni un instante.

Hacia el sexto mes, ya será capaz de sentarse y de coger los objetos con una o con ambas manos.

A partir de los siete meses, su curiosidad empieza a no tener límites y su independencia motriz empieza a ser destacada, siendo cada día más rápido. El número y la variedad de los accidentes empieza a aumentar. Empieza a realizar los primeros intentos de ponerse en pie.

A los nueve o diez meses de edad, es destacada la llamada fase oral, en la que el niño se lo lleva todo a la boca para analizar sus características. Por otro lado, sus manos y dedos son más ágiles, y puede coger objetos muy pequeños, con lo que se produce riesgo de atragantamiento.

A partir de los diez meses, alcanza la madurez necesaria para iniciar la bipedestación. Sus horizontes se amplían muchísimo. Las caídas en esta fase son destacadas, puesto que no está completamente desarrollado el sentido del equilibrio.

3.2. EL NIÑO DE UN AÑO DE EDAD

Al cumplir el año, el niño suele haber dado ya sus primeros, aunque imperfectos, pasos. Queda por delante toda la labor de andar sin perder el equilibrio. No obstante, no tardará demasiado en dominar la materia y en ser capaz incluso de subir y bajar una escalera. Esto tiene lugar aproximadamente a los dieciocho meses de edad gracias al desarrollo progresivo de los músculos de las extremidades. En los meses siguientes, su fuerza y su coordinación aumentarán considerablemente y conseguirá desplazarse hacia todos lados con gran facilidad e igualmente llevarse todo lo que se le antoje a la boca. Es una edad que requiere vigilancia constante por parte del adulto.



3.3. EL NIÑO DE DOS AÑOS DE EDAD

El desarrollo de la motricidad continúa constantemente. El niño de dos años será capaz de correr y de trepar a diferentes lugares. Con la ayuda de una silla puede llegar a alcanzar alturas importantes desde donde se producen frecuentes caídas. Por otro lado, desconocen absolutamente los peligros, coincidiendo con una etapa en que su autonomía ya es destacada.

3.4. EL NIÑO DE TRES AÑOS DE EDAD

El niño de tres años está también expuesto a diversos riesgos, pero empieza a conocer las situaciones peligrosas. Es por ello que en este grupo de edad, la primera causa de accidente ya es el tráfico. Son también numerosas las caídas, los ahogamientos y los accidentes durante el juego. Fuera de casa, los niños siempre deben ir acompañados por un adulto.



3.5. EL NIÑO DE CUATRO Y CINCO AÑOS

En estas edades, los niños tienen una destacada independencia para moverse libremente de un lugar a otro con cierto dominio de sí mismos. Además, el grado de desarrollo psíquico también es destacado y se expresan con cierta soltura. También empiezan a comprender mejor las situaciones peligrosas y responder positivamente a los consejos que les dan los adultos. Sin embargo, a estas edades son capaces de realizar acciones peligrosas de manera inesperada. Los golpes de diverso tipo y consideración son los accidentes más comunes en este grupo.

3.6. EL NIÑO DE SEIS AÑOS

A esta edad, los niños son capaces de aventurarse a irse lejos de su casa. Pero no siempre recuerdan mirar antes de cruzar la calle y no acaban de calcular bien las distancias. Además, la vida social empieza a ser muy importante para ellos y son capaces de realizar muchas acciones

diferentes en presencia de otros niños.



4. LOS PRINCIPALES PELIGROS DEL NIÑO

A continuación, analizaremos algunas de las circunstancias u objetos que más frecuentemente se hallan implicados en la **siniestralidad infantil**:

- **Las caídas.** Son uno de los grandes riesgos de los más pequeños, siendo en este caso sujetos pasivos. Cuando empiezan a andar y a enfiar por diferentes lugares, las caídas también pueden ser importantes. También son peligrosos los balcones y las ventanas, pues si el niño llega hasta ellos puede caerse desde una gran altura, con consecuencias a menudo mortales.
- **El baño** debe estar a una temperatura adecuada, y debe cogerse bien al lactante para que no se deslice.
- **Los chupetes y las tetinas pueden producir asfixia.** No deben conservarse si están en mal estado.
- **Los líquidos calientes.** No es conveniente tener al niño encima de las rodillas cuando el adulto está tomando alguna bebida caliente, pues algún movimiento brusco puede provocar que el contenido se vierta y origine quemaduras. Igualmente, el biberón debe estar a una temperatura adecuada, y el niño no debe estar solo mientras ingiere. Tampoco es

conveniente fumar con el niño en brazos.

- **Los alimentos sólidos** pueden producir episodios de atragantamiento, si estos se dirigen hacia la vía respiratoria en vez de hacia la vía digestiva. Ocurre con cierta frecuencia en niños por cierta inmadurez del reflejo laríngeo que protege la tráquea durante la deglución, y porque los niños tienen tendencia a llevárselo todo a la boca. Los frutos secos no son alimentos adecuados para los más pequeños por el mismo motivo.
- **Los cables eléctricos y los enchufes.** Los niños se manejan habitualmente por el suelo por lo que no debería haber cables que se pudieran llevar a la boca. Igualmente, y dado que los accidentes por electricidad ocasionan quemaduras muy graves, es conveniente proteger los enchufes.
- **La cocina.** Todos los objetos considerados peligrosos deben ponerse en alto. Los electrodomésticos en funcionamiento deben estar vigilados por el adulto. El horno y el fuego son otros elementos peligrosos que se deben proteger
- **Los medicamentos y otros productos químicos.** Los medicamentos deberían ser guardados en un armario cerrado con llave. Igualmente, es recomendable para los productos químicos, ya que las intoxicaciones son frecuentes. Debe recordarse que el niño tiene tendencia a llevárselo todo a la boca.
- **Los juguetes y otros objetos para jugar.** Los juguetes desmontables en pequeños elementos o bolas y aquéllos con bordes cortantes o punzantes son considerados como los más peligrosos. Como existe la posibilidad de hermanos mayores, se debe controlar que estos no dejen sus juguetes en el suelo. Es recomendable comprar los juguetes según lo más adecuado para cada edad.

5. RESUMEN

Los accidentes son una causa importante de mortalidad infantil. Al igual que en los adultos, los accidentes de tráfico ocupan un lamentable primer puesto. No obstante, a diferencia de los adultos, en que otros accidentes son excepcionales, en los niños, por sus características, se producen todo tipo de situaciones de peligro.

Los principales factores de riesgo para los accidentes infantiles se agrupan en tres grupos: características propias del niño (como la edad, el sexo y la personalidad), características de los padres (no extreman precauciones) y características del entorno (sobre todo hogar).

En la etapa de lactante, el desarrollo psicomotor del niño es impresionante, pasando en sólo un año de estar prácticamente todo el día tumbado y durmiendo a la bipedestación. (Empiezan los peligros).

Con el paulatino desarrollo de la autonomía y aún desconociendo muchos peligros, el mundo del niño se ha ampliado notablemente y estará más expuesto contra menos pasivo sea.

Los principales peligros del niño son

- El baño, resbaladizo.
- Los chupetes y fas tetinas, riesgo de asfixia.
- Los líquidos calientes, quemaduras.
- Los cables eléctricos y los enchufes.
- Los medicamentos y productos químicos, riesgo de envenenamiento.
- Los juguetes, importante revisar los controles de calidad.

ICA FORMACIÓN

MÓDULO 2: HERIDAS

OBJETIVOS

En esta lección trataremos uno de los problemas con los que más frecuentemente nos encontraremos en nuestra práctica:

Las heridas. Los niños se hacen heridas con una facilidad inverosímil, por lo que es preciso conocer la mejor manera de actuar en cada momento. Aparte de las generalidades sobre el tratamiento de las heridas y a profilaxis antitetánica, entraremos en detalle sobre algunos tipos particulares de heridas, que por su localización precisan una atención diferente.

CONCEPTOS IMPORTANTES

Los conceptos que asumiremos con esta lección son:

- Clasificación de las heridas.
- Tratamiento general de las heridas.
- ¿Qué es la profilaxis antitetánica?
- Los cortes y las erosiones.
- Características que es preciso conocer sobre heridas en localizaciones específicas.

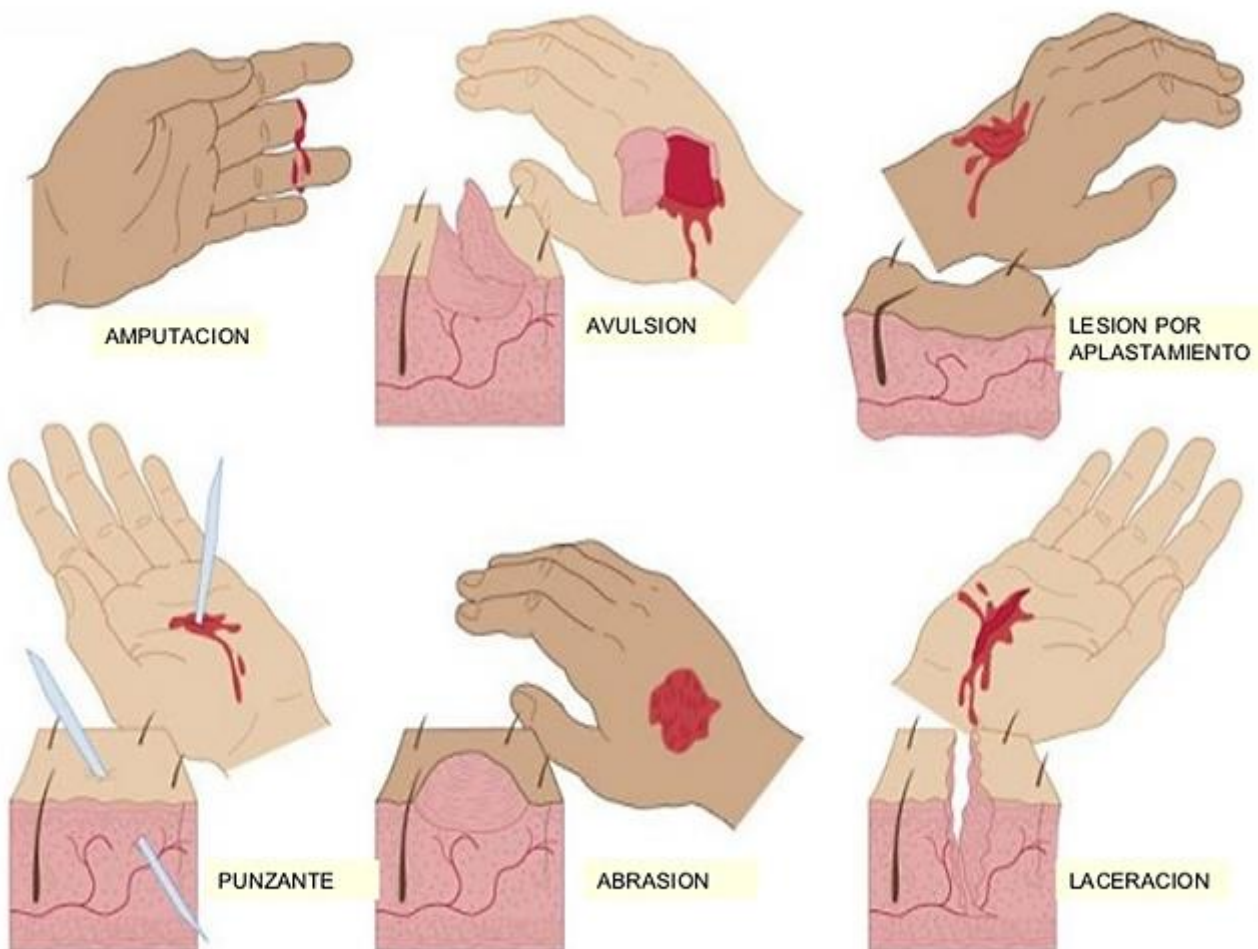
1. CONCEPTO Y TIPOS DE HERIDAS

Las heridas o traumatismos abiertos son lesiones producidas por la acción de agentes mecánicos.

Pueden clasificarse en diferentes categorías:

- **Heridas abiertas o heridas cerradas**, según haya o no salida de sangre al exterior. Las heridas más frecuentes en los niños son las abiertas, que además tienen el riesgo de infectarse. Las heridas cerradas tienen la desventaja de poder pasar más desapercibidas. Las heridas abiertas se clasifican a su vez en:
 - Incisas, de bordes limpios, producidas por objetos cortantes y afilados.

- Contusas, de bordes irregulares, provocadas por caídas o golpes con objetos contundentes.
- Punzantes, de bordes netos, aunque gran profundidad, producidas por estiletes, agujas, etc.
- Por desgarro, con gran separación e irregularidad de sus bordes, provocadas por mecanismo de tracción y no de presión como las citadas anteriormente.
- Rozaduras, consecuencia de deslizamientos.
- Por los tejidos que pueden afectar se clasifican en:
 - Simples, cuando no afectan a órganos importantes.
 - Complicadas, cuando afectan a órganos tales como nervios, vasos sanguíneos, tendones, etc.
 - Penetrantes, cuando se abren paso hasta cavidades del organismo, como la cavidad pleural o la cavidad abdominal.



2. INFECCIÓN DE UNA HERIDA

2.1. CÓMO RECONOCER QUE UNA HERIDA SE HA INFECTADO

Todas las heridas abiertas tienen el riesgo de infectarse. Por ello, en el manejo de las heridas, uno de los puntos importantes es prevenir la infección mediante una adecuada limpieza de la zona. Los síntomas y signos que nos alertan sobre una posible infección de la herida son:

- Dolor y molestias más importantes de las esperadas para la herida de la que se trata y, sobre todo, dolor pasado cierto tiempo, cuando éste debiera empezar ya a disminuir
- Inflamación de la herida, manifestada por hinchazón y enrojecimiento, también de los tejidos circundantes.
- Presencia de pus, aunque no siempre se puede advertir macroscópicamente.
- Aumento de los ganglios de las regiones próximas a la herida,
- Síntomas generales, como fiebre.

2.2. PROFILAXIS ANTITETÁNICA

Por otro lado, ante una herida infectada debe asegurarse que el niño ha recibido adecuadamente las vacunas según su calendario vacunal. Esto es especialmente importante con la vacuna antitetánica. El riesgo de tétanos¹ es mayor en heridas con aspecto sucio, en aquellas contaminadas con productos orgánicos como heces, en heridas profundas o en heridas que no han sido adecuadamente desinfectadas inicialmente. Si el niño está vacunado recientemente, no será precisa ninguna otra medida, pero si no lo está, o la última dosis es muy antigua, será preciso administrar una dosis de vacuna y/o una dosis de gammaglobulina antitetánica.

3. CORTES Y EROSIONES

Los cortes o erosiones son los accidentes más leves y más frecuentes en los niños. Generalmente, es suficiente la atención en el hogar. El manejo de estas heridas tiene dos objetivos:

- Por un lado, desinfectar bien la herida.
- Por otro lado, abortar la hemorragia que pueda haber

La desinfección se lleva a cabo de manera sencilla con agua y jabón, preferibles a cualquier otro

tipo de desinfectante como el alcohol o el agua desoxigenada.

Debe intentarse eliminar toda la suciedad. Para detener la hemorragia, se hace presión directa sobre la herida con una gasa limpia. Posteriormente, se cubre con una tina. Es preferible no cubrir la herida con algodón o cualquier otro material que pueda dejar restos en la herida, ya que esto retarda la cicatrización.

En caso de existir un cuerpo extraño que no ha desaparecido con la limpieza o de existir una hemorragia que no se controla, es preciso solicitar ayuda médica.

4. HERIDAS EN LOCALIZACIONES ESPECÍFICAS

4.1. HERIDAS EN LA CABEZA

La importancia de las heridas en la cabeza estriba en su posible relación con un golpe importante que haya podido afectar al sistema nervioso central. Es por ello que son heridas que precisan una asistencia más cuidadosa y un traslado hospitalario ante la duda sobre la intensidad del traumatismo y ante la presencia de otros datos como cuerpos extraños o fracturas de cráneo.

A nivel extrahospitalario, debe colocarse la cabeza elevada respecto al resto del cuerpo para controlar la hemorragia. También debe desinfectarse y cubrirse con un apósito, tal como se explicaba en el punto anterior.



4.2. HERIDAS EN LA BOCA

Los cortes en la lengua, mucosa bucal, encías y labios acostumbran a estar causados por los propios dientes por un golpe directo o por una caída. Son zonas ricamente vascularizadas por lo que la hemorragia puede ser bastante intensa.

Las heridas de las encías suelen controlarse en pocos minutos presionando sobre la zona afectada.

Las mordeduras de la lengua se curan espontáneamente (la saliva tiene poder desinfectante y cicatrizante) si la lesión es pequeña y superficial. Heridas penetrantes, al igual que las producidas a otros niveles, tienen riesgo de infección. Por otro lado, si se produce una sección completa o casi completa, es preciso el reimplante inmediato.



Las heridas de los labios, al igual que ocurría con las encías, suelen solucionarse ejerciendo presión sobre ellos.

Las heridas de los alveolos dentarios suelen ser debidas a la caída de un diente. La hemorragia se controla haciendo que el niño muerda firmemente una torunda de gasa situada en dicho alveolo.

4.3. HERIDAS EN EL OÍDO

Las heridas en el oído con frecuencia requieren un tratamiento especializado. Las de fácil abordaje son las del pabellón auditivo que se tratan de forma semejante a otras localizaciones, excepto si ha habido desgarramiento importante o pérdida de tejido, que precisará intervención quirúrgica.

Las heridas en el conducto auditivo externo son debidas a la introducción de objetos extraños, acto muy común en los niños. Se sugiere que la extracción sea realizada por un especialista, ya que existe riesgo de lesionar el tímpano.

Las lesiones de oído medio y oído interno se dan en contexto de traumatismo craneoencefálico y se manifiestan por hemorragia intensa (denominada otorragia), dolor, hipoacusia⁴, acúfenos (ruidos pulsátiles) ya veces síntomas generales como náuseas, vómitos o vértigo.

4.4. HERIDAS OCULARES

Los ojos pueden lesionarse de diversas maneras, directa o indirectamente. Todas las heridas oculares son potencialmente graves, por lo que deberían ser supervisadas por un especialista. A nivel extrahospitalario, se acuesta al niño en el suelo y se inmoviliza su cabeza. Se cubre el ojo con un apósito estéril que después se cubrirá por un vendaje alrededor de la cabeza. Es importante no eliminar los cuerpos extraños ya que en esa maniobra puede



lesionarse todavía más la córnea. Es conveniente vendar también el otro ojo, para que ambos globos oculares estén en reposo y evitar que el niño se toque.

4.5. HERIDAS PENETRANTES EN EL TÓRAX

El riesgo de este tipo de heridas es que, si la profundidad llega hasta la cavidad pleural, se produce entrada de aire desde el exterior de forma anómala, y el aumento de presión hace que el pulmón se colapse, comprometiendo la respiración. Así, uno de los primeros pasos en el abordaje de este tipo de heridas es cerrar herméticamente la lesión para evitar que siga entrando aire. El mejor material a utilizar es un trozo de plástico sobre el apósito estéril. Obviamente, es una lesión grave que precisa asistencia hospitalaria.

4.6. HERIDAS PENETRANTES EN EL ABDOMEN

Las heridas abdominales, al igual que las torácicas, son graves. En primer lugar, porque pueden dar lugar a hemorragias importantes, y en segundo lugar porque el abdomen es más vulnerable que el tórax (no tiene recubrimiento óseo) y en cambio contiene múltiples vísceras que pueden ser dañadas.

El niño con lesión abdominal debe colocarse acostado, con las rodillas flexionadas para evitar la tensión abdominal. Luego se debe limpiar la herida y colocar también un apósito estéril, para trasladar seguidamente al pequeño a un centro hospitalario.

4.7. HERIDAS EN LA PALMA DE LA MANO

Las heridas a este nivel son relativamente frecuentes por la gran utilización que se hace de las manos. Son heridas que sangran también bastante (zona muy vascularizada) y que tienen el riesgo de lesionar los tendones que se dirigen hacia los músculos flexores de los dedos. También puede haber lesiones de nervios importantes de la mano, o acompañarse de alguna fractura.

Se limpia y se presiona sobre la herida, y se anima al niño a que cierre el puño conteniendo el apósito para conseguir hemostasia. Posteriormente, se venda el puño y se mantiene elevada la extremidad afectada.



5. RESUMEN

En líneas generales, las heridas se clasifican en abiertas o cerradas, según haya o no salida de sangre al exterior, Las heridas abiertas, además de la hemorragia, corren el riesgo de infectarse.

Las heridas abiertas se clasifican en: incisas, contusas, punzantes, por desgarro y rozaduras.

Las heridas abiertas, por su contacto con el exterior, corren el riesgo de infectarse. Cuando una herida se infecta, aumenta el dolor y la inflamación y puede haber pus y adenopatías.

Cuando la vacunación antitetánica no es correcta o es incompleta, es preciso administrar gammaglobulina antitetánica ante heridas sospechosas de estar contaminadas.

La mejor forma de desinfectar una herida es mediante agua y jabón.

Las heridas en la cabeza pueden relacionarse con lesiones a nivel del sistema nervioso central.

Las heridas en la boca suelen sangrar bastante, por ser una zona muy vascularizada. Tienden a curar con rapidez.

Las heridas en el oído y las heridas en el ojo con frecuencia requieren atención especializada.

Las heridas penetrantes en el tórax y las heridas penetrantes en el abdomen pueden originar compromiso vital, por la afectación de órganos internos. Pueden producirse problemas respiratorios y hemorragias importantes.

Las heridas en la palma de la mano son muy sangrantes y pueden tener como complicación la lesión de un tendón muscular

MÓDULO 3: ACCIDENTES POR CUERPO EXTRAÑO. EFECTOS DEL CALOR Y DEL FRÍO

OBJETIVOS

Nos adentramos en el estudio de una lección heterogénea en la que trataremos dos temas bastante diferentes entre sí:

Por un lado, los accidentes por cuerpo extraño y por otro, los efectos del calor y del frío. Los accidentes por cuerpo extraño son un hecho frecuente en la vida cotidiana, a la que contribuyen los niños con sus ansias exploradoras. Por otro lado, sobre los efectos del frío y el calor, hemos de decir que es un tema importante en la infancia, pues es en las edades extremas de la temperatura, originándose diferentes cuadros de variada gravedad.



CONCEPTOS IMPORTANTES

Los conceptos que debemos asumir en esta lección son:

- ¿Qué es un cuerpo extraño?
- Atragantamiento por paso del cuerpo extraño a vías respiratorias.
- Actuación en caso de atragantamiento: percusión torácica y maniobra de Heimlich.
- Efectos del calor: ¿qué es una insolación?
- ¿Qué es un golpe de calor?
- Diferencias entre hipotermia y congelación.

1. ACCIDENTES POR CUERPO EXTRAÑO

1.1. INTRODUCCIÓN Y CLASIFICACIÓN DE LOS ACCIDENTES POR CUERPO EXTRAÑO

Los accidentes por cuerpos extraños son un hecho frecuente entre la población infantil. Son propios del colectivo de niños con edades comprendidas entre 1 y 2 años. Este tipo de accidentes se explican en gran medida por las características psicomotrices de los niños de estas edades, cuya curiosidad no tiene límites y exploran los objetos de múltiples maneras, por ejemplo a través de la boca o introduciéndolo en todas las cavidades naturales.



Clasificamos los accidentes por cuerpos extraños en las siguientes categorías:

- **Cuerpos extraños introducidos por vía oral.** Es el grupo más importante. A partir de la ingesta oral, los cuerpos extraños pueden pasar a la vía digestiva, ingestión, o bien pasar a la vía respiratoria, aspiración.
- **Cuerpos extraños introducidos en nariz y en oído.**
- **Cuerpos extraños introducidos en vagina (niñas).**

1.2. INGESTIÓN DE CUERPOS EXTRAÑOS

La ingestión de un cuerpo extraño es típica de las primeras fases del desarrollo en las que el niño tiene tendencia a levárselo todo a la boca.

El peligro de este cuadro tiene tres puntos claves:

- Al tragar el cuerpo extraño, por su tamaño o por la presencia de aristas puede obstruir la faringe.
- También al tragar el objeto puede dirigirse erróneamente hacia vías respiratorias produciendo aspiración.
- Tras superar la laringe y llegar al esófago, puede quedar allí enclavado. El riesgo que conlleva es el de rotura esofágica, que produce un cuadro grave y de elevada mortalidad. Por ello, los objetos enclavados en el esófago deben ser extraídos mediante endoscopia¹
- Tras superar el esófago y llegar al estómago, los cuerpos extraños generalmente dejan de ser peligrosos, y continúan su recorrido por el tracto gastrointestinal hasta ser expulsados por el ano junto con las heces. A nivel del esfínter anal sí pueden causar algún problema a la hora de la expulsión.

1.3. ASPIRACIÓN DE CUERPOS EXTRAÑOS

1.3.1. Definición y manifestaciones

La aspiración es la entrada de un cuerpo extraño al árbol respiratorio, produciéndose sofocación (asfixia) o atragantamiento. Se producen situaciones de extrema gravedad cuando el cuerpo extraño queda enclavado en la laringe o en la tráquea ya que queda impedido totalmente el paso de aire por la vía aérea, situación mortal si no se soluciona en pocos minutos.

El material aspirado es, la mayoría de las veces, un alimento, típicamente los frutos secos, aunque puede ser aspirado cualquier objeto de pequeño tamaño.

Inicialmente, la aspiración puede dar un cuadro súbito de tos y dificultad respiratoria que en los casos graves evoluciona a cianosis y a parada cardiorrespiratoria. En otros casos, el episodio inicial queda abortado pero el cuerpo extraño no es expulsado y continúa su descenso por la vía traqueobronquial. Esto puede originar complicaciones posteriores, por ejemplo tos persistente durante tiempo prolongado o neumonía por infección de secreciones acumuladas que no pueden salir hacia el exterior.

Clínica de un atragantamiento por un cuerpo extraño:

- Obstrucción parcial:
- Dolor de garganta.
- Tos.
- Dificultad para hablar
- Ruidos al respirar

- Obstrucción completa:
- Imposibilidad para respirar.
- Intento de hablar o llorar pero sin emisión de ruido alguno.
- Palidez inicial e instauración paulatina de cianosis (coloración azulada de la piel por deficiente oxigenación).
- Agitación inicial para desembocar posteriormente en pérdida de conciencia.

1.3.2. Pautas de actuación ante la aspiración de un cuerpo extraño

Ante un niño que se ha atragantado con un cuerpo extraño, la primera maniobra a llevar a cabo es animarle a toser para así eliminarlo. Dos son las situaciones que podemos encontrarnos en este caso:

- Tos eficaz, con buen intercambio aéreo y esfuerzos manifiestos para expulsar el cuerpo extraño. En este caso, es mejor no intervenir y vigilar al niño para comprobar la eficacia de sus esfuerzos.
- Tos ineficaz para expulsar el cuerpo extraño con cianosis progresiva y escaso o nulo intercambio aéreo. En este caso, hay que abrir la boca del niño e intentar ver si hay algún cuerpo extraño. En caso afirmativo, hay que extraerlo (con cuidado de no introducirlo aún más). Es útil para ello el dedo índice adaptando la forma de gancho.

En el caso de no tener éxito, debe intentarse desalojar el cuerpo extraño mediante la técnica de percusión torácica dorsal, seguida de percusiones torácicas. Si ello tampoco tiene éxito, hay que llevar a cabo la técnica de compresión abdominal, que es la forma como se intenta solucionar en el caso de los adultos, mediante la técnica conocida con el nombre de maniobra de Heimlich.

Percusión torácica dorsal (seguida de compresión torácica)

Actuaremos de diferente manera, en función de la edad del niño:

En lactantes. En el niño menor de un año, la técnica de elección para solucionar el atragantamiento por cuerpo extraño es la percusión torácica dorsal (con el niño estirado con la cabeza en posición más baja que el resto del cuerpo, seguida de la compresión torácica), de la siguiente forma:

- Coloque al bebé estirado sobre su antebrazo con la cara hacia abajo y la cabeza más alta que el tronco. Apoye la cabeza y los hombros del niño en su mano o sujete la cabeza traccionando la mandíbula. Con la otra mano libre efectúe una serie de cuatro o cinco palmadas fuertes en la espalda (entre los omóplatos).
- Si ello no ha resultado eficaz, inmediatamente dé la vuelta al niño y sujételo con la cara hacia arriba. Procure que su cabeza quede más baja que el tronco y ligeramente girada

hacia un lado. Coloque dos dedos sobre el esternón (debajo de la línea de las tetillas). Efectúe cuatro o cinco compresiones torácicas.

- Examine la boca y retire cualquier objeto que vea.
- Si ello continúa siendo ineficaz, llame a una ambulancia para un traslado hospitalario. Mientras, vaya repitiendo el ciclo.

Colocar dos dedos en la mitad del esternón del bebé y dar 5 compresiones rápidas hacia abajo



Colocar al bebé boca abajo a lo largo del antebrazo y darle 5 golpes fuertes y rápidos en la espalda con el talón de la mano



Niño pequeño (mayor de un año). Actuaremos de la siguiente manera:

- Anime al niño para que tosa espontáneamente. Siéntese y coloque al niño transversalmente sobre sus piernas de modo que la cabeza cuelgue y quede situada por debajo del tronco. Con una mano, sujétele por la cintura. Mientras, con la mano libre, efectúe cuatro o cinco palmadas rápidas en la espalda (entre los omóplatos).
- Si la maniobra anterior no resulta, apoye al niño sobre sus rodillas con la espalda sobre sus muslos. Coloque la palma de su mano en la parte baja del esternón y efectúe cuatro o cinco compresiones torácicas.
- Examine la boca y extraiga cualquier objeto que vea.
- Si la obstrucción todavía no ha desaparecido, coloque su palma en la mitad de la parte alta del abdomen (debajo de las costillas) y efectúe cuatro o cinco compresiones hacia arriba.
- Examine nuevamente la boca. Avise a una ambulancia y vaya repitiendo el ciclo

Niño mayor. Seguiremos los siguientes pasos:

- Anime al niño a que tosa espontáneamente.
- Incline al niño hacia delante y dé unas cinco palmaditas en la espalda (dándolas en posición erecta, no sólo no ayudamos a salir al cuerpo extraño, sino que contribuimos a que se introduzca más).
- Si lo anterior no resulta, acuéstelo en el suelo. Procure girar la cabeza hacia un lado. Coloque la palma de la mano sobre la parte baja del esternón y efectúe cuatro o cinco compresiones torácicas.
- Examine la boca y extraiga cualquier cuerpo extraño.
- Coloque la palma de su mano sobre la mitad de la parte alta del abdomen (debajo de las costillas) y efectúe cuatro o cinco compresiones. Examine de nuevo la boca. Llame a una ambulancia.
- Coloque al niño de lado sobre el suelo y repita el ciclo.



Compresión abdominal (maniobra de Heimlich).

También actuaremos de diferente manera, en función de la edad del niño:

- **Lactantes.** En los lactantes está contraindicada la maniobra de Heimlich. Es por ello que la técnica de elección en menores de un año es la percusión torácica seguida de la compresión torácica, cuya técnica ha sido descrita sobre estas líneas.
- **Niño pequeño (mayor de un año).** Seguiremos los siguientes pasos:
 - Siéntese y coloque al niño sobre sus piernas mirando de frente (de espaldas a usted).
 - Coloque el puño de una mano sobre el abdomen (por debajo justo del esternón) dejando que el tronco del niño se incline hacia delante.
 - Efectúe una presión brusca hacia dentro y arriba. Repita esta maniobra varias veces (4-5).
- **Niño mayor.** Seguiremos estos pasos:
 - Sitúese de pie detrás del niño. Incline al niño hacia delante y dé unas palmaditas en la espalda.

- Sitúese de pie o sentado detrás del niño y coloque un brazo alrededor de su abdomen. Cierre la mano en puño y colóquela en el centro del abdomen entre el ombligo y el esternón. Agarre el puño con la otra mano. Atraiga ambas manos hacia usted con una ligera presión hacia arriba y hacia dentro para comprimir la parte superior del abdomen. Repítalo unas cuantas veces. Esta maniobra también puede realizarse con el niño estirado en el suelo.

1.4. CUERPOS EXTRAÑOS EN LA NARIZ

El niño introduce en sus orificios nasales objetos de muy pequeño tamaño, como insectos, vegetales u otros objetos como canicas o piezas de juguetes.

Si la obstrucción nasal es unilateral, no se provoca compromiso respiratorio, por lo que es posible que el cuerpo extraño pase inadvertido bastante tiempo. El cuerpo extraño alojado en la fosa nasal induce irritación de la misma y esto se traduce en la aparición de inflamación y la salida al exterior de rinorrea de aspecto purulento, maloliente y en ocasiones sanguinolento.

La expulsión espontánea de estos cuerpos extraños es rara, ya que la propia inflamación de la mucosa nasal facilita la inmovilización del objeto en el lugar donde quedó enclavado. Las maniobras inadecuadas pueden determinar que el cuerpo extraño quede todavía más introducido. Por lo tanto, es recomendable acudir a un especialista.

1.5. CUERPOS EXTRAÑOS EN EL OÍDO

Los objetos que los niños se introducen en el oído son básicamente los mismos que se introducen en las fosas nasales. También este caso es preferible la extracción por un especialista ya que existe riesgo de introducir más el objeto y de provocar lesiones en el tímpano o en el conducto auditivo interno. Las semillas y otros vegetales pueden aumentar de tamaño, lo que dificulta todavía más su extracción (esto ocurre también a nivel nasal).

Donde sí se puede actuar es cuando el cuerpo extraño es un insecto vivo ya que, además de las molestias propias del cuerpo extraño (dolor, hipoacusia, etc.), se añade la desagradable sensación de oír los zumbidos del insecto. En estos casos, es prioritario matar al insecto mediante la instalación en el conducto auditivo externo de unas gotas de glicerina o de alcohol.

1.6. CUERPOS EXTRAÑOS EN LA VAGINA

Es probablemente el cuadro menos frecuente dentro de los accidentes por cuerpo extraño. Al igual que sucede en la nariz, suele manifestarse por la secreción de un flujo vaginal purulento, maloliente y en ocasiones sanguinolento. Es susceptible de exploración ginecológica para su extracción.

2. EFECTOS DEL CALOR Y DEL FRÍO

2.1. EFECTOS DEL CALOR

2.1.1. Regulación corporal de la temperatura

La regulación de la temperatura corporal es un proceso controlado por el hipotálamo. Cuando la temperatura corporal empieza a ascender, se desencadenan toda una serie de mecanismos con el objetivo de mantener un valor constante. Así se produce vasodilatación de los vasos sanguíneos y esto induce sudoración para evaporar calor. Igualmente, se incrementa el ritmo respiratorio con el objeto de eliminar más calor mediante la respiración. Cuando la temperatura desciende, el proceso que se produce es el contrario: los vasos sanguíneos cutáneos se contraen y se estimula el temblor, contracciones musculares cuyo objetivo es la producción de calor.

2.1.2. Cuadros clínicos producidos por exceso de calor

Distinguiremos tres cuadros producidos por el exceso de calor:

- **Insolación.** Se produce cuando el niño ha estado expuesto al sol durante un tiempo sin la adecuada protección. Es un cuadro que también se da en los adultos, aunque, como en otros muchos casos, los pequeños son más susceptibles. El cuadro típico de la insolación asocia cefalea, náuseas y vómitos, piel caliente y enrojecida, pulso acelerado, etc. En casos importantes puede haber pérdida del conocimiento. Debe dejarse al niño en la sombra, en una habitación bien ventilada y colocar compresas frías en la nuca, cara y pecho.
- **Agotamiento por exceso de calor.** Es un trastorno en principio benigno que ocurre cuando el niño está expuesto a un clima caluroso. Se cree que es debido a que con el sudor se pierden iones (especialmente sodio y cloro). El niño se siente muy cansado y nota calambres musculares, que reflejan este desequilibrio iónico. Para recuperar este cuadro es conveniente la administración de agua con sal o de zumos y otras bebidas azucaradas.
- **Golpe de calor.** Llamado también hiperpirexia por calor, es ya un cuadro más grave. Se produce tras una exposición prolongada a elevadas temperaturas al tiempo que se realiza una actividad física intensa. Se produce una situación en la que la regulación de la temperatura se ve comprometida porque el sudor resulta insuficiente para eliminar el calor. Se produce cefalea, confusión, sensación de calor, inquietud, piel seca, pulso fuerte e irregular y temperatura rectal superior a 40°C. Esto puede afectar al estado de conciencia y producirse desvanecimiento. Debe bajarse la temperatura tan rápidamente como sea posible con compresas frías, abanicando, etc. La temperatura debe ser vigilada constantemente.

2.2. EFECTOS DEL FRÍO

Las lesiones por frío se producen cuando la temperatura exterior es muy baja o en caso de inmersión en agua fría. Al igual que ocurría con el calor, son más susceptibles, a este tipo de lesiones, individuos en edades extremas de la vida: niños y ancianos. La vasoconstricción de los vasos cutáneos y los temblores o escalofríos son los mecanismos que intentar compensar el descenso de temperatura, generando calor, pero a veces no son suficientes.

2.2.1. Hipotermia

La hipotermia es el descenso de la temperatura corporal por debajo de sus valores normales (se considera hipotermia valores por debajo de los 35°C). Es una consecuencia de la excesiva exposición a ambientes fríos y es una situación grave, probablemente más que las situaciones de exceso de calor, que parecen más alarmantes.

Las repercusiones que tiene sobre el organismo el descenso de la temperatura dependen en gran medida del grado de descenso, siendo más improbable la recuperación completa cuantos más grados descienda. Así, por ejemplo, por debajo de los 34°C puede presentarse debilidad muscular manifiesta e intensa somnolencia. Temperaturas menores de 23°C pueden producir la muerte por paro cardíaco.



Inicialmente, se presenta palidez y sensación de frío. Puede haber temblores que, conforme evoluciona el cuadro, se transforman en falta de coordinación y dificultad para expresarse, así

como respiración lenta y pulso débil.

El abordaje de una hipotermia se inicia trasladando al niño a un lugar caliente y despojándole de sus ropas si éstas están mojadas. Lo ideal es posteriormente dar un baño de agua caliente y al salir cubrirlo con ropa seca y acostarlo con varias mantas, cubriendo también otras partes del cuerpo como las manos con guantes, los pies con calcetines y las orejas con un gorro. También se puede calentar al niño con el propio cuerpo, acostándose con él. Si el niño está despierto, es aconsejable que beba algún alimento caliente como sopa o algún elemento energético como chocolate.

2.2.2. Congelación

La congelación se produce en situación de frío intenso y prolongado, y afecta a las partes acras del cuerpo (nariz, orejas, manos y pies), zonas más alejadas del centro del cuerpo. La congelación, al igual que ocurre con las quemaduras, se clasifica en diversos grados según su profundidad, produciendo en los casos más graves gangrena³ de las partes afectas. El cuadro clínico se caracteriza por hormigueos, entumecimiento y dolor de la parte afecta. La piel se vuelve rígida y pálida o de color azulado.

Son factores que predisponen a la congelación la exposición durante largo tiempo al frío, sobre todo si es con falta de abrigo, el cansancio, la inmovilización (no se mueven los músculos y por tanto no se genera calor) y el contacto con objetos metálicos (que también transmiten frío).

Una de las complicaciones más importantes de la congelación es la producción de infecciones locales en el tejido afecto, ya que la necrosis de los tejidos predispone a la colonización por diversos microorganismos.

El primer paso para abordar una congelación es sumergir la parte afecta en agua tibia (no caliente del todo). Otra opción es cubrirla con toallas calientes. No se deben aplicar otras fuentes de calor (estufas, radiadores); no se deben frotar las partes afectadas, ni reventar las ampollas que hayan podido aparecer (riesgo de infección).

3. RESUMEN

Los accidentes por cuerpo extraño son un tipo de accidente predominante en el colectivo de niños entre 1 y 2 años, sobre todo debido a su desarrollo psicomotor en esas edades.

Los cuerpos extraños ingerido⁵ carecen de riesgo por lo general una vez superado el estómago. Hasta ese punto existen tres puntos conflictivos: faringe, laringe y esófago.

La aspiración se produce por el paso de un cuerpo extraño a las vías respiratorias. Se manifiesta con un cuadro súbito de tos y dificultad respiratoria, que si no se soluciona puede llevar a la muerte.

La actuación ante el atragantamiento por cuerpo extraño con- lleva dos maniobras fundamentales: en primer lugar, la percusión torácica (seguida de la compresión torácica) y en segundo lugar, la compresión torácica o maniobra de Heimlich.

En cada grupo de edad, las maniobras para solucionar el atragantamiento tienen unas particularidades. La maniobra de Heimlich está contraindicada en los lactantes.

Es recomendable que la extracción de los cuerpos extraños de nariz y de oído sea realizada por un especialista, pues no originan riesgo vital y es posible hacer más perjuicio que beneficio.

La regulación de la temperatura es un proceso que tiene lugar a nivel hipotalámico. Los niños son más sensibles a las alteraciones de la temperatura.

Diferenciamos básicamente tres cuadros producidos por exceso de calor: la insolación, el agotamiento por exceso de calor y el golpe de calor

Las lesiones por frío se producen cuando la temperatura exterior es muy baja o en caso de inmersión en agua fría. Diferenciamos básicamente dos cuadros: la hipotermia y la congelación.

MÓDULO 4: INTOXICACIONES. **MORDEDURAS Y PICADURAS DE** **ANIMALES**

OBJETIVOS

En esta lección intentaremos esbozar las principales características de los accidentes causados por las intoxicaciones y los relacionados con animales. En los accidentes por intoxicaciones es de vital importancia la prevención, a diferencia de otros accidentes más fortuitos. Se relacionarán también algunas de las principales medidas para paliar los efectos de las sustancias tóxicas. Respecto a las lesiones por animales, centraremos nuestro estudio en las mordeduras causadas por los perros, por ser un problema relativa mente frecuente, pero sin duda alguna, de gran actualidad.

CONCEPTOS IMPORTANTES

Los conceptos que debemos asumir en esta lección son:

- Diferentes tipos de intoxicaciones.
- Cómo actuar en casa frente a una hipotética intoxicación.
- Medidas hospitalarias en las intoxicaciones.
- Diferencias en el abordaje de la intoxicación por cáusticos.
- Mordeduras de perros: heridas potencialmente sucias.
- ¿Qué es la rabia?
- Medidas pedagógicas para evitar las lesiones por animales.

1. LAS INTOXICACIONES

1.1. INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DE LAS INTOXICACIONES

Las intoxicaciones constituyen un tipo de accidente frecuente en la población infantil. Cabe destacar el hecho de que son uno de los tipos de accidentes menos fortuitos, esto es, que la prevención de los mismos depende en gran medida del adulto responsable, en cuanto a la mayor o

menor accesibilidad del pequeño a los productos tóxicos.

Entre los productos que pueden causar intoxicaciones los más frecuentes son los productos químicos de uso doméstico, presentes en todas las cocinas. Siguen de cerca en las estadísticas los medicamentos. Otro tipo de productos también pueden causar cuadros graves, como es el caso de insecticidas, animales y plantas, inhalación de ciertos productos, etc.

1.2. OBJETIVOS DEL TRATAMIENTO DE LAS INTOXICACIONES

En primer lugar, el primer objetivo a llevar a cabo es salvaguardar las funciones vitales mediante las maniobras de re-animación si es necesario. El segundo punto del abordaje es intentar minimizar la absorción del producto tóxico. Esto es especialmente importante en el caso de los medicamentos, en los cuales existe cierto tiempo de latencia entre el momento en que son ingeridos y el momento en que empiezan a producir efectos, dado que ha sido precisa su absorción. En otros casos, como los cáusticos (lejías y similares), mucho del daño ya está hecho por el simple paso de los mismos a través de la boca y el tracto gastrointestinal, con lo que evitar la absorción es menos importante, aunque también se suele hacer.

Existe un centro de atención telefónica especializado en asesorar sobre los pasos a seguir en los diferentes tipos de intoxicación. La información que aportan es interesante, pues la forma de actuar depende del tóxico responsable y del estado vital del intoxicado. En ocasiones no se conoce el origen de la intoxicación y el abordaje se complica. En cualquier caso, es interesante acudir a un centro hospitalario.



1.3. MANEJO DE LAS INTOXICACIONES

Debemos tener en cuenta algunas consideraciones en el manejo de las intoxicaciones infantiles:

- Desconfiar de una aparente falta de síntomas ante un niño que presenta indicios de haber ingerido alguna sustancia, ya que pueden aparecer tardíamente y ser graves. Esto es frecuente con los medicamentos, aunque si la ingesta ha sido importante ya suele haber desde el principio algún síntoma, como náuseas.
- Una de las maneras de minimizar la absorción de un tóxico es mediante su dilución. Para ello se ingiere agua o leche. Es una medida que se utiliza en gran cantidad de tóxicos, aunque la administración de leche está contraindicada en algunos casos.

Para la descontaminación interna hay **diversas técnicas**:

La provocación del vómito es una maniobra sencilla y que, realizada precozmente, evita la absorción de gran parte de la sustancia ingerida. Sin embargo, es peligroso por ejemplo en situaciones de disminución del nivel de conciencia (por el riesgo de aspiración) y está contraindicado en el caso de algunos tóxicos, como los cáusticos, que durante el vómito vuelven a lesionar la mucosa esofágica y bucal, con lo que se incrementa el grado de lesión.

El lavado gástrico se emplea a nivel hospitalario y consiste en la introducción de una sonda que diluye y aspira el contenido gástrico, disminuyendo también la absorción del tóxico.

El carbón activado es un método complementario al lavado gástrico que se administra por vía oral y adsorbe el tóxico, disminuyendo la absorción.

Los purgantes o catárticos aceleran el tránsito intestinal de los tóxicos, de forma que disminuye el tiempo de permanencia en el intestino y así su absorción.

La hemodiálisis es una alternativa para eliminar el tóxico una vez que éste ha sido absorbido y se encuentra en la sangre. La hemodiálisis es una técnica que depura la sangre de modo análogo a como lo hace el riñón.

Los antidotos son sustancias que actúan inhibiendo la acción del tóxico. Desafortunadamente, son pocos los tóxicos que poseen un antidoto eficaz, pero en el caso de existir es uno de los mejores tratamientos.

En cuanto a la **descontaminación externa**, es útil quitarse las ropas y lavarse con abundante agua y jabón. Esta medida es útil, por ejemplo, en el caso de algunos pesticidas, que tienen absorción cutánea.

2. MORDEDURAS Y PICADURAS DE ANIMALES

2.1. INTRODUCCIÓN AL TEMA

El planeta que habitamos está poblado por miles de especies de animales, además de los seres vivos. Algunos de estos animales, como el perro, el gato o animales de granja forman parte de nuestro entorno inmediato, Con otros animales, los salvajes, sólo tenemos contacto esporádicamente. Todos estos animales disponen de medios de defensa naturales: dientes, uñas, venenos, etc., necesarios en la lucha por la supervivencia. En general, la mayoría de animales no utilizan estos medios de defensa contra los humanos. Solamente cuando son molestados, intencionadamente o por descuido, o cuando se sienten agredidos, nos pueden atacar

Las lesiones que podemos sufrir por agresiones de animales son muy variadas. Resultan de la combinación de las lesiones directas, es decir, de las heridas, y de los efectos de las sustancias que el animal puede introducir en nuestro cuerpo.

El perro, de entre los animales domésticos, y las serpientes, de entre los salvajes, son los animales que más accidentes ocasionan. De la totalidad de las mordeduras de animales, el 80-90% provienen de los perros, siendo en un porcentaje elevado los causantes los perros de la propia familia. Debido a que es el tipo de lesión más habitual nos dedicaremos a ella en más profundidad.

2.2. MORDEDURAS DE PERRO

Las mordeduras de perro son, por tanto, las lesiones más frecuentes relacionadas con las agresiones animales. Aunque no hay claros aumentos de incidencia en determinadas edades, se sabe que los más pequeños son los más vulnerables.

Respecto a la mordedura, parece ser que en los niños pequeños tiende a localizarse en la cara o en el cuello, lo que hace que aumente la gravedad de los accidentes (en los lactantes, las mordeduras de perro pueden originar desfiguraciones y también fracturas de cráneo). En los niños pequeños no hay preferencias de sexo; sin embargo, a partir de los 4 años, es un accidente más frecuente en los niños. Esto puede indicar que la conducta de la víctima ha podido tener una relación con el accidente.

2.2.1. Heridas producidas por mordeduras

La lesión que directamente provoca una mordedura de perro es una herida que en principio necesitara las mismas atenciones que cualquier otra. Según el perro y la intensidad del ataque, puede ser que se trate solamente de una erosión superficial o bien de una herida profunda.

En el caso concreto de heridas por mordeduras, cabe extremar la limpieza antiséptica, tanto si la

mordedura es de un perro como si es de cualquier otro animal, o incluso en el caso de mordeduras humanas. Esto es debido a que en la boca hay normalmente multitud de gérmenes, que en esta localización no originan trastornos, pero que son capaces de causar una infección grave si penetran en el organismo a través de la piel.

Así, es mejor dirigirse a un centro médico para que se pueda acabar de limpiar a fondo la herida y nos indiquen si son necesarias la administración de antibióticos o de alguna vacuna (recordar el tétanos en heridas sucias).

2.2.2. La rabia

En el caso de mordeduras, además de las infecciones características de todas las heridas, existe peligro de infección a causa de un germen que pueden transmitir los animales mamíferos:

La rabia. La rabia es una enfermedad muy grave que afecta al sistema nervioso y que llega a causar la parada cardiorrespiratoria de forma inevitable, ya que no existe tratamiento para ella. La única manera de combatirla es su prevención.



La verdad es que es difícil que la rabia pueda afectarnos tras una mordedura animal, pues es prácticamente anecdótico que un animal doméstico presente rabia, sobre todo teniendo en cuenta

las campañas veterinarias de vacunación. La administración de gammaglobulinas antirrábicas está indicada cuando la mordedura ha sido producida por un animal salvaje (por ejemplo, un lobo) o por un animal incontrolado del que no se conocen los antecedentes sanitarios.

El animal sospechoso debe estar bajo vigilancia durante unas dos semanas: si sobrevive, todo indica que no padece rabia y podemos bajar la guardia.

2.3. PICADURAS DE INSECTOS Y OTROS ANIMALES PEQUEÑOS

Hay muchos animales pequeños, insectos y arácnidos, que nos pueden causar pequeñas lesiones, picaduras, generalmente poco importantes. Solamente en casos concretos producen un dolor muy intenso, y a veces, en personas especialmente predispuestas, trastornos generales secundarios a una reacción alérgica.

Las picadas de insectos, como las abejas, las avispas y los mosquitos, no acostumbran a ser graves. Para reducir las molestias, lo primero que debe hacerse es intentar retirar el aguijón en los casos en los que queda clavado, como en las picaduras de abeja. Seguidamente, es útil aplicar hielo con el fin de disminuir la inflamación. También son útiles compresas de agua fría con amoníaco o con vinagre o zumo de limón. El barro, en cambio, no es recomendable, como se considera tradicionalmente, ya que, aunque disminuye el escozor, puede infectar la herida. En general, si no se presentan trastornos generales, no es necesaria la consulta médica.

Las arañas venenosas que causan la muerte no existen en nuestro país. Sí existen arañas que pueden originar cuadros aparatosos, en cuyo caso es mejor buscar asistencia sanitaria.



2.4. MEDIDAS EDUCATIVAS DE PREVENCIÓN DE ESTE TIPO DE ACCIDENTES

Algunas medidas preventivas que debemos tener en cuenta son:

- Los niños menores de 6 años no tienen todavía la suficiente madurez para convivir con un perro en casa.
- Debe enseñarse a los niños a respetar a los animales, es decir; no maltratarlos ni molestarlos cuando comen o duermen.
- Debemos evitar que los animales estén sobreexcitados.
- Nunca debe acercarse nuestra cara a la del animal.
- Debe evitarse que nuestros animales domésticos tengan contacto con animales

desconocidos (pueden transmitirse enfermedades, etc.).

- Aconseje a los niños que no anden descalzos por el campo, ya que los pies desnudos son más vulnerables a posibles picaduras.
- Enseñe a los niños que, ante la presencia de abejas, deben alejarse lentamente y de manera tranquila evitando los movimientos rápidos.
- Delante de un perro desconocido, es mejor no correr, no tocarlo ni tampoco amenazarlo.
- Si se trata de un gato, valen las anteriores recomendaciones para los perros.
- Procure evitar los esfuerzos físicos en el campo ya que el sudor atrae a los insectos.
- Evite que los niños coman frutas sin haberlas limpiado de antemano.

3. RESUMEN

Las intoxicaciones son uno de los accidentes infantiles más dramáticos, pues frecuentemente pueden ser evitados con una adecuada vigilancia de los adultos.

El primer paso a tener en cuenta en las intoxicaciones es salvaguardar las funciones vitales. El segundo paso es intentar provocar el vómito (excepto con los cáusticos) y diluir el tóxico.

A nivel hospitalario se realizan diferentes técnicas con el fin de evitar al máximo la absorción del tóxico o para neutralizar su efecto. Las principales medidas son:

- Lavado de estómago.
- Carbón activado.
- Administración de purgantes.
- Hemodiálisis.
- Administración de antídotos.

Las mordeduras por perros son el tipo más frecuente de agresión animal. Habitualmente, los perros son de la propia familia, motivo por el cual es interesante esperar a que los niños tengan la suficiente madurez para convivir con los perros para adquirir uno.

Las mordeduras de animales, o incluso las humanas, son un factor de riesgo para la infección por la gran cantidad de gérmenes que hay en la boca. Las de perro también tienen riesgo de rabia. Debe comprobarse el correcto estado sanitario del animal.

Las picaduras por insectos suelen ser molestas, aunque banales. Solamente algunos casos asocian complicaciones graves de tipo alérgico.



2ª PARTE. NOCIONES DE PSICOLOGÍA INFANTIL Y EVOLUTIVA



CURSO DE MONITOR-CUIDADOR EN TRANSPORTE ESCOLAR

Índice de contenidos

	pág
INTRODUCCIÓN	39
1. PRINCIPIOS DEL DESARROLLO	43
2. PRIMERA INFANCIA (0 A 2 AÑOS)	48
3. SEGUNDA INFANCIA (3 A 6 AÑOS)	66
4. TERCERA INFANCIA (6 A 12 AÑOS)	89
5. RESUMEN	124

INTRODUCCIÓN

Este módulo, llamado Nociones de psicología infantil y evolutiva, pretende, en líneas generales, ofrecernos una visión global de cuáles son los elementos a tener en cuenta ya conocer para explicar el desarrollo del niño desde el momento de su nacimiento hasta el inicio de la adolescencia. Además, también propondremos pautas básicas para intervenir en las principales problemáticas de los niños y adolescentes.

Los objetivos fundamentales que pretendemos que se adquieran en este primer módulo son los siguientes:

- Conocer profundamente cómo se produce el desarrollo infantil desde el nacimiento hasta el inicio de la adolescencia, básicamente englobado en sus aspectos cognitivos, sociales, de comunicación y de personalidad.
- Adquirir los conocimientos básicos que permitirán intervenir correctamente en la educación del niño, teniendo en cuenta la etapa evolutiva en la que éste se encuentre.
- Comprender las causas básicas del comportamiento no adecuado del niño.
- Conocer herramientas básicas de intervención conductual infantil para así poder aplicarlas a la tarea cotidiana como educador/a.

En la primera lección hablaremos de cómo es el desarrollo del niño.

Iniciaremos el tema con una pequeña introducción que nos enmarca los principios fundamentales a tener en cuenta en el estudio del desarrollo y las características básicas que lo definirían.

Seguidamente, damos paso a describir de modo exhaustivo cómo es el desarrollo infantil. Para ello, lo hemos agrupado en tres etapas fundamentales:

- La primera infancia engloba el desarrollo del bebé desde el momento en que nace hasta los dos años. Hablaremos de cómo es la evolución de los aspectos cognitivos, cómo empieza el bebé a relacionarse con el entorno que le rodea y cuáles van a ser los primeros indicios temperamentales, que forjarán después su personalidad. El hecho de dividir el desarrollo en estos cuatro aspectos no implica que éstos vayan evolucionando de modo vertical, independiente, sino todo lo contrario: todos influyen e interrelacionan entre sí, y todos presentan para nosotros el mismo grado de importancia.
- La segunda infancia abarca la etapa que comprende las edades entre los 2-3 y los 6 años. Empezaremos la lección señalando los principales logros a nivel cognitivo. Seguiremos señalando cómo es el desarrollo de la socialización. Un aspecto muy importante en esta etapa es el desarrollo del lenguaje, ya que esta edad es clave para la adquisición de los elementos fundamentales del habla. Finalmente, comentaremos los aspectos que mejor definen la personalidad de este grupo de edad y sus principales patologías.
- La tercera infancia comprende las edades entre los 6 y los 12 años. De ella también

comentaremos el importante avance cognitivo y, teniendo en cuenta que esta edad es la que corresponde a la etapa de Educación Primaria, la influencia en el aprendizaje. También describiremos el desarrollo social y lingüístico y, por último, de su personalidad.

La intención de esta lección primera es básicamente dar unas pautas claras que sitúen al educador dentro de cada estadio evolutivo del niño y, según éstas, iniciar la orientación educativa para intervenir del modo más óptimo y aprovechable tanto para el niño como para el educador.

Respecto a la segunda lección, cabe decir que su propósito es proporcionar al lector herramientas concretas para que empiece a intervenir con el niño que presenta algún tipo de problema o dificultad. La concepción teórica de la que partimos es considerar que una gran parte de la conducta del niño es aprendida. Por eso creemos que la modificación de la conducta siempre debe ser un segundo intento educativo, puesto que el primer intento siempre debe ser algo tan simple como dar ejemplo.

Comentaremos posibles causas de las conductas alteradas y programas concretos para resolver problemas como la ansiedad o la timidez, y finalizaremos la lección comentando una serie de consejos prácticos, que nos pueden resultar útiles si se nos presentan algunos de los problemas que se plantean con bastante frecuencia en la etapa infantil.

OBJETIVOS

Esta lección persigue los siguientes objetivos:

- Adquirir los elementos básicos que componen los principios del desarrollo: qué significa el desarrollo y qué características lo definen.
- Distinguir los diferentes estadios en los que se divide el desarrollo cognitivo (estadios estipulados por Piaget) y conocer las repercusiones prácticas de los diferentes estadios.
- Darse cuenta de la importancia del desarrollo social en la adquisición de otro tipo de aptitudes en el sujeto, así como distinguir las diferentes etapas por las que evoluciona éste.
- Conocer con detalle cómo adquiere el niño el lenguaje oral: principales problemas, factores externos por los que se puede ver influido, etc.
- Observar la evolución que realiza el niño a nivel de maduración y establecimiento de la personalidad desde la primera infancia hasta la adolescencia.

CONCEPTOS CLAVE

Del apartado 1:

- Desarrollo
- Maduración
- Plasticidad

Del apartado 2:

- Inteligencia sensorio—motora
- Esquemas de acción
- Estadios del desarrollo
- Reacciones circulares (primarias, secundarias y terciarias)
- Estadio emocional
- Vínculos afectivos
- Juego simbólico
- Balbuceo
- Ecolalia
- Temperamento

Del apartado 3:

- Etapa pre—operatoria
- Método clínico—crítico
- Lógica pre—operatoria (identidades y funciones)
- Egocentrismo y centración. Realismo infantil. Artificialismo
- Animismo
- Pre—conceptos
- Transducción
- Irreversibilidad lógica
- Centración
- Prototipo
- Esquema de conocimiento
- Grupo de iguales
- Ley de la doble formación
- Ecología del desarrollo
- Fobia
- Altruismo
- Operaciones concretas
- Clasificación y seriación
- Descentración
- Asimilación/acomodación
- Área de desarrollo potencial

- Grupo de iguales
- Fobia

Del apartado 4

- Interrogatorio clínico
- Conservación
- Pensamiento causal
- Autonomía moral
- Conflicto cognitivo
- Ley de la doble formación
- Ecología del desarrollo
- Altruismo

ICA FORMACIÓN

1. PRINCIPIOS DEL DESARROLLO

Hasta hace poco el estudio del desarrollo del niño comenzaba en el momento de su nacimiento. Hoy, sin embargo, se han reconocido muchas cosas de gran significado para el desarrollo postnatal que se producen antes del nacimiento.

Así, el estudio del desarrollo del niño comprende hoy el período de tiempo que comienza con la concepción y se extiende hasta el período de la adolescencia.

1.1. SIGNIFICADO DEL DESARROLLO

La madurez marca el final del crecimiento y del desarrollo. Se caracteriza por el término de los cambios estructurales y el logro de funcionar física y mentalmente de un modo característico del adulto normal.

1.1.1. Tipos de cambio

Los cambios que provocan el crecimiento y el desarrollo pueden clasificarse en cuatro categorías principales:

- **Cambios de tamaño:** cada año, conforme el niño se hace más viejo, su estatura, peso y sus perímetros aumentan normalmente. De igual modo, los órganos y las estructuras internas también se hacen mayores. El desarrollo mental muestra cambios semejantes en magnitud.
- **Cambios de proporción:** el niño no es simplemente un “adulto en miniatura”, como se creía en tiempos anteriores. Sus proporciones corporales son muy distintas de las de un adulto. Los cambios de proporción son también aparentes en el desarrollo mental.
- **Desaparición de rasgos viejos:** los caracteres físicos más importantes que desaparecen gradualmente son la glándula timo (localizada en el tórax), la glándula pineal (en la base del cerebro), los reflejos de Babinski y Darwin, el pelo infantil y la primera dentición. Entre los rasgos mentales que desaparecen, encontramos el balbuceo y los Impulsos Infantiles de actuar antes de pensar
- **Adquisición de nuevos rasgos:** algunos ejemplos físicos serían la segunda dentición y los caracteres sexuales primarios y secundarios. Algunos mentales serían la curiosidad, la

necesidad sexual, el conocimiento, las normas morales y las creencias religiosas.

1.1.2. Velocidad del desarrollo

El desarrollo físico y mental es extremadamente rápido durante la primera infancia y hasta la edad de los tres años. Entre los tres y los seis años, el niño continúa creciendo rápidamente, aunque no tanto como en los tres años precedentes. Desde la edad de los seis años hasta poco antes de la adolescencia, el desarrollo se vuelve algo más lento. Entonces hay un brote de crecimiento rápido que volverá a retardarse de nuevo al cabo de dos o tres años, al aproximarse a la madurez.



1.1.3. Actitudes frente al desarrollo

El niño pequeño puede no darse cuenta de que está creciendo y cambiando, a no ser que alguien haga un comentario sobre su tamaño. Los niños mayores, sin embargo, tienen conciencia de sus modificaciones.

Las actitudes sociales hacia los cambios afectan al niño igual que al adulto. La mayoría de los padres animan a sus hijos a que "crezcan" lo antes posible. Si el niño satisface las esperanzas de los padres, éstos le alaban; por el contrario, si no da la medida esperada, le reprobaban por no

“comportarse de acuerdo con su edad”.

El hecho de que las actitudes del niño en su desarrollo son en su mayor parte favorables se manifiesta también en los estudios relativos a su estado de felicidad. Los datos retrospectivos (en los que los adultos vuelven atrás la mirada, al recorrido de sus vidas, e intentan recordar cómo sentían las experiencias de la vida a edades diferentes) han revelado que sentían un máximo de felicidad cuando eran jóvenes, por más que, naturalmente, tengan recuerdos de experiencias desgraciadas. Los recuerdos más sobresalientes guardan relación con sus primeras nuevas experiencias, cada una de las cuales fue un símbolo de su progreso hacia la madurez.

1.2. CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO

1.2.1. El desarrollo deriva de la maduración y del aprendizaje

La maduración intrínseca es el despliegue de rasgos potencialmente presentes en el individuo y que son resultantes de su dote hereditaria. Los rasgos potencialmente presentes se desarrollan hasta formar características predecibles para todos los de la especie. Algunas de éstas son relativamente inmunes frente a las influencias ambientales, mientras que otras no sólo reciben dichas influencias, sino que pueden no aparecer más que en condiciones particulares de medio ambiente.

Respecto a las funciones filogenéticas (comunes a la raza), tales como el andar a gatas o trepar a ras del suelo, el adiestramiento añade poco e incluso puede ser una influencia paralizante. En contraste, en las funciones ontogenéticas (funciones específicas del individuo), tales como nadar o correr sobre patines, el adiestramiento es esencial.

El aprendizaje es el desarrollo que se produce por el ejercicio y el esfuerzo por parte del individuo. A no ser que tenga oportunidades para aprender, muchos de sus potenciales hereditarios nunca alcanzarán su desarrollo óptimo.

Parte del aprendizaje deriva de la práctica o de la mera repetición. Puede consistir en la imitación, en la cual el niño copia conscientemente lo que ve que otros hacen, o en la identificación, en la que intenta adoptar como propios los valores, actitudes y conductas de personas hacia las que siente una fuerte admiración o una ligadura emocional.

El aprendizaje puede adoptar la forma de adiestramiento, que es un tipo de actividad selectiva dirigida e intencional.

1.2.2. El desarrollo se ajusta a un patrón predecible

En el desarrollo prenatal está la secuencia genética. El mismo patrón ordenado resulta evidente en

el desarrollo postnatal.

Los estudios genéticos de niños durante un período de años han demostrado que el desarrollo de la conducta se ajusta también a una norma y que esta norma es influida relativamente poco por la experiencia.

Hay ciertas características predecibles de este plan básico:

- El desarrollo es semejante en todos los niños. Por ejemplo, el lactante aprende a mantenerse en pie antes que andar, y pinta un círculo antes que un cuadrado.
- El desarrollo pasa de las respuestas generales a las específicas. Por ejemplo, el niño agita sus brazos en movimientos generales antes de ser capaz de dar una respuesta tan específica como el agarrar.
- El desarrollo es continuo desde el momento de la concepción hasta la muerte, pero se produce con velocidades diferentes: unas veces lentamente y otras con rapidez.
- El desarrollo se produce con velocidades diferentes. Los pies, las manos y la nariz, por ejemplo, alcanzan su máximo desarrollo al principio de la adolescencia, mientras que las partes inferiores de la cara y los hombros tardan más en alcanzar el suyo.
- Hay correlación en el desarrollo, La fase de madurez de un rasgo afecta a la de otros. La correlación entre el desarrollo físico y el mental resulta especialmente notable.

1.2.3. Hay diferencias individuales en el patrón de desarrollo

Todos los niños no alcanzan el mismo punto de desarrollo a la misma edad.

Son muchas las razones de las diferencias individuales en la velocidad y el patrón de desarrollo; ambos pueden modificarse por condiciones inherentes al interior o al exterior del cuerpo.

El desarrollo físico, por ejemplo, depende, en parte, de potenciales hereditarios y, en parte, de factores ambientales, tales como la alimentación, las condiciones generales de salud, la luz solar, el aire fresco, las condiciones climáticas, la ausencia o presencia de tensión emocional prolongada y presiones o falta de ellas, en el sentido de un trabajo físico duro. El desarrollo intelectual de un niño es resultado de factores variados y complejos, tales como la capacidad inherente de crecimiento, el clima emocional, el que sea animado o desanimado con respecto a las actividades intelectuales, el que su impulso en los procesos intelectuales sea fuerte o que sea canalizado en otras direcciones y el que tenga oportunidades para experimentar y aprender. El desarrollo de la personalidad resulta influido por actitudes y relaciones sociales.

1.2.4. El desarrollo temprano tiene más importancia que el ulterior

Al construir una casa, los cimientos son más importantes que la superestructura. Igual ocurre en el desarrollo de los rasgos físicos y mentales. Unos buenos potenciales físicos y mentales pueden quedar gravemente dañados por condiciones mentales desfavorables durante la vida prenatal y el

principio de la postnatal. Más tarde, tales condiciones son menos nocivas. Además, si las estructuras de las actitudes, intereses, habilidades y conducta emocional están bien fundamentadas, el desarrollo ulterior tendrá por consecuencia una conducta que lleve a una buena adaptación en la vida, y viceversa.

La plasticidad de las estructuras físicas y nerviosas humanas hace posible que el niño sea modelado según las formas que serían imposibles en los animales. Por esta plasticidad, el niño puede aprender tipos variados de adaptación y, como resultado, puede hacer mayores progresos y alcanzar un mayor nivel de desarrollo. Esta gran plasticidad no siempre es una ventaja.

1.2.5. El desarrollo avanza por fases

Según Feldman, “la vida avanza por fases”. Cada fase se distingue por un rasgo dominante, una característica índice, que da al período su coherencia, su unidad y su unicidad. A cada edad hay ciertos rasgos que destacan de modo más evidente que otros.

Los cuatro principales períodos de desarrollo, con sus formas características y las edades aproximadas, son los siguientes:

- Primera infancia: de 0 a 2 años.
- Segunda infancia: de 2/3 a 6 años.
- Tercera infancia: de 6 a 12 años.
- Adolescencia: a partir de los 12 años.

1.2.6. Cada edad tiene rasgos característicos

El patrón no es afectado tanto por lo que el niño puede realizar como por la forma en que se comporta. Existe una consistencia en todo niño que proviene de la forma como se enfrenta a los problemas que surjan en cada fase. Esta consistencia es el resultado de las diferencias individuales.

2. PRIMERA INFANCIA (0 A 2 AÑOS)

2.1. DESARROLLO COGNITIVO Y SOCIAL

2.1.1. Introducción

La gran cantidad de conocimientos de que disponemos hoy en día sobre el desarrollo cognitivo y social del niño, en las primeras etapas de su desarrollo, se debe a las aportaciones de numerosos autores que han llevado a cabo su trabajo en este campo desde teorías y enfoques muy diversos. Son los autores, por un lado, de descripciones detalladas de las consecuciones del niño durante estas etapas en los diversos aspectos del conocimiento, la emoción y la relación interpersonal. Por otro lado, disponemos de teorías o sistemas generales de principios para explicare! desarrollo, es decir, para conocer no sólo qué cambios se producen en el niño, sino también a qué se deben estos cambios, a qué mecanismos responden, de qué factores responden y cómo se puede influir en éstos.

Nosotros nos centraremos en las ideas de Piaget sobre el origen activo del conocimiento y sus aportaciones sobre el desarrollo de la inteligencia sensorial (referente a los diferentes sentidos) y motora (referente al movimiento).

2.1.2. Desarrollo cognitivo: Piaget y la inteligencia sensorio-motora

Seguidamente, detallaremos los fundamentos de la teoría de Piaget.

Fundamentos teóricos

Según el autor, el origen del conocimiento radica en las interacciones entre el sujeto y los objetos que le rodean. Al principio, el conocimiento y las acciones del individuo (en este caso, el niño sensorio-motor) son inseparables. Esta idea de Piaget ha tenido una enorme repercusión ene! campo de la educación y ha sido una de las bases fundamentales de la llamada pedagogía adiva, en la cual el niño se concibe más como un actor que como un receptor del conocimiento, y se promueve la creatividad y el aprendizaje por descubrimiento.

La coordinación progresiva de las acciones y operaciones del sujeto y la información proporcionada por la experiencia física comporta, según Piaget, la construcción de esquemas o estructuras



de conocimiento. Estas estructuras se van haciendo cada vez más complejas y son cuantitativamente diferentes.

El conocimiento objetivo estará según Piaget, visto desde el prisma de estas estructuras. Por eso Piaget considera imprescindible que el educador conozca las características de la estructura cognitiva del alumno para poder planificar las acciones pedagógicas pertinentes. Esto supone que los objetivos que se proponga la educación deben siempre partir del nivel en que se encuentre el niño.

Piaget postula la existencia de una continuidad entre la adaptación biológica de un organismo a su ambiente durante el crecimiento, la adaptación de la inteligencia en el curso de la construcción de sus propias estructuras y el pensamiento científico del adulto. Por esta razón, el autor considera que, para entender la inteligencia adulta, es necesario estudiar cómo se adquiere el conocimiento desde las primeras etapas del desarrollo del ser humano, es decir, desde su nacimiento. Esta es la base, como ya se ha dicho, del método genético.

La teoría de Piaget es una teoría de estadios, de acuerdo con los principios sobre la existencia de estructuras, que son producto de un proceso constructivo y que significan saltos cualitativos en la forma como el individuo percibe la realidad, en la forma como interactúa con el medio ambiente y, por tanto, en la forma como aprende.

Los tres períodos principales de desarrollo cognitivo suponen una transición de la acción a la operación y del pensamiento concreto al pensamiento formal. En el período sensorio-motor, que comprende la primera infancia, las estructuras están formadas por esquemas de acción, es decir, el niño actúa.

Estadios del desarrollo

Piaget divide el **desarrollo sensoriomotor** en los seis estadios siguientes;

ESTADIO 1: (1 mes). La conducta del niño se desarrolla de modo predecible a consecuencia de la estimulación (se producen respuestas de orientación ante la luz y los sonidos, respuestas de prensión por el contacto del objeto con la palma de la mano, respuestas de succión ante la estimulación de los labios, etc). A lo largo de este estadio, esta conducta refleja se fortalece con el uso y la experiencia.

ESTADIO 2: (1-4 meses). En este estadio, las respuestas empiezan a prolongarse más allá de la estimulación inicial, la forma de la respuesta cambia para acomodarse al estímulo y las respuestas se repiten con el fin de reproducir las consecuencias interesantes que originan. Esto quiere decir que el comportamiento se empieza a modificar en función de la experiencia. Estos efectos de la experiencia se observan sólo en acciones referidas al cuerpo del niño.

Durante este estadio, el niño consigue seguir lentamente un objeto en un arco de 180 grados y,

cuando el objeto desaparece, continuar mirando durante unos minutos el punto de desaparición, aunque todavía no podemos hablar de permanencia del objeto, es decir, de que el niño recuerde el objeto. Tampoco se produce la imitación propiamente, pero sí fenómenos de pseudoimitación, como:

- El **contagio vocal** (cuando el niño empieza a vocalizar, sigue haciéndolo porque el adulto también lo hace);
- La **imitación mutua** (el adulto se acomoda a la respuesta del niño y, muchas veces, cuando el adulto imita lo que el niño acaba de hacer, éste repite su conducta).

ESTADIO 3: (4-8 meses). La conducta continúa siendo repetitiva y autorreforzada. Pero las consecuencias gratificantes están orientadas a producir un espectáculo, es decir, ya no consisten sólo en tocar o chupar, sino también en escuchar el sonido (por ejemplo, el del sonajero) o mirar el movimiento (por ejemplo, de un móvil) que él mismo ha provocado. El niño empieza a modificar intencionadamente la forma de las respuestas, pero la separación de medios y finalidades todavía no se hace de forma manifiesta.

Por lo que respecta a la permanencia del objeto, se empiezan a encontrar indicios claros de la conducta de buscar (recordar el ejemplo anterior de ocultar objeto). El niño demuestra ya habilidad para encontrar un objeto parcialmente escondido. Respecto a la imitación, se adquiere la habilidad de reproducir la conducta de un modelo cuando se trata de un movimiento que ya existe en el repertorio del niño y si, al mismo tiempo, es visible para él mientras lo produce (por ejemplo, dar golpes con las manos encima de la mesa).

ESTADIO 4: (8-12 meses). Una primera característica de este estadio es la posibilidad de coordinar secuencias de acción en relación con un único objeto y con diferentes objetos (por ejemplo, tirar y recibir un objeto o poner un objeto dentro de otro). También se da una diferenciación y expansión de las actitudes que se aplican a objetos en relación con sus propiedades físicas particulares (por ejemplo, el niño ya no agitará todos los objetos como el sonajero, sino sólo aquellos que hacen ruido). Una tercera característica es el desarrollo de medios orientados claramente a una finalidad, pero sólo cuando medios y finalidades se relacionan de modo obvio (por ejemplo, el niño es capaz de apartar un obstáculo para coger un objeto que hay detrás). En este cuarto estadio, el niño también empieza a manifestar la conducta discriminatoria a señales ambientales ligadas al contexto inmediato. En este estadio, el niño también se va interesando más por los objetos en si y no sólo como alimentos de sus esquemas motores. Asimismo, es capaz de invertir la cara de un objeto.

Por lo que respecta a la permanencia del objeto, el niño es capaz de encontrar un objeto totalmente escondido después de observar su desaparición.

Por lo que respecta a la imitación, el niño ya puede reproducir conductas que no tiene directamente en su campo visual mientras las produce (por ejemplo, sacar la lengua), así como modelos nuevos si comparten alguna semejanza con respuestas familiares.

ESTADIO 5: (12-18 meses). En las reacciones terciarias, aparece una especie de experimentación o búsqueda de novedad, de modo que el niño no se limita a activar repetidamente la pauta de conducta que ha producido la consecuencia interesante, sino que manipula el entorno, como si

intentara descubrir qué pasa, y continúa modificando y variando la forma de emprender la situación, hasta incluso después de haber conseguido un objetivo concreto. Utiliza medios independientes que denotan que reconoce más claramente la causalidad, tanto física como social; por ejemplo, solicita activamente la intervención de los que le rodean para conseguir objetos, actividades o atención compartida, y puede aplicar nuevas acciones a la solución de un problema, pero sólo después de una demostración. El niño también empieza a desarrollar comportamientos apropiados y adecuados al objeto de acuerdo con su uso convencional (por ejemplo, pintar con el lápiz o peinarse con el peine).

Respecto a la permanencia del objeto, el niño puede encontrar un objeto cuando delante de él lo esconden sucesivamente en sitios distintos, pero no lo encontrará si no ha observado estas desapariciones directamente.

Por lo que respecta a la imitación, en este estadio se realiza sistemática y exactamente. Así, los modelos se pueden utilizar de manera efectiva en muchos casos para enseñar al niño a hacer nuevas cosas.

ESTADIO 6: (18-24 meses). En este estadio, se pueden observar los precursores de la representación, que será la característica del estadio siguiente. El niño puede inventar nuevos medios e idear nuevas soluciones antes de ponerlos en la práctica. A este fenómeno se le denomina resolución encubierta de problemas. Así, el niño puede anticipar la solución requerida y producir secuencias de acciones inmediatamente eficaces en vez de proceder siempre por ensayo y error. En este estadio también aparece el juego de simulación, en que el niño utiliza un objeto como si se tratase de otro (por ejemplo, con una rama imita que peina a una muñeca y que da vueltas a la sopa).

En relación con la permanencia del objeto, el niño puede encontrar un objeto escondido en un mínimo de tres lugares alternativamente, aunque no haya observado directamente la desaparición. El niño es capaz de encontrar los objetos familiares que quiere en el lugar donde se suelen guardar. Aparece la imitación generalizada (imitación inmediata y exacta de nuevos modelos) y la imitación diferida (imitación de modelos observados anteriormente).

2.1.3. Desarrollo de la sociabilidad

Cambios en la sociabilidad

El interés de los bebés en otros niños crece o disminuye dependiendo de las prioridades de su desarrollo. Durante los primeros pocos meses de vida, están muy interesados en otros bebés y responden a ellos de la misma manera que lo hacen sus madres; miran, sonríen, arrullan desde la edad de seis meses hasta el final del primer año; sonríen, tocan y balbucean cada vez más, especialmente cuando no están distraídos con la presencia de adultos o de juguetes. Sin embargo, alrededor del año, cuando los asuntos más grandes en su agenda parecen ser el aprender a

caminar y manipular objetos, prestan más atención a los juguetes y menos a otras personas.

En el segundo año, los bebés se vuelven más sociables y ahora tienen una comprensión más profunda de sus relaciones.

Diferencias individuales en la sociabilidad

¿Qué hace que algunos bebés sean más amigables que otros? Algunos aspectos de la sociabilidad, como la disposición para aceptar nuevas personas, la habilidad para adaptarse al cambio y el estado de ánimo general del niño, parecen ser rasgos de temperamento heredados del niño que permanecen absolutamente estables en el tiempo.

Los bebés son influidos por las actitudes de aquellos que los rodean. Los infantes sociables tienden a tener madres sociables.

Los niños que pasan algún tiempo con otros bebés desde la infancia en adelante parecen volverse sociables en edades más tempranas que los que pasan más tiempo en casa. Los bebés que están en los centros de cuidado diurno interactúan más con otros niños —tanto positiva como negativamente— y son, en general, más competentes socialmente.

2.1.4. La Interacción social como factor explicativo del desarrollo psicológico

Es evidente que la interacción social y el desarrollo psicológico se interrelacionan e influyen mutuamente, sobre todo en los primeros años de vida del niño. Veamos qué cuatro propuestas nos ofrecen Wallon, Vigotsky, K.

Las ideas de Wallon sobre la función organizadora de las emociones.

Según Wallon, los movimientos del bebé que constituyen la fase de impulsividad motora (0-2 meses), y en particular los reflejos tónicos de defen5ayactitud, manifiestan el desamparo del ser humano en la etapa inicial de la vida. Estos movimientos se encuentran en la base de la estructuración posterior de la actividad psicológica. Su función biológica es servir de señales de ayuda con un valor psicológico que se va constituyendo mientras se organizan, elaboradas progresivamente en expresiones emocionales, en un sistema primitivo de comunicación, en el cual interviene de manera natural el papel formador del adulto. Esta conducta emocional, que se corresponde con una actuación determinada de ambiente social que rodea al niño, constituye la etapa que Wallon denomina estadio emocional (2-1 2 meses). La actividad estructurada durante esta etapa precede cualquier relación con el objeto físico y constituye el substrato indispensable sobre el cual se desarrollará tanto a función sensorio-motora (que corresponde al siguiente estadio de Wallon, entre 1 y 3 años) como el desarrollo intelectual y moral posterior.

Las ideas de Vigotsky sobre la formación social de la mente

El desarrollo de Vigotsky es instrumental, ya que considera que los procesos superiores o complejos de la conducta están relacionados con el pensamiento, el lenguaje o la actividad motora. Considera que el desarrollo psicológico es un proceso que opera del exterior hacia el interior y no al revés. Según Vigotsky, todas las funciones superiores se originan como relaciones entre los seres humanos. Estas funciones se desarrollan, primero, durante la relación de un niño con uno u otros niños más competentes o con adultos, y posteriormente se interiorizan. Estos procesos obedecen, entonces, una ley de doble formación. De acuerdo con esta ley, toda función aparece dos veces en la vida de cada persona: primero a nivel social y más tarde a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica) y luego en el interior del niño (intrapicológica).

De este modo, la actividad psicológica individual está mediatizada por enlaces que son producto de la vida social, de los cuales el más importante es el lenguaje.

Las aportaciones de K. Kaye sobre el papel del medio social en las primeras etapas del desarrollo.

Kaye defiende que el origen de las funciones cognitivas y afectivas se asienta sobre las pautas de relación que se establecen entre el bebé y los adultos desde el mismo momento del nacimiento.

El autor lleva este argumento al extremo de considerar que aquello que distingue claramente la especie humana de otras especies no es tanto la capacidad de aprender como la capacidad de enseñar, que es realmente única entre las especies conocidas.

Muchos de los mecanismos pre-adaptados de relación entre la madre y el bebé se han estudiado y otros todavía están por estudiar. De entre estos mecanismos, destacan los siguientes:

- **Preferencia innata del bebé hacia la persona como cuadro perceptivo.** Esta preferencia incluye preferencias visuales para patrones perceptivos con características que corresponden al rostro humano y preferencias por los sonidos que tienen características físicas de la voz humana
- **Parece ser que el bebé está programado para dar respuestas de estructura peculiar a los estímulos proporcionados por personas antes que a los estímulos no proporcionales.** De entre estas reacciones específicas, cabe destacar: los reflejos tónicos de defensa y actitud, que manifiestan la sensibilidad de movimiento o sintonía emocional entre el bebé y las personas que los cuidan; los fenómenos de sincronía interactiva, por ejemplo, entre los movimientos del bebé y el habla humana; y los fenómenos de protoimitación en los bebés, es decir, los mecanismos de producción de signos que establecen una imitación automática de ciertos movimientos faciales y tal vez manuales.
- **El bebé también presenta respuestas particulares ante determinados estados internos, de confort o no,** que estimulan muy significativamente la sensibilidad o capacidad de dar respuesta de los padres, aspecto muy importante para el establecimiento

de vínculos afectivos. Entre estas respuestas, cabe destacar especialmente la sonrisa del niño y el llanto, que difícilmente pueden pasar desapercibidos o ser desatendidos por los niños.

- **El bebé presenta patrones alternantes de actividad que provocan y modelan la intervención de los padres.** De entre estos patrones de conducta, podemos destacar: la apariencia de diálogo integrada en el comportamiento lactante del bebé y el conflicto entre observación y acción, que comporta la capacidad del bebé de activar y desactivar a los adultos mediante el establecimiento y la interrupción del contacto visual con ellos en el juego cara a cara.

Kaye considera que los marcos de enseñanza que de manera natural crean los padres y otros adultos y niños más competentes en su interacción cotidiana con el niño son el motor principal del desarrollo psicológico durante las primeras etapas del bebé. Éstos se basan fundamentalmente en un entorno afectivo muy positivo y en una atribución de sus habilidades siempre un poco por encima de las reales del niño, fomentando así el aprendizaje. El conocimiento profundo de los mecanismos implicados en estos procesos de interacción educativa son de gran interés para el educador, ya que se pueden y se deben tener en cuenta en el diseño de procedimientos instruccionales aplicables tanto en la educación ordinaria del niño de pía-escolar como en la estimulación precoz o el tratamiento del niño con problemas de desarrollo.

La Vinculación afectiva como necesidad primaria: las ideas de Bowlby sobre el afecto

Uno de los hechos más destacados que suceden durante la primera infancia es el establecimiento de los primeros vínculos afectivos entre el niño y las personas que lo cuidan, generalmente, y muy en particular, los padres.

La característica más destacada es la tendencia a conseguir mantener un cierto grado de proximidad al objeto de afición que permita tener un contacto físico en algunas circunstancias o comunicarse a cierta distancia en otras circunstancias. Los principales factores que explican el establecimiento inicial de vínculos afectivos entre el bebé y la madre o cuidador ya se resumen en un feed-back en el que la madre-cuidadora responde a los estímulos del bebé. Se denomina sistema diádico sincronizado. El bebé es un ser indefenso que necesita de la madre, hecho que se traduce en las siguientes actividades:

- Tendencia al contacto corporal con el niño (tendencia al contacto y al abrazo).
- Preferencia sensorial por estímulos sociales (conductas visuales y auditivas).
- Sistemas de señales de comunicación social (gestos, llantos, sonrisas).

La madre es una persona con capacidad para cuidar y satisfacer las necesidades del niño y lo manifiesta con las siguientes conductas:

- Tendencia al contacto corporal con el niño (caricias, abrazos, besos).
- Conducta especial visual (mirada frecuente y fija en el niño) y auditiva.
- Sistemas de comunicación especiales, tanto gestuales (uso frecuente y exagerado de

gestos) como verbales (lenguaje simple, repetitivo y cargado de afecto).

Parece que el desarrollo adecuado de los primeros vínculos afectivos depende en gran medida de la existencia de una o pocas figuras de afecto que mantengan una interacción privilegiada con el niño. Por otro lado, es importante la calidad de la interacción que establecen estas figuras de afecto con el niño.

Se han descrito dos funciones básicas del afecto durante las primeras etapas del desarrollo. La primera es garantizar que se cuida y protege al niño. La segunda es ofrecer a los niños una base segura para la exploración del entorno.

Durante la primera infancia, la naturaleza de los vínculos afectivos experimenta una evolución que se puede describir de acuerdo a las etapas siguientes:

- Preferencia por los miembros de la propia especie, aunque el niño no establezca diferencias claras entre las personas que le cuidan y los extraños.
- Entre los 3 y los 8 meses, el niño mantiene una interacción privilegiada con las figuras de afecto, que se manifiesta en conductas que reflejan claramente que el niño las discrimina.
- Cuando tienen 8 meses aproximadamente, los bebés manifiestan una preferencia clara por las figuras de afecto y, a la vez, rechazan a los desconocidos.
- A partir del primer año de vida, el niño, sin perder la vinculación afectiva con las figuras de afecto, tendrá que ir conquistando progresivamente cierta independencia.

La separación o pérdida de las figuras de afecto en las primeras etapas de vida del bebé comporta una serie de consecuencias fisiológicas y psicológicas, tanto a corto como a largo plazo. A corto plazo, se pueden observar efectos como la protesta vigorosa en forma de gritos, agitación motora, etc. A largo plazo, los efectos son muy variados y dependen de las circunstancias en las que se encuentre el niño tras la separación. Si el ambiente posterior es el adecuado, los efectos se minimizan. Pero si es inadecuado, los niños pueden mostrar retraso generalizado, más profundo en el área del lenguaje, problemas diversos en las relaciones sociales y trastornos fisiológicos como más susceptibilidad a determinadas enfermedades.

2.1.5. Conclusiones educativas

La teoría piagetiana de que el niño aprende actuando ha tenido una gran repercusión en la enseñanza en general y en la enseñanza maternal. Durante los dos primeros años de vida, es fundamental que el bebé disponga de materiales diversos que pueda manipular: juguetes, etc. Al final de esta etapa, será importante que tenga acceso a juguetes que le estimulen la imaginación y que faciliten el juego de simulación o simbólico.

El niño aprende a medida que otras personas más competentes, adultos o compañeros, le enseñan. Y el educador tiene justamente esta función: debe fijar los objetivos de aprendizaje del niño, le debe proporcionar los soportes o ayudas, debe crear los marcos de aprendizaje que le permitan el progreso y, en definitiva, debe organizar las experiencias del niño para que sean

realmente provechosas. Otras repercusiones educativas son la necesidad de saber cuál es el nivel concreto de desarrollo en el que se encuentra el niño para iniciar desde aquí el aprendizaje. De ahí viene la necesidad de que los educadores estén bien informados en psicología educativa, que conozcan las características psicológicas de los niños en las diferentes etapas de su desarrollo para saber exactamente qué enseñarles.

Un educador también deberá tener muy presente la importancia de los primeros años de vida para el establecimiento de los vínculos afectivos. Deberá tener en cuenta que el niño en estas edades necesita mantener con los adultos un trato de cierta exclusividad.

2.2. DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN Y DEL LENGUAJE

2.2.1. Introducción

La transición de la comunicación pre-lingüística a la comunicación lingüística ha sido uno de los temas más debatidos en los últimos años.

Si observamos a los niños de 6, 9 o 12 meses, veremos que hacen expresiones mímico-gestuales en interacción con los adultos o con otros niños, y hacia los 18-24 meses ya son capaces de usar palabras y hasta incluso de unir las y formar las primeras frases. ASÍ empieza la etapa lingüística.

Antes de que los niños utilicen los signos de la lengua ya son capaces de comunicarse con los otros. La comunicación durante la primera infancia no se puede desvincular del desarrollo mental y social, donde se constata la importancia de la interacción con el mundo físico y social.

A continuación expondremos cómo es el desarrollo del lenguaje en los dos primeros años de vida, deteniéndonos en tres aspectos clave: la forma, el contenido y el uso.

2.2.2. Desarrollo del lenguaje: forma, contenido y uso

El lenguaje comporta un contenido o un significado que está codificado o representado por una forma lingüística con la finalidad de utilizarlo en diferentes contextos o situaciones (Bloom y Lahey, 1978, Desarrollo de lenguaje y trastornos del lenguaje). Estos tres aspectos o dimensiones del lenguaje son básicos a la hora de describir el desarrollo del lenguaje.

La forma hace referencia a la codificación del lenguaje y está formada por:

- **Unidades de sonido:** aspecto fonológico.
- **Unidades de significado:** aspecto morfológico.
- **Combinación de significados:** aspecto sintáctico.

Los signos y las relaciones entre los signos representan información. El contenido del lenguaje es

amplio; es la categorización más general de los temas que se codifican en mensajes.

El uso del lenguaje corresponde a la finalidad con la que se utiliza. Pero, tal como indica Flavell (1985. El desarrollo cognitivo), hay que distinguir entre el uso cognitivo privado y el uso como comunicación social. El primer caso se refiere al uso del lenguaje como una forma más de ayuda al pensamiento, el recuerdo y el control emocional; el segundo caso se refiere al uso del lenguaje para emitir y recibir mensajes en situaciones comunicativas, o sea, en situaciones interpersonales.

El desarrollo de la forma

Los primeros sonidos de los recién nacidos se dan en actividades de llanto. Cerca del segundo mes, el niño emite una serie de vocalizaciones de tipo bucofonatorio que aparecen en estados de vigilia y que denominamos balbuceos. El balbuceo es una exploración de las posibilidades del aparato bucal y un ejercicio del mismo tipo que los ejercicios motores del cuerpo.

Según algunos autores (Gregoire, 1934, El aprendizaje del lenguaje), hay determinados sonidos que los niños emiten en situaciones de bienestar (sonidos agudos con tendencia a la nasalización) y otros que emiten en situación de malestar (sonidos profundos no nasalizados).

Por lo que respecta al orden de aparición, Jakobson (1974, Lenguaje infantil y afasia) formula la hipótesis de que la adquisición de los fonemas se realiza desde los más contrastados a los menos contrastados.

La [a] es la primera vocal que nace y la [p] y la [m] inauguran las consonantes. Las primeras combinaciones serían [pa] o [ap], después se reduplicarían y así se producirían las primeras series [papá], etc.

Las actividades bucales del niño se pueden considerar, del mismo modo que las sonrisas, las miradas y las expresiones corporales, como una acción que estimula el intercambio con el entorno.

Aproximadamente a los 6 meses, el niño ya es capaz de imitar sus propios sonidos y los del entorno, y a partir de aquí se inicia la etapa de ecolalia (primeras expresiones vocales y consonánticas sin significado).

Hacia el final del primer año, el niño empieza a pronunciar algunas palabras. Son las mamadas primeras palabras del lenguaje infantil.

Las primeras palabras acostumbran a ser monosílabos reduplicados como [mama], [papa], [tata], etc., reforzados normalmente por los adultos. Otro grupo de primeras palabras son las onomatopeyas [guaguau] (perro), etc.

El niño de 0 a 2 años no es capaz de articular los sonidos de su lengua. Los niños incorporan progresivamente los diferentes sonidos del habla y, cuando empiezan a tener vocabulario, es normal que confundan los sonidos [p],[t],[k] y digan [talo] en vez de [palo], o que confundan [f],[p],[t] y [Es] y digan [poto] en vez de [foto]. Es normal que no emitan todos los fonemas o sílabas y digan [aato] por [zapato] u [ota] por [pelota], es decir, son normales las sustituciones o mutilaciones de

fonemas o de sílabas.

Por lo que respecta a la emisión de las primeras palabras, debemos tener en cuenta las llamadas palabras frase. En estas edades los niños utilizan palabras que tienen un sentido más amplio que la mera referencia. Así, por ejemplo, un niño puede emitir la palabra [papa] cuando ve a su padre, cuando su padre entra en casa o cuando ve un objeto que pertenece a su padre.

Hacia los 18 meses, los niños empiezan a unir dos palabras y se inicia la etapa propiamente lingüística. Cuando el niño emite frases de dos elementos, observamos que tiene un sistema propio que no copia del adulto. A partir de este momento, la forma lingüística progresa considerablemente y el niño accede al lenguaje.

El desarrollo del contenido

El límite del primer lenguaje infantil no hace otra cosa que reflejar el límite del desarrollo cognitivo más general del niño, en particular la dificultad que encuentra para pasar del nivel sensorio-motor al nivel simbólico piagetiano.

Las expresiones que utiliza el niño para designar los primeros esquemas verbales son más bien parte de la acción que el niño cumple en presencia de ciertos tipos de objetos o acontecimientos. Pero no son, en ningún caso, palabras utilizadas conscientemente para designar un objeto concreto.

En el proceso que lleva al niño a descontextualizar progresivamente la palabra (o lo que es lo mismo, recordar una palabra sin necesidad de estar viendo el objeto que designa ésta, abstraerla) y, más tarde, a pasar de un uso no referencial a uno referencial, podemos diferenciar, según Camaioni (1978, Desarrollo del lenguaje e interacción social), los siguientes cuatro estadios:

- El niño utiliza la palabra para acompañar el esquema de acción ([papa] mientras se acerca al padre).
- El niño utiliza la palabra para anticipar o recordar el esquema idéntico ([papa] un poco antes de encontrar al padre).
- El niño utiliza la palabra para designar esquemas de acción o para designar el agente o el objeto de este esquema de acción ([papa] para pedir cualquier cosa al padre).
- El niño utiliza la palabra para categorizar nuevas personas, objetos o acontecimientos ([papa] para designar personas del sexo masculino que ve por primera vez).

En el primer vocabulario del niño encontramos muchos ejemplos de sobreextensiones (el niño llama [papa] a cualquier adulto de sexo masculino) y subextensiones (utiliza la palabra [coche] para referirse a un coche concreto y a ninguno más).

Por lo que respecta a la evolución del significado o contenido del lenguaje durante la primera infancia, hay que tener en cuenta las diferencias individuales, o sea, los diferentes estilos

comunicativos por los que pasa el niño que empieza a hablar

El desarrollo del uso

Desde los primeros días del nacimiento, se establece una interacción social entre la madre y el niño y, como señala Nelson (1974, Concept, Word and sentence: Interrelations in acquisition and Development Psychology), esta interacción se basa sobre todo en el esfuerzo que hace la madre para entrar dentro de un vaivén de intercambios significativos con la criatura, aunque es consciente de que el significado que da a las expresiones del bebé proviene más de su imaginación que de la realidad. Este fenómeno implica que la capacidad de atención humana está organizada para mirar, escuchar, etc. y que es a partir de estas capacidades que los seres humanos sintonizan con los otros. El bebé es también capaz de hacer cosas que denoten estados de atención y, cuando sus acciones y las de los adultos, como resultado de un entrenamiento, se encadenan de manera dependiente, nace la comunicación propiamente dicha.

Desde el momento del nacimiento, los bebés participan activamente en las relaciones con las personas de su entorno.

Durante el primer año de vida, hay una interrelación muy rica entre los padres y el niño. En esta fase de desarrollo, los contactos oculares y las sonrisas, aparte de las vocalizaciones, constituyen un aspecto esencial de la interacción entre los padres y el niño.

Los contactos oculares recíprocos se multiplican entre la madre y el niño durante los primeros meses. Al cuarto mes aproximadamente, el niño es capaz de seguir la mirada de la madre, y desde este momento la atención conjunta sobre uno o diferentes objetos del entorno es posible. Más adelante, cuando el niño es capaz de coger los objetos, los contactos oculares con la madre disminuyen.

Hacia los 9 meses, los niños pueden avanzar la mano hacia los objetos y, si no llegan, pueden señalarlos. El gesto de indicación es fundamental en la comunicación pre-verbal.

Una buena parte de la comunicación gestual durante estas edades se realiza mediante el gesto de indicación, que puede asumir diversas funciones, como por ejemplo, señalar, pedir, enseñar, etc.

El adulto tiene un papel activo a la hora de ayudar al niño a adquirir el lenguaje.

2.2.3. Consideraciones educativas

Para adquirir la comunicación y el lenguaje, es necesaria la interacción entre 105 niños y las figuras de crianza. Así, destacamos la importancia que tienen los adultos en esta adquisición por parte del niño.

Normalmente no se suele enseñar a los padres cómo tienen que comunicarse con los hijos. Los padres realizan una serie de actividades para sus hijos, las cuales hacen posible que los niños

participen en el sistema social; los padres miran a los hijos, les sonríen, les acarician, los arrullan y hablan con ellos desde que nacen. Son acciones que hacen posible el desarrollo de habilidades comunicativas con el niño.

Ahora bien, todo esto que los padres realizan sin una preparación previa, también debe realizarlo el educador, dentro o fuera de situaciones educativas.

Los educadores deben considerar la importancia de la interacción social en el desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños. Por lo tanto, el principal objetivo parlo que respecta al desarrollo de la comunicación y el lenguaje consistir realizar actividades en situaciones de interacción entre el niño y el educador, como por ejemplo las comidas, el baño, el juego, etc. Esto implica que, cuantos menos niños estén a cargo del educador, mejores tareas llevará a cabo éste y más provechosas serán las interacciones.

2.3. DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

2.3.1. Emociones: la base de la personalidad

Todos los seres humanos tienen las mismas emociones básicas —sentimientos subjetivos como la tristeza, la alegría y el miedo, los cuales surgen como repuesta a situaciones y experiencias—. Pero las personas difieren en la frecuencia con la cual sienten determinada emoción, en los tipos de estímulos que las producen y en la forma como actúan como resultado. Las reacciones emocionales ante los eventos y las personas que están íntimamente ligadas a aquello que percibimos forman un elemento fundamental de la personalidad.

Cómo se desarrollan las emociones de los bebés: el sentido de sí mismo

Como el desarrollo motor, el surgimiento de varias emociones parece estar gobernado por el reloj biológico de la maduración del cerebro. Este programa puede alterarse en algo mediante las influencias ambientales.

Pronto, después del nacimiento, los bebés muestran signos de interés, angustia y disgusto; y en los siguientes meses, estas emociones se diferencian en alegría, furia, sorpresa, tristeza, timidez y miedo, pero las emociones del autoconsciente como la empatía, los celos, la vergüenza, la culpa y el orgullo vienen más tarde (algunas de ellas sólo al segundo año). Sólo entonces los bebés normalmente desarrollan autoconsciencia (la comprensión de que son seres separados de otras personas y cosas), lo cual les permite reflejar sus acciones y medirlas contra los patrones sociales estándar.

¿Cuándo surge la autoconsciencia? Lewis y sus colegas han descubierto que se encuentra alrededor de los 18 meses, aproximadamente cuando Piaget afirma que el sentido de permanencia está completamente desarrollado. Ésta también es la edad en que el autorreconocimiento

(habilidad de los bebés de reconocer su propia imagen) aparece.

Cómo manifiestan los bebés sus emociones

Mediante la expresión de sus sentimientos, los bebés ganan una cantidad de control creciente sobre su mundo. Cuando estos mensajes tempranos obtienen una respuesta, se fortalece el sentido de conexión de los bebés con otras personas.

El significado de este lenguaje emocional cambia a medida que los bebés se desarrollan. Las emociones básicas de los bebés son: el llanto, la sonrisa y la risa.

Llanto

Los bebés tienen cuatro patrones de llanto:

- **Llanto básico de hambre:** llanto rítmico que, a pesar de su nombre, no siempre se asocia con el hambre.
- **Llanto de furia:** variación del llanto rítmico en la cual el exceso de aire sale forzado a través de las cuerdas vocales.
- **Llanto de dolor:** salida de llanto duro en forma repentina, sin lamentos preliminares (llanto inicial prolongado seguido por un período en que se contiene el aliento).
- **Llanto de frustración:** llanto provocado que se inicia con dos o tres gritos y en el que no se contiene el aire.

Los bebés angustiados lloran más fuerte, por más tiempo y de forma más irregular que los que tienen hambre, y pueden provocar náusea e interrumpir el llanto.

Los bebés cuyos gritos producen alivio aparentemente ganan una cierta medida de confianza en que sus acciones producirán una respuesta. Hacia el final del primer año, los bebés cuyas madres han respondido al llanto en forma regular, con ternura y proporcionando calma, lloran menos. Parece ser mejor para el bebé responder lo máximo posible a sus llantos que responder menos, ya que, a medio plazo, los accesos de llantos desaparecerán más rápidamente.



Sonrisa

De alguna manera, la sonrisa del bebé parece irresistible. Cuando los adultos observan a un bebé sonriente, siempre sonreirán como respuesta.

La primera sonrisa de un bebé se recibe con frecuencia con gran emoción. Pero la primera que aparece, la leve sonrisa que aparece poco después del nacimiento, es sólo un reflejo.

En la segunda semana, los bebés con frecuencia sonríen después de haber sido alimentados, cuando están adormecidos y pueden estar respondiendo a los sonidos de la madre o educadora. Después de la segunda semana, es más probable que ocurran las sonrisas cuando los bebés están alertas pero inactivos. Alrededor del mes, las sonrisas se vuelven más frecuentes y más sociales, dirigidas a las personas. La primera sonrisa reflejo utiliza sólo los músculos de la parte baja de la cara; la sonrisa social también involucra los músculos de los ojos. Durante el segundo mes, a medida que se desarrolla el reconocimiento visual, los bebés responden de forma más selectiva.



Algunos niños sonríen considerablemente más que otros. Es más probable que un bebé querecompensa los cuidados de los padres con sonrisas y gorjeos forme una relación más positiva con sus padres que un bebé que sonríe menos frecuentemente.

Risa

Alrededor del cuarto mes de vida, los bebés empiezan a reír fuertemente. Dan risitas por cualquier tipo de cosas.

A medida que los bebés crecen, ríen con más frecuencia y ante más estímulos, Así, la carcajada es una respuesta al ambiente, que ayuda a los bebés a descargar la tensión en situaciones que, de otra forma, podrían ser preocupantes, y representa un vínculo importante entre el desarrollo cognoscitivo y el crecimiento emocional y expresivo.

2.3.2. Diferencias en el desarrollo de la personalidad

Después del nacimiento, las diferencias individuales se vuelven aún más aparentes. Consideraremos ahora las diferencias en la constitución emocional y de temperamento, las cuales parecen ser en gran parte innatas, aunque también se ven influidas por el medio ambiente y las diferencias entre los sexos, que de nuevo parecen surgir como resultado de influencias tanto biológicas como sociales.

Diferencias emocionales

Algunos bebés parecen nacer alegres. Sonríen y ríen con frecuencia desde una edad muy temprana. Otros lloran con frecuencia y parecen tener menos alegría de vivir.

En algunos casos, las influencias ambientales pueden ser las responsables.

Sin embargo, con más frecuencia, las respuestas emocionales normales de los infantes muy pequeños parecen reflejar patrones o rasgos que persisten a medida que crecen, lo cual indica un componente biológico de la personalidad de un infante. En otras palabras, los bebés de no más de ocho semanas ya presentan signos de diferencias emocionales que forman una parte importante de su personalidad.

Diferencias temperamentales

El temperamento ha sido definido como el cómo del comportamiento; no lo que la gente hace, o por qué, sino cómo lo hacen.

Los investigadores han identificado nueve aspectos o componentes del temperamento que se presentarán poco después del nacimiento:

- **Nivel de actividad:** cómo y cuándo se mueve una persona.
- **Ritmicidad y regularidad:** la predicibilidad de los ciclos biológicos como el hambre, el sueño y la eliminación.
- **Acercamiento o aislamiento:** cómo responde una persona inicialmente a un nuevo estímulo como un nuevo juguete, un nuevo alimento o una nueva persona.
- **Adaptabilidad:** cómo se modifica una respuesta inicial en la dirección deseada.
- **Umbral de estímulo:** cuánto estímulo se necesita para producir una respuesta.
- **Intensidad de reacción:** qué tan enérgicamente responde una persona.
- **Calidad del ánimo:** si la conducta de una persona es predominantemente placentera, alegre y amigable; o desagradable, triste y no amigable.
- **Capacidad de distracción:** qué tan fácilmente puede un estímulo no importante alterar o interferir en la conducta de una persona.
- **Período de atención y persistencia:** por cuánto tiempo puede una persona persistir en

una actividad y continuar enfrentando obstáculos.

Sobre la base de los patrones temperamentales, muchos niños se clasifican dentro de las categorías identificadas por estos investigadores y confirmadas por otros estudios:

Niño fácil:

- Responde bien al cambio y a la novedad.
- Desarrolla rápidamente horarios de sueño y alimentación.
- Se adapta a los nuevos alimentos fácilmente.
- Sonríe a los extraños.
- Se adapta fácilmente a las nuevas situaciones.
- Acepta la mayoría de las frustraciones con reparos mínimos.
- Se adapta rápidamente a las nuevas rutinas y reglas de los nuevos juegos.
- Tiene temperamento suave, intensidad moderada, generalmente positiva.

Niño difícil:

- Responde deficientemente a la novedad y al cambio.
- Tiene horarios irregulares de sueño y de alimentación.
- Acepta alimentos nuevos lentamente.
- Reacciona a la frustración con pataletas.
- Se adapta lentamente a las nuevas rutinas.
- Tiene períodos frecuentes de llanto fuerte; también ríe fuertemente.
- Manifiesta temperamento intenso, frecuentemente negativo.

Niño lento de animar:

- Responde lentamente a la novedad y al cambio.
- Duerme y se alimenta de forma más regular que un niño difícil y menos regularmente que un niño fácil.
- Presenta respuestas iniciales ligeramente negativas a nuevos estímulos.
- Desarrolla gradualmente su gusto por nuevos estímulos después de exposiciones repetidas y sin ningún tipo de presión.
- Por supuesto, muchos niños no encajan exactamente dentro de ninguno de estos tres grupos. Un niño puede tener rasgos de varios grupos, o puede simplemente no cumplir exactamente con todos los rasgos de un grupo. Estas variaciones son normales.
- Las diferencias de temperamento pueden también estar influidas por ambientes tanto prenatales como postnatales.
- El temperamento básico de un niño parece ser en gran parte innato, pero cambios en el

estilo temperamental pueden activarse mediante eventos poco usuales (por ejemplo, la muerte de uno de los padres). El secreto para evitar problemas de conducta en estas edades y prevenirlas en edades futuras radica en aceptar al niño tal y como es, con su temperamento, y adaptar nuestra manera de actuar, como padres y como educadores, a sus características temperamentales; por ejemplo, cuando los padres pueden reconocer que un niño se comporta de cierta forma no por premeditación, hostilidad, pereza o estupidez, sino debido a su temperamento innato, es menos probable que respondan con sentimientos de angustia, hostilidad e impaciencia, inconsciencia y conducta rígida. Los niños sí responden a la forma como sus padres y educadores los tratan, y algunos niños difíciles aprenden a moderar sus rasgos de tal forma que pueden ayudarlos a trabajar mejor

Diferencias de sexo

Se ha investigado sobre los niveles de actividad, sus respuestas a cosas que ven en oposición a las que escuchan, por qué son tan irritables y por qué están tan interesados en explorar sus alrededores en oposición a permanecer cerca de uno de los padres. Después de una revisión de la literatura, Birns (1976) concluyó que las diferencias en sexo no pueden describirse claramente hasta después de la edad de dos años.

Otros estudios se han centrado en las formas como los adultos actúan frente a los niños. Estos estudios concluyen con la afirmación de que un bebé, incluso un recién nacido, identificado como hembra será tratado en forma diferente de uno identificado como varón.

Los bebés varones tienen mayor atención en la infancia; la atención de las niñas se limita a hacerlas sonreír y a hacer de ellas criaturas más sociables (Birns, 1976). Las expresiones faciales de la madre manifiestan más emoción ante sus hijas que ante sus hijos, lo cual puede explicar por qué las niñas interpretan mejor las expresiones emocionales que los niños.

3. SEGUNDA INFANCIA

3.1. DESARROLLO COGNITIVO

3.1.1. Introducción

Piaget engloba las características del pensamiento del niño en la edad de 3-6 bajo el concepto de etapa pre-operatoria, a la que entiende como un paso obligado hacia la configuración del verdadero pensamiento, que tiene estructuras que siguen los pensamientos de la lógica formal o matemática. La lógica del pensamiento pre-operacional es parcial e incompleta, ya que no puede utilizar la operación, es decir, la capacidad de representarse interiormente una acción y su inversa, y saber que hay relación entre los dos procesos.

Como el pensamiento pre-operatorio no se suele considerar un verdadero pensamiento, muchas veces se le caracteriza más por las competencias que presenta que por los progresos que se producen en esta etapa. Por ejemplo, en ocasiones, el niño de esta edad es incompetente para relacionar o explicar un hecho o un proceso como si se tratara de un todo organizado y coherente, para razonar de manera deductiva y entender propiedades de los objetos o situaciones (cantidad, longitud, peso, etc.) como invariables, aunque cambien aspectos de la situación o de la forma en que se apreciaron por primera vez, superando posibles centraciones.

Pese a estas apreciaciones, es posible observar en este período una creciente conciencia del niño de esta edad en relación con las consistencias, las invariables, las regularidades y otros hechos predecibles que se producen en su entorno cotidiano, y también una capacidad para observar y representar mentalmente la continuidad, el orden y la regularidad en los fenómenos cotidianos.

Piaget, para poder llevar a cabo sus investigaciones, utilizó el método clínico-crítico. En este método se pone a un niño en situación de anticipar soluciones a los problemas que le plantea un adulto, con el soporte de un determinado material que puede manipular libremente, y se le pide que razone sobre los cambios y las transformaciones que se efectúan. De este modo se ha podido reconocer que los recursos que el niño tiene para explicar los hechos sobre los cuales le interrogan están directamente relacionados con los conocimientos anteriores que tiene sobre los problemas que le presentan y con los procesos que ha tenido que utilizar en situaciones anteriores a aquella en la que se le plantea el problema objeto de reflexión en el trabajo piagetiano.

3.1.2. Características del pensamiento: el período preoperatorio de Piaget

Según Piaget, gran parte del desarrollo cognoscitivo del bebé se basa en la elaboración o la coordinación mutua de unidades cognoscitivas denominadas esquemas. Son marcos de asimilación, es decir, indican un determinado grado de equilibrio en los intercambios entre el niño y

el mundo que le rodea, y se modifican continuamente por las resistencias que encuentran en la aplicación para interpretar la realidad, hecho que provoca que se realice una acomodación. Este proceso de modificación se caracteriza por la existencia continuada de ciertos mecanismos de compensación o equilibrio de los intercambios entre el individuo y el medio, y se realiza durante toda la vida del niño. En todo el proceso se produce una diferenciación y una coordinación progresiva de los esquemas que provoca que se construyan otros más ajustados a las necesidades que el niño tiene de interpretar la realidad que le rodea.

Los esquemas de acción —categorías o pautas de conducta organizadas y ejercitadas de modo repetitivo—, que en los primeros años de vida se caracterizaban por su naturaleza sensorio-motora, cambian alrededor de los dos años gracias a la aparición de los procesos de simbolización y de representación. Las acciones que inicialmente se elaboraban de un modo más físico se pueden representar progresivamente de un modo más interiorizado. Esta característica convierte el pensamiento del niño en un proceso más rápido, móvil, comprensivo, abstracto, más orientado hacia el conocimiento y más capaz de reflexionar sobre él mismo que en la etapa anterior.

Es un proceso muy complejo que durará un período de tiempo muy extenso.

Fases del período pre-operatorio

El período pre-operatorio se caracteriza por el paso de la acción a la operación, que Piaget describe diferenciándolo en dos fases:

- **El período simbólico-pre-conceptual** se caracteriza principalmente por el aumento de las posibilidades crecientes de representación de la propia acción. La realidad se representa mediante el uso de la creación de significados. Por ejemplo, para un niño de tres años, el dibujo de un ave representa, de hecho, el objeto real y una expresión verbal se refiere a un hecho del mundo real.
Entre los instrumentos más poderosos que el niño utiliza en este proceso está el lenguaje. El niño se muestra mucho más preparado tanto para recibir como para transmitir mensajes que expresen las propias necesidades y los propios pensamientos, y para actuar del modo más ajustado sobre la realidad, atribuyendo a todo aquello que le rodea un significado cada vez más preciso. Esta nueva habilidad le permite simbolizar, almacenar, retener y reflexionar sobre el resultado de las propias experiencias cotidianas, especialmente las que comparte con los otros, y dirigir este procesamiento con finalidades concretas, intentando ordenar su entorno e influir en los otros para que respondan a sus deseos o a las ideas que elabora sobre la identidad.
- **El período intuitivo**, que se inicia a partir de los cuatro años, implica una coordinación creciente en las relaciones representativas. Piaget diferencia dos niveles en el establecimiento de intuiciones: las intuiciones simples y las articuladas. El pensamiento intuitivo es, inicialmente, egocéntrico, centrado en la acción del momento, sin verdaderas regulaciones entre la asimilación y la acomodación. Las intuiciones articuladas conducen, no obstante, a la reversibilidad, la composición transitiva y la asociabilidad, y preparan, de esta manera, la organización operatoria de la inteligencia.

La lógica pre-operatoria: identidades y funciones

Una característica positiva del desarrollo de estas edades es la captación de invariantes de tipo cualitativo, como las identidades y las funciones.

A partir de este momento, el niño podrá comparar unos objetos con otros y podrá establecer de manera definitiva si tienen o no las mismas cualidades. La identidad se refiere a las propiedades cualitativas (de pertenencia a una determinada categoría), no cuantitativas (posición de una característica del objeto dentro de una jerarquía). Por ejemplo, la naturaleza del agua que hay en un vaso es independiente de la forma que adopta si se cambia a un vaso de forma diferente, porque el agua es la misma.

Hasta los seis años los niños no captan la identidad de los objetos cuando están sometidos a cambios físicos reversibles e irreversibles. Sin embargo, entre los tres y los seis años aumenta la creencia en la constancia de la identidad genérica o de la invariabilidad cualitativa específica.

Los cambios en una cosa o situación se asocian a otros que se dan en una cosa o situación diferentes pero no tiene una concepción precisa y cuantitativa de la relación funcional implicada, ni se encuentra especialmente interesado en entender esta relación de modo preciso de forma que no admita dudas. No será hasta el estadio operatorio cuando el niño estará predispuesto a no dejarse arrastrar por las apariencias perceptivas y se mostrará capaz de realizar una comprobación para apreciar la verdadera dimensión.

A los tres años, los niños tienen amplias experiencias sobre el número (ej.: preguntan cuántos años tienen, etc.), Así, utilizan palabras numéricas, tienen una comprensión implícita del hecho de contar y utilizan la cuantificación. Todo esto se refleja en la aplicación coordinada que hacen los principios siguientes:

- Aplicación de la correspondencia término a término o aplicación de un número a cada uno de los objetos que numerarán y sólo a uno.
- Uso de un orden establecido en la elección de los números, que se hace corresponder a cada uno de los objetos.
- El valor numérico del conjunto que se cuenta se expresa por el valor cardinal final que los representa.
- Irrelevancia del orden de numeración, es decir, la asociación entre un determinado objeto y un determinado número concreto es irrelevante, ya que se pueden contabilizar en un lugar y una posición diferentes respecto del resto de los objetos; lo importante es no repetir el número, no saltarse el orden numeral de la serie.

Los alumnos demuestran una comprensión implícita de estos principios en la medida que son sistemáticos en el uso y la aplicación de la lista de números de una colección no muy gruesa de objetos, corrigen espontáneamente los errores y pueden inventarse algoritmos contables.

La habilidad de contar se establece de modo progresivo y gracias a la actividad del niño en la etapa anterior.

Los niños de tres y cuatro años pueden inferir si se ha realizado o no una suma o una resta, porque saben que la primera produce un incremento y la segunda rebaja la cantidad de un conjunto.

Desde el punto de vista del desarrollo general del niño, las tareas más fáciles de conservación de invariantes son las que se refieren a las cantidades discontinuas (líneas de botones, granos de trigo, equipos de niños...). Por lo que respecta a la apreciación de la conservación de la cantidad continua, se hace necesaria la utilización de una unidad arbitraria o inventada y, en este caso, el número se debe inventar de nuevo para poder representar cantidades de este tipo y apreciar matemáticamente según la unidad escogida. Por ejemplo, el niño en este período todavía no tiene bien establecida la idea de longitud; le cuesta abstraer la propiedad que se debe cuantificar y también entender la condición que le permite comparar números que, en su entorno, expresan unidades comparables entre sí.

Egocentrismo y centración

La construcción de la idea de sí mismo, de los otros y de la realidad implica la capacidad de diferenciar los propios deseos o procesos mentales y la propia perspectiva desde los otros, sujetos animados o cosas inanimadas. A lo largo del desarrollo y en la etapa que nos ocupa, los sujetos toman progresiva conciencia de que el yo es diferente del resto de la realidad y que no todo se rige por las mismas leyes o funcionamientos. Así, mientras no se produzca una diferenciación entre el yo y el no-yo se puede generalizar el punto de vista a toda la realidad sin perder conciencia de la realidad exterior. Entre los tres o cuatro y los siete años, las muestras de egocentrismo y de centración son constantes.

Piaget ha descrito el egocentrismo verbal y ha indicado que existe un lenguaje que no supone un intento comunicativo y un lenguaje socializado que sí que sirve para comunicarse con los otros. Inicialmente, el niño repite por gusto las propias frases y las de los otros. Este ejercicio implica pensar en voz alta, pero en solitario; más adelante, en el monólogo colectivo, establece un ritmo de esperas o alternancias parecido al que se da en una situación de diálogo, porque los niños conceden su turno de intervención o el del otro aunque cada uno continúe su discurso.

Vigotsky complementa la visión de Piaget y señala que lo que Piaget denomina egocentrismo no es nada más que la manifestación de esta función en los momentos más iniciales, ya que progresivamente se interioriza y no es necesario que se manifieste de forma externa.

La causalidad y la representación del mundo

Los niños de esta edad tienen una particular filosofía referente al modo como se producen las relaciones de causa y efecto en el mundo que nos rodea. Creen que existe una causa para cada fenómeno y esto les hace preguntarse sobre las diferentes explicaciones de las cosas (cómo pasa, con qué finalidad, por qué pasa esto). Aun así, todavía no diferencian exactamente entre por qué y con qué finalidad, y su tendencia provoca que ignoren los fenómenos que pueden ser causados por

el azar.

Las preguntas que el niño se plantea están muy relacionadas con la curiosidad. El niño todavía no puede coordinar de modo sistemático las respuestas que le llegan o que él mismo se fabrica y, por tanto, las explicaciones que elabora sobre los elementos de la realidad pueden ser contradictorias.

Esta particular visión de la realidad se concreta en tres aspectos:

- **El realismo infantil.** Se basa en la diferenciación entre el mundo físico y el psíquico, entre las experiencias y los deseos y los hechos objetivos con los que se relaciona. Esto le permite atribuir existencia real y externa al mundo subjetivo interno.
- **El artificialismo.** Consiste en creer que todas las cosas que existen (el viento, el mar, las montañas, etc.) han estado construidas artificialmente por la acción del hombre o de un ser supremo que ha seguido el modelo de fabricación humana.
- **El animismo.** Consiste en atribuir vida e intención voluntaria y consciente a las cosas inanimadas. El animismo se desarrolla y se transforma. En un primer momento, sólo los objetos útiles y referidos al hombre son vivos; después, sólo las cosas que se mueven, aunque no sea por su acción (un tren); en un tercer momento, se limita el concepto de vida a las cosas que se mueven por sus propios medios sin ningún tipo de intervención (el agua del río, las nubes...); y, finalmente, son las plantas y los animales los únicos seres vivos.

Clasificación y categorización

En este campo, el trabajo de Piaget se centra en el estudio de cómo clasifica el niño libremente los objetos y se refleja el hecho de que, en determinadas edades, no están preparados todavía para utilizar criterios objetivos que sirvan de base para su elaboración. Concretemos un poco más:

Entre los cuatro y los seis años, el niño grupa elementos de dos en dos o tres en tres con criterios móviles que cambian según cuál sea la asociación preferente que ha establecido en el momento en que se efectúa la relación (ejemplo: inicialmente agrupa dos piezas de madera que reproducen figuras geométricas porque son rojas y, a continuación, las relaciona con otras porque son de madera). Poco a poco será más capaz de explicar la relación que establece y de hacer agrupaciones correctas con materiales familiares de un número no muy extenso de ejemplares y de contenido específico o concreto. Pese a todos los avances señalados, todavía no conserva la relación jerárquica a través de todos los cambios que se pueden dar en la distribución espacial y organizativa de las clases.

El niño empieza a disponer las cosas en series, pero la capacidad de establecer el orden que tienen es de tipo general; pone en serie dos o tres elementos del grupo sin tener en cuenta la totalidad, es decir, de manera parcial y no coordinada (por ejemplo, agrupa tres piezas rojas de madera y otras tres pequeñas).

El creciente dominio de la clasificación y de las relaciones entre clases puede ayudar a elaborar conceptos y relaciones entre conceptos que, por otro lado, han estado establecidos culturalmente.

Piaget considera que la formación de conceptos en el niño es posible cuando tiene una estructura

lógica de pensamiento capaz de operar utilizando criterios objetivos y estableciendo relaciones jerárquicas o inclusivas entre clases (ejemplo: cuando es capaz de jerarquizar distintos niveles de tamaño).

Los pre-conceptos

Los pre-conceptos son esquemas representativos concretos y se basan principalmente en imágenes que evocan los ejemplares característicos de una colección determinada (ejemplo: pre-concepto del círculo o del cuadrado). Pese a la importancia de los avances en el pensamiento del niño en esta etapa, los objetos particulares que componen la clase general son vistos por el niño como poco idénticos entre ellos. Esto es debido a dos razones:

- Porque la noción de objeto individual permanente en el campo de la acción próxima no está del todo organizada en el espacio lejano o en las duraciones espaciadas de los objetos o elementos que pertenecen a una misma clase.
- Porque cuando se producen cambios aparentes o superficiales, el pensamiento del niño, que en este período está muy mediatizado por los elementos perceptivos, no puede conservar la identidad.

Las clases generales todavía no pueden servir para organizar la realidad a causa de la falta de diferenciación entre la totalidad y la individualidad. Esto, en realidad, ocasiona la falta de un marco general estable que hace imposible relacionar entre sí los diferentes elementos que la componen en un todo real.

El pre-concepto infantil constituye una especie de partición entre lo que es individual y lo que es general. El pensamiento del niño presta atención a un aspecto relevante de un hecho o de una situación y olvida otros aspectos importantes para la apreciación, y acaba procediendo por transducción, es decir, de particular a particular. La transducción implica centración y, por tanto, englobamientos incompletos o parciales de los elementos entre ellos, lo cual obstaculiza la operación reversible. La centración y la irreversibilidad lógica son los aspectos más característicos de este tipo de razonamiento; por ejemplo, en el caso de que observe a un perro, no lo considera del grupo general de los animales (irreversibilidad lógica) y se fija sólo en que tiene cuatro patas (centración).

Se entiende por prototipo el ejemplar fundamental o imagen específica que concreta la tendencia central de la categoría o representación más global (por ejemplo: entre las aves, la perdiz lo es más que el cuervo). Sirve para centrar la atención en el elemento que descubrimos como más normativo de la clase. Este fenómeno se da en niños de este grupo de edad.

Los niños de tres a seis años pueden clasificar de acuerdo con criterios base, y con la adquisición de palabras y conceptos nuevos tienen más cerca su apreciación aunque, como sabemos, el uso de una palabra en el niño está muy lejos de representar la adquisición completa y objetiva del concepto con que se puede relacionar.

3.1.3. Esquemas de conocimiento, memoria y aprendizaje de conceptos

Los niños pueden categorizar y elaborar conceptos más allá de lo que posibilita el hecho de encontrar relaciones de semejanza o diferencia atendiendo a criterios previamente establecidos.

Las aportaciones más recientes representan el conocimiento organizado en unidades dinámicas básicas llamadas esquemas de conocimiento. El esquema representa el saber, entendido en un sentido amplio, que una persona tiene en un determinado momento sobre la realidad e implica tanto conceptos como procedimientos, reglas para hacerlos funcionar y referencias a otros esquemas.

Los esquemas permiten atribuir significado a la realidad que le rodea, a los procesos propios y a los de los otros, porque facilitan la elaboración de hipótesis previas a partir de los conocimientos que ya se tienen.

La memoria almacena los diferentes saberes organizados que el niño ha construido de manera activa y contribuye a elaborar otros nuevos en un grado de calidad mayor o menor según el contenido retenido y el grado interno de organización de la información. Los procesos de búsqueda y reconocimiento de los conocimientos pertinentes para interpretar, evaluar y completar los datos que se reciben son tan importantes como los de asimilación y elaboración de nuevos conocimientos a partir de los que ya se tenían y, tanto los unos como los otros, no se llevan a cabo de forma separada sino correlacionada. Los dos procesos, íntimamente conectados, suponen una elaboración por parte del niño.

El niño adquiere de entrada en la vida diaria los conceptos, las teorías o las ideas iniciales según lo que le permite la propia experiencia; más adelante el centro educativo le iniciará en los conocimientos de modo formal y planificado. Esto es así cuando el adulto o educador interviene adquiriendo el papel de intermediario entre la información y el niño. El centro educativo ayuda al niño a verbalizar ya elaborar los conceptos de modo cada vez más general y descontextualizado del marco donde se generaron por vez primera.



3.1.4. Interacción social y desarrollo cognitivo

El niño elabora las propias facultades gracias a las orientaciones que recibe de los adultos o de otros que le facilitan los aprendizajes necesarios para poderlas dirigir de manera consciente y

voluntaria.

Para Vigotsky (Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar, 1979), una de las leyes más importantes del desarrollo es la ley de la doble formación de las facultades psicológicas superiores, que dice que cualquier facultad característica de la persona aparece dos veces durante el proceso: la primera en actividades colectivas, cuando se constituyen funciones intersíquicas, y la segunda en actividades individuales, hecho que convierte las primeras en intrapsíquicas. Desde este punto de vista, podemos estudiar el desarrollo caracterizando dos potencialidades: el desarrollo efectivo, que se determina por aquello que somos capaces de hacer solos o sin ayuda de los otros, y el desarrollo próximo, que se caracteriza por aquello que somos capaces de hacer si alguien nos ayuda.

El educador o adulto, o toda persona que sabe más cosas que el niño, intervienen para ofrecerle la ayuda necesaria para el aprendizaje y para la apropiación de conocimientos de origen cultural y de naturaleza simbólica (como puede ser el lenguaje). El nivel de conocimiento a partir del cual el niño necesita una ayuda del adulto para entender se denomina zona de desarrollo próximo.

En resumen, según los conocimientos de que disponemos actualmente, para explicar el desarrollo cognitivo del niño de esta etapa, debemos tener en cuenta tanto el nivel de competencia lógica que tiene como los conocimientos que tiene en un campo de saberes concretos en un momento determinado y que pueden hacer que se manifieste más o menos competente en la resolución de determinados problemas. Con todo, el nivel de desarrollo no se determina únicamente por lo que puede hacer solo, sino también por lo que puede hacer con la ayuda de otras personas y que concreta su progreso para la realización de determinados aprendizajes en situaciones de interactividad con los otros.

3.1.5. Conclusiones educativas

En la educación infantil el alumno ve claramente iniciada una intervención sobre la realidad mediante el uso de símbolos y signos (la palabra, el número, el dibujo, etc.), El educador le ayuda a organizar la realidad por medio de categorías y conceptos culturales que, si se enseñan teniendo en cuenta ciertos principios, le ayudan a liberarse de la dependencia absoluta de dimensiones espaciales y temporales muy específicas, y le permiten dominar la realidad desde otros ámbitos y dimensiones.

La centración que muestra el niño durante este período del desarrollo en el tratamiento de ciertos elementos y fenómenos de la realidad se verá cuestionada progresivamente por las posibilidades que la educación, tanto reglada como no reglada, le ofrece de abordar los hechos cotidianos desde perspectivas diferentes de la suya y de contrastarlas con las de otros niños y adultos con los que trata.

La intervención del educador le ayudará a comprender las características y las propiedades del mundo que le rodea y a establecer diferencias entre, por un lado, los fenómenos y elementos sociales y físicos y, por otro, los propios pensamientos y acciones y los de los otros. Podrá conocer que hay una explicación causal de los fenómenos, y podrá contrastarla con las explicaciones que

utiliza subjetivamente. Para conseguir esto, durante este período evolutivo y educativo-escolar, empezará a establecer inferencias sencillas mediante los conocimientos que tiene y que se derivan de las experiencias obtenidas en las actividades que realiza con los objetos y en las que el adulto ejerce el papel de intermediario.

En educación infantil, las rutinas que presiden las actividades cotidianas del alumno en esta etapa, que van ligadas, por otro lado, al dominio progresivo del lenguaje que consigue durante este período, concretan un marco preferente para conocer información y aprender a tratar la que recibe. Como consecuencia de esto, puede utilizar ciertas estrategias de memoria y de resolución de problemas sumamente útiles para relacionarse con la realidad. Es importante que como educadores nos demos cuenta de la importancia de enseñar, desde las primeras edades, medios de control y organización de las actividades cognitivas que los niños llevan a cabo, de la misma manera que les facilitamos el reconocimiento de cualidades (colores, formas, tamaños, etc.), el establecimiento de relaciones de causación y de covariación y de control de la propia acción. Es por esta razón que es necesario establecer rutinas que permitan a los alumnos infantiles elaborar esquemas de representación de situaciones y conocer palabras y símbolos para referirnos a éstas e identificarlas (por ejemplo, realizar un horario dibujando cada tarea).

El resultado de todo este proceso es la adquisición de un dominio progresivo de las propias capacidades y de un cierto control sobre los elementos del medio

Sentirse capaz de hacer una cosa es uno de los mejores efectos del proceso de relación niño-adulto, ya que proporciona al niño sentimientos de autoconfianza y de autoestima que le permiten abordar nuevos retos y enfrentarse, con la confianza de que el adulto le ofrecerá la ayuda necesaria, a aprendizajes futuros que repercutirán en beneficio de su propio desarrollo real.

3.2. DESARROLLO DE LA SOCIALIZACIÓN

3.2.1. Introducción

Según el enfoque cognitivista, el individuo se socializa a medida que va adquiriendo conocimiento cada vez más preciso sobre la realidad que le rodea. Así, cuando un niño es capaz de entender las reglas de un juego, puede llevarlo a cabo con los compañeros.

Entendemos que el desarrollo social debe tratar tanto los aspectos cognitivos como los afectivos implicados y, en este sentido, consideramos que es el sector que, de manera natural, abarca a la persona en un sentido global.

En este apartado estudiaremos cómo se produce el acceso a la sociedad y también tendremos en cuenta cómo afecta la perspectiva ecológica en el desarrollo social del niño.

3.2.2. El acceso a la sociedad

La sociedad humana y el niño entran en contacto desde el nacimiento y conservan este contacto durante toda la vida. En esta interacción, en que tanto el niño como la sociedad dan y reciben, hay momentos decisivos que suponen la entrada en contacto del individuo con la sociedad a un nivel nuevo, caracterizado por el acceso a instituciones con objetivos precisos.

En la institución escolar, el niño entra en contacto con la sociedad en un medio organizado para transmitir conocimientos y formas de comportarse. Los niños agrupados por edades ya cargo de adultos especialistas en la transmisión de educación son el elemento humano del centro educativo.

El grupo de iguales

Cuando hablamos de grupo de iguales, nos referimos a una reunión de individuos con un nivel de desarrollo similar, que tienen entre ellos unas relaciones, y en la que cada uno tiene asignado su papel y lugar en el conjunto.

Los compañeros en estas edades organizan, participan y ejecutan actividades sociales conjuntas en contextos y situaciones muy diferentes (la escuela, el barrio, el equipo deportivo, el centro de actividades extraescolares, etc.) con un estatus similar.

La importancia de la relación con los iguales será creciente a partir del año y medio de edad, aproximadamente, hasta mostrar un avance progresivo durante la infancia y llegar al punto culminante durante la adolescencia.

La incidencia de las interacciones con los iguales en los procesos de desarrollo será muy variada y dependerá de diferentes factores contextuales, como la familiaridad con otros niños, la experiencia previa con los iguales, el número de niños que componen el grupo, los objetos disponibles durante la interacción, el lugar del encuentro¹ la presencia o ausencia de adultos.



Funciones evolutivas del grupo de iguales

El grupo de iguales tiene una influencia muy significativa sobre la personalidad infantil. Entre otras, podemos destacar las siguientes funciones normativas:

- **Favorece el crecimiento de la propia identidad y auto-estima.** En el grupo de iguales, el niño es un integrante más, con una posición y unas características equiparables a las de los

otros niños que interaccionan con él. Esto le exime de la marginación y le otorga un estatus primario y una identidad social que hacen que se sienta un igual entre los iguales en un sistema de relaciones en que predominan las propias actividades y los propios intereses. Por eso, el auto-concepto del niño se expande y se modifica. El grado de aceptación o de rechazo de los compañeros y los éxitos o fracasos dentro del grupo serán de especial relevancia para el desarrollo de la imagen de sí mismo.

- **Poco a poco se irá consolidando el sentimiento de autoestima.** Esto, al mismo tiempo, le proporcionará seguridad y noción de pertenencia al grupo y establece las bases de la lealtad a las normas de éste.
- Además, el grupo **contribuye a la construcción de la identidad social** y le permite ejercer los roles más compatibles con la orientación de su personalidad hacia la experiencia grupal.
- El grupo de iguales **ofrece al niño una nueva fuente de valores y normas**, cosa que contribuye a su distanciamiento del control, de las normas y de la autoridad de los adultos próximos.
- La interacción del grupo de iguales le facilita la posibilidad de aprender numerosas habilidades sociales, que serán un fundamento sólido para la construcción de su desarrollo social futuro. En este proceso, a través de sus experiencias dentro del grupo, acceden a la comprensión de la importancia que tiene el hecho de intentar entender el punto de vista de los otros.
- La interacción con los compañeros tiene repercusiones importantes en el desarrollo cognitivo. Además, se ha demostrado que también es muy positivo para el desarrollo social y cognitivo del niño relacionarse con niños de diferentes edades.

Las primeras experiencias grupales.

El niño empieza a orientarse hacia los gritos y movimientos de los otros antes incluso de los seis meses. Entre los seis y los doce meses se han observado relaciones limitadas de apropiarse de los juguetes y materiales que tiene el otro.

La conducta social hacia los dieciocho meses parece caracterizarse por un cierto interés por el compañero que puede derivar, esporádicamente, hacia contados más largos en función de la actividad o del material del juego.

La relación social hacia el final del primer año no consiste en llevar a cabo actividades que impliquen dos sujetos al mismo tiempo, sino el simple reconocimiento de la presencia del otro, lo cual permite y facilita la manifestación de comportamientos socialmente dirigidos. La tendencia a comportarse de manera social abrazando o sonriendo (dirigida antes de modo exclusivo a la madre o educadora) tiene, así, nuevos depositarios.

La socialización en grupo

Durante el tercer año, el número de componentes o estructura interpersonal pasará, poco a poco, de la pareja al trío y se irá produciendo una especialización de las conductas en función del

interlocutor, tanto si es adulto como si es niño. Por otro lado, los patrones de comportamiento en situación social cambian: hay menos gritos y apropiaciones de juguetes, y, con la participación activa, empieza a disminuir la observación y se muestran abiertamente el sonreír, las sonrisas y comentarios que provocan las actividades.

Desde los tres o cuatro años, los niños son capaces de dramatizar los roles del entorno inmediato con todo detalle.

Finalmente, con el ingreso en la guardería, se produce un cambio que afecta en el nivel de participación en las actividades. Parten (1932, Social Participación among Preschool Children) distingue las siguientes categorías de participación en los niños:

- **Comportamiento inocuado.** El niño no hace nada, va de un lugar a otro sin un destino fijo, sube o baja escaleras o juega con el propio cuerpo.
- **Actividades en solitario.** Lo que realiza el niño lejos de los otros no tiene referencia a las tareas que realizan los otros y, además, utiliza juguetes diferentes de los de sus compañeros próximos.
- **Comportamiento observador.** El niño mira cómo juegan los demás, comparte un espacio, puede hasta hablar, sugerir o preguntar, pero sin mostrar interés por integrarse.
- **Actividad paralela.** El niño juega de modo independiente. Comparte una zona de juego, materiales y juguetes sin tratar de influir o modificar la actividad de los que le rodean. Juega al lado de y no con los que le rodean.
- **Juego asociativo.** Se produce cuando se comparte una actividad o un material aunque cada uno actúa como le parece mejor, sin subordinar su actuación al interés general.
- **Juego cooperativo.** Se realiza en el sí de un grupo organizado y persigue unas finalidades, con una división de tareas y donde los esfuerzos individuales son complementarios. El grupo es controlado por uno o diversos miembros.

Según estos niveles, Parten observó lo siguiente: en los niveles menos participativos, sólo una parte del grupo puntúa en alguna ocasión y, en el resto de niveles, todos los niños observados puntúan alguna vez. No hay una relación entre los niveles de participación observados y las características sociales y familiares o los niveles de inteligencia. En cambio, parece clara la relación que hay entre el nivel de participación y la edad. Los niños de edades superiores ocupan la mayoría del tiempo jugando en grupos con actividades altamente organizadas y, al revés, los más jóvenes son los que representan comportamientos y actividades más claramente asociales.

Características diferenciales en el desarrollo social

El desarrollo normal de la socialización se encuentra mediatizado por algunas variables contextuales o personales de las cuales algunas de las más importantes son: la influencia mutua del contenido y de las formas sociales de la actividad, la situación, el sexo y el estilo personal:

La relación entre contenido y forma social de la actividad. Las formas sociales de la actividad y el contenido presentan múltiples diferencias según la edad, el sexo, la situación y la institución.

La importancia de la situación. La situación en la que se desarrolla la actividad infantil puede ejercer una influencia nada inestimable en las acciones sociales. Por ejemplo, si el espacio está organizado por compartimentos, se dan porcentajes elevados de juego paralelo, asociativo, cooperativo y, en general, mayor número de interacciones en todas sus formas (relaciones de pareja y verbalizaciones). En cambio, en las clases abiertas se dieron más comportamientos inocuados y observadores, y mayor interacción con el adulto.

Diferencias asociadas al sexo. También tienen importancia las diferencias sexuales, principalmente por lo que respecta a las manifestaciones violentas, mayores en los niños que en las niñas. Por otro lado, las niñas progresan más rápidamente en el establecimiento de relaciones de pareja que los niños.

El estilo personal. Entre los tres y los seis años se manifiestan claramente algunas tendencias individuales, como la impulsividad asociada a la expresividad, o la reflexividad, más relacionada con la reserva como estilo de actuación social personal.

3.2.3. La perspectiva ecológica del desarrollo social

En estas edades se producen las primeras aceptaciones y rechazos por parte de los compañeros, que son susceptibles de marcar las manifestaciones sociales posteriores, hasta el punto de que interfieren probablemente el carácter y lo conforman, por ejemplo en todo lo que se refiere a la expresividad o reserva.

Hacia el final de la franja de edad, los comportamientos de pseudo-colaboración, guiados por el egoísmo inadvertido del propio sujeto o el egocentrismo, que presenta la inclinación a hacer prevalecer exclusivamente el punto de vista propio, van dando paso a las conductas de colaboración encaminadas a una finalidad común y a la observación de las reglas como marco en que se desarrollan las actividades.

Así, a partir de los tres años de edad, el grupo de compañeros se puede considerar como un contexto que tiene determinadas funciones socializadoras. Considerando el contexto en que se producen los intercambios como el centro de análisis de la socialización, se adopta una perspectiva llamada ecología del desarrollo (Bronfenbrenner, 1987, La ecología de/desarrollo humano).

Una perspectiva ecológica supone, en primer lugar, un análisis de los entornos donde se produce el desarrollo. Los entornos difieren en la medida en que el ambiente físico y social donde se encuentra el grupo permite y provoca la participación de los presentes en actividades molares (con un principio, una progresión y un final), y esto es decisivo para los aprendizajes. Un ejemplo de actividad molar sería jugar al escondite: se puede hacer de manera puntual o siguiendo exactamente las reglas del juego (uno cuenta, los demás se esconden...) Este último caso sería una actividad molar.

En este ejemplo, podemos reconocer dos núcleos que complementan las actividades en el análisis ecológico del desarrollo:

- **La estructura de la relación interpersonal:** esta relación se puede establecer entre dos o más personas del entorno y puede consistir en prestar atención o en participar activamente con una o varias personas. Otra forma de relación se daría cuando trasciende el momento y la situación actuales y repercute en las actividades y los roles del sujeto en otros lugares y momentos.
- **Los roles:** el rol es el conjunto de actividades relacionadas que se esperan de una persona que ocupa un lugar en la sociedad y las que esperan de los demás en relación con esta persona. Los roles asignados y las expectativas del educador, aplicados a la socialización del niño en el contexto escolar, son de gran importancia.

Finalmente, no hay que olvidar que en cualquier contexto el desarrollo es recíproco, es decir, afecta a todas las partes que interactúan, hecho que demuestra hasta qué punto es importante la acción del niño, no sólo como responsable del propio desarrollo, sino también como facilitador del desarrollo de los otros y, en este sentido, de su función esencial en la interacción.

Aplicación del análisis ecológico antes de los tres años

Un análisis ecológico de estas primeras edades reveló un efecto diferencial de tres posibles entornos educativos: la guardería, en casa atendido por la madre y en casa atendido por un/a educador/a. Los resultados mostraron que las interacciones sociales del adulto fueron claramente favorables a los niños cuidados en casa. En este caso, se produjeron interacciones, tanto verbales como exploratorias, con mayor frecuencia y más duración, y más prácticas socializadoras y sancionadoras.

Aplicación del análisis ecológico de los tres a los seis años

En un estudio que tuvo por objeto evaluar las interacciones en parejas de niños de tres a cuatro años, se encontró una diferencia significativa en agresión física dirigida a compañeros y adultos a favor de los atendidos en guardería y también en la frecuencia de movimiento y de desplazamiento. En cambio, los niños criados en casa toleran mejor la frustración, aceptan el fracaso y las interrupciones. En este estudio no se dieron diferencias en la relación con los compañeros.

En otro estudio se observaron más interacciones con adultos que con iguales en los niños criados en casa, y al revés para los criados en guardería. Estos niños presentan, además, una relación social más positiva y una interacción más socializadora dentro del grupo.

Por lo que sabemos, en niños menores de tres años la atención requerida es más individualizada. En estos casos, hasta con grupos reducidos, se produce con más frecuencia la ansiedad y la apatía. Durante estas primeras edades, el papel de los iguales es relativamente insignificante, mientras que, después de los tres años, disminuye la independencia y facilita el funcionamiento grupal.

Diferentes estudios demuestran que la experiencia temprana en la guardería parece tener un

impacto negativo en todo lo que es social, pero no a nivel emocional o psicomotor.

3.2.4. Conclusiones

Es necesario enfatizar un aspecto positivo destacable en el enfoque ecológico del desarrollo. Se refiere a la confluencia necesaria de las ciencias biológicas, psicológicas y sociales, que estudian la evolución del individuo en la sociedad, ya que el individuo o bien se desarrolla en sociedad o bien no se desarrolla.

Estamos del todo convencidos de que en la base del desarrollo se encuentra el individuo rodeado de la sociedad, en la cual debe acomodarse de manera progresiva y sobre la cual ejerce simultáneamente su influencia. Se trata de un acomodamiento progresivo en el cual los contextos tienen un papel transmisor fundamental en las dos direcciones.

3.3. DESARROLLO DEL LENGUAJE

3.3.1. Introducción

Alrededor del cuarto año de vida, el niño es capaz de combinar las palabras en enunciados más o menos largos y utiliza las flexiones de género y número igual que lo hace con las de tiempo y aspecto. Al mismo tiempo, utiliza diferentes palabras como artículos, pronombres, preposiciones, etc., pero el uso de todas estas marcas morfosintácticas no implica ni que estén adquiridas ni que utilice todos los elementos que componen los diferentes sistemas. Del mismo modo, aunque utiliza un número abundante de palabras, el desarrollo del vocabulario todavía se debe completar en un doble sentido: incorporando nuevas palabras y especificando su significado.

En esta lección hablaremos de cómo es este desarrollo del lenguaje en sus aspectos clave: vocabulario, género, número, pronombres, artículos, orden de palabras, oraciones complejas, tiempos y aspectos verbales. Finalmente, comentaremos cómo es el lenguaje del niño en el contexto escolar.

3.3.2. El avance lingüístico del niño

En este apartado exponemos el avance lingüístico del niño de tres a seis años, franja de edad que corresponde a la etapa de educación infantil. Por eso, hemos establecido una serie de subapartados que se corresponden con los aspectos más importantes que los aprendices del lenguaje deben dominar. En primer lugar, trataremos el desarrollo del vocabulario y, después, nos centraremos en los aspectos morfo-sintácticos.

Desarrollo del vocabulario

El pre-escolar presenta un doble avance desde el punto de vista de las palabras que utiliza. Por un lado, incrementa notablemente su vocabulario y, por otro, especifica cada vez más su significado. Los niños dominan a estas edades unos 8.000 vocablos a los seis años, hasta llegar a los 16.000, si tenemos en cuenta los términos flexionados. Pero el significado no se adquiere de golpe, sino que, desde que el niño incorpora un vocablo hasta que lo utiliza según el significado adulto, transcurre un tiempo muy largo que dura diversos años.

Antes de los tres años, en el primer lenguaje infantil se observan sobreextensiones y subextensiones en el vocabulario de los niños. Así, en el uso de este lenguaje, el niño extiende sus palabras a todos aquellos objetos, acciones, propiedades, etc, lo suficientemente parecidas al ejemplo prototípico almacenado por la palabra correspondiente, pero, en la medida en que el niño utiliza el lenguaje en contextos interactivos y en que lo hace para referirse a la realidad circundante o a sí mismo, puede enfrentar el significado de su lenguaje al del adulto, de manera que determinados usos que espera en el habla del adulto no aparecen y, al revés, aparecen usos inesperados. Así, la confrontación entre los dos modos de hablar, que se da como referencia en una misma realidad, permite al niño modificar progresivamente sus usos lingüísticos. Este proceso es relativamente lento y se consolida definitivamente durante los años escolares. De hecho, el pre-escolar construye un conjunto de conceptos espontáneos relacionados con el significado de las palabras que utiliza que, posteriormente, se jerarquizan y se incluyen en categorías más amplias propiciadas por la instrucción escolar. Por ejemplo, términos como animal, mamífero, vaca, etc. se relacionan y se jerarquizan conceptualmente sólo durante los años escolares, mientras que, en los años de pre-escolar, se mantienen en el ámbito de la espontaneidad y, por tanto, se relacionan con aspectos perceptivos presentes en las entidades que designan.

Género y número

A los tres años, los niños que tienen una lengua románica como primera lengua dominan con facilidad las marcas de género y número. Pero en más del 90% de casos en que el uso de ciertas flexiones es obligatorio, continúan cometiendo errores.

Estos errores son fundamentalmente de concordancia y de extensión de la flexión a términos que no la admiten. Los errores de número en general son poco frecuentes. Los errores de género son un poco más frecuentes. En general, son errores en que la concordancia se realiza mediante reglas fonológicas que atribuyen, consecuentemente, géneros incorrectos. Por ejemplo: aparecen errores del tipo “una flora” o “un flor”.

Pronombres

Antes de los tres años, los niños utilizan un buen número de pronombres personales, posesivos,

reflexivos y demostrativos. Pero algunas formas no aparecen hasta pasada esta edad. Por ejemplo: las formas personales del plural y, en general, la mayoría de las formas del plural aparecen de forma tardía en el habla infantil.

Un hecho notable en el habla de los niños entre los tres y los cinco años de edad consiste en usar redundantemente los pronombres. Por ejemplo, se observan producciones del tipo “yo me parece que están aquí”, “le mata aquí él” o “me pongo yo la pupa”.

Otro error que aparece, especialmente en los niños de tres años, remite a la confusión entre los pares a mí/a ti y yo/tú. Así, se realizan enunciados del tipo “te tiré bolas tú” o “a mí yo lo quiero”. También aparecen otros errores en el uso de mí y ti como posesión. Por ejemplo: a los tres años se pueden observar producciones como “la pelota de mí”.

Entre los tres y los cinco años hay, también, otras construcciones incorrectas en las que se implica el uso de los pronombres. Por ejemplo: al final de este período, los sujetos castellano parlantes utilizan formas partitivas para informar sobre la posesión y crean enunciados como “son de míos” o “es de mío”.

Por último, otro tipo de errores que aparecen en este período consiste en un uso excesivo de formas pronominales con artículos. En el siguiente apartado estudiamos estas construcciones.

Artículos

Los errores que hacen en el uso de artículos son fundamentalmente de concordancia de género y número, como ya hemos señalado.

Otro tipo de error remite al uso unifuncional de los artículos.

Así, aparecen producciones como “el coche este” o “una cuchara esta”, en que los artículos se usan independientemente sin integrarlos en un sistema único. Estos errores son muy frecuentes y aparecen durante todo el período comprendido entre los tres y los cinco años.

Orden de las palabras

El orden básico de la frase en las lenguas románicas es el orden canónico sujeto-verbo-objeto (SVO), pero también admiten órdenes variables.

Una parte importante de los errores que aparecen relacionados con el orden de las palabras tiene que ver con el uso redundante de partículas. Por ejemplo: en las producciones en las que los niños incluyen un pronombre personal en la última posición, da la impresión de que, después de producir correctamente el enunciado, especifican la referencia como si fuera una cosa independiente, no marcada, en la producción ya dicha. Un ejemplo sería la oración “mi muñeca es bonita mía”. El mismo razonamiento es válido para las producciones en que aparecen diferentes partículas que

cumplen funciones semejantes desde el punto de vista del adulto.

Oraciones complejas

Algunos trabajos muestran que ya antes de los tres años aparecen oraciones yuxtapuestas mediante el uso de la partícula. Igualmente, las partículas pero y que son las que surgen antes en el habla del niño y que le permiten construir las primeras frases subordinadas. Pero el uso inicial de estas partículas no presupone el dominio de la subordinación. De hecho, este dominio llega bastante tarde y hasta el escolar comete errores, especialmente de comprensión, en el uso de la subordinación.

Las oraciones subordinadas y de relativo que comportan el dominio del modo subjuntivo son, para finalizar, las que aparecen más tarde. Es evidente que sea así, ya que las formas verbales que comportan el modo subjuntivo son también las que tardan más en aparecer.

Tiempos y aspectos verbales

A los tres años de vida, la riqueza de las formas verbales de los niños es notable. Hablamos más allá del aquí y del ahora y utilizan las formas del pasado y del futuro. Utilizan el modo imperativo y el indicativo y hasta dan muestras de tener algún conocimiento del modo subjuntivo. Las formas de infinitivo, imperfecto, perfecto, indefinido, etc. están presentes también en su habla. Igualmente, utilizan, además de las formas verbales, un léxico relacionado con las marcas temporales y aspectuales, por ejemplo mañana, después, ahora, etc. De nuevo, cabe recordar, sin embargo, que las apariencias esconden el hecho de que el aprendiz todavía tiene un largo camino por recorrer antes de cohesionar todos estos procedimientos en un sistema único. Es por esta razón que todavía comete muchos errores.

Los niños regularizan las formas verbales irregulares. Así, en su habla, mantienen formas como sabe por sé.

Si bien las formas de pasado aparecen pronto en el habla infantil, se ha mantenido que estas formas marcan el aspecto de la acción sin que, al mismo tiempo, marquen el tiempo. Por otro lado, a partir de los seis años y en el marco del discurso que realiza el adulto, los niños empiezan a cohesionar las diferentes marcas temporales y aspectuales en un sistema único.

3.3.3. El lenguaje del escolar

Aproximadamente a los cinco años se producen cambios notables en la calidad del lenguaje infantil.

Esta propuesta no proviene exclusivamente de los errores que cometen los escolares en el lenguaje, sino también de las estrategias que utilizan en el discurso narrativo. Por ejemplo: los

escolares en las narraciones adoptan un personaje principal que se tematiza en su discurso y que adopta la forma de sujeto gramatical. Esta estrategia conduce a producciones relativamente sofisticadas con un uso abundante de subordinadas, sin que, por otro lado, lleve a un discurso cohesionado. Al contrario, la falta de dominio de la plurifuncionalidad de las partículas determina, por ejemplo, la inexistencia de usos anafóricos de los pronombres.

Pero los niños no llegan a dominar la plurifuncionalidad del sistema pronominal hasta los diez o doce años, especialmente todos aquellos usos que comportan el dominio de lenguaje como un contexto de referencia. Esta constatación se puede extender a todas aquellas partículas que determinan la orientación del discurso y que, por tanto, tienen una función argumentativa (casi, pero, al menos, etc.).

3.3.4. Conclusiones

Aunque alrededor de los tres años los niños ya emplean muchas palabras y flexiones, todavía deben incorporar las formas del lenguaje que aparecen más tarde y sobre todo deben organizar todo el lenguaje en un sistema único apto para la comunicación. Este segundo aspecto tarda bastante más tiempo del que tradicionalmente la psicolingüística ha considerado. El dominio del uso del lenguaje es un camino muy largo que se inicia cuando una determinada forma aparece en el habla infantil. Ahora bien, el final de este camino lo encontramos al cabo de muchos años, cuando el niño accede a la plurifuncionalidad de la forma en el discurso. En este sentido, los conocimientos que tenemos sobre el desarrollo del lenguaje infantil todavía son relativamente pobres, pese a la gran cantidad de datos empíricos de que disponemos. Probablemente, en un futuro no muy lejano, aparecerán modelos más potentes para comprender el desarrollo del lenguaje y unificar, así, las diferentes perspectivas que compiten en la actualidad.

3.4. DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

3.4.1. Introducción

A la edad de un año, a Mario le gustaba golpear el diminuto piano rojo que le dieron en su cumpleaños. A los dos, se subía al banco del piano grande en la sala y gozaba con la amplia gama de sonidos que podía producir con sus teclas. Y, en su tercer cumpleaños, era capaz de tocar nota por nota tonadas de niños con oído infalible. Generalmente, Mario se lleva muy bien con su amigo Alex. Después de que los niños enterraran el pez dorado muerto de Alex, por ejemplo, Mario no quiso comer pescado durante meses. Cerca de su cuarto cumpleaños, sus padres lo llevaron a la playa, donde probó paella de marisco y le encantó. “Se está convirtiendo en toda una persona”, dice su padre.

¿Qué quiere decir llegar a ser toda una persona? Quiere decir que Mario está desarrollando sentido de sí mismo como alguien diferente de Alex o alguien más con sus propios rasgos, sus propios

gustos y aversiones, y sus propias ideas acerca de lo que quiere hacer y de lo que cree que debe hacer. Este sentido no llegó a Mario de la noche a la mañana; su temperamento básico, por ejemplo, se mostró con bastante claridad poco después del nacimiento, pero el proceso está por terminar. Pero ahora, en la primera infancia, ha dejado atrás los días de dependencia pasiva infantil, está saliendo de la etapa del no, para su propio beneficio, y ha empezado a mostrar signos definidos de su personalidad única. También se está convirtiendo en un ser más social, se está definiendo a través de sus relaciones con otros.

En este apartado, hablaremos sobre el miedo, la agresión y el altruismo en los niños, tres aspectos a tener en cuenta en esta edad.

3.4.2. Temor en los niños pequeños

Los miedos pasajeros son característicos en niños de los dos a los cuatro años de edad, muchos de los cuales tienen miedo de los animales, especialmente de los perros. Cerca de los seis años de edad, es más probable que tengan miedo de la oscuridad. Otros miedos comunes son las tormentas con truenos y los médicos. Muchos de estos miedos se evaporan cuando los niños crecen y pierden su sentido de impotencia.

Las niñas suelen ser más miedosas que los niños, posiblemente porque a las niñas se les inculca la idea de ser más dependientes, porque los padres aceptan los miedos de las niñas y desaniman los de los niños, o porque los niños no admiten tener miedos.

¿Por qué los niños se vuelven tan miedosos a esta edad? Las razones pueden tener que ver con vida de intensa fantasía, o su falta de habilidad para distinguir claramente lo simulado de la realidad. Niños de más edad tienen diferentes clases de miedos. Es más probable que los niños de

diez a doce años, que comprenden la causa y el efecto, le teman a la herida del cuerpo y al peligro físico, mientras que los de cuatro a seis años pueden temer a una persona que «parece horrible».

Varias ansiedades no evidentes pueden causar algunos miedos. Los espectáculos de televisión violentos y los cines pueden, entonces, proveer imágenes aterradoras para estas ansiedades.

A menudo, sin embargo, sus miedos vienen de evaluaciones de peligros reales —tales como la probabilidad de ser mordidos por un perro— o son activados por hechos reales; como cuando un niño ha sido golpeado por un coche y llega a tener miedo a cruzar la calle.



Fobias

Las fobias de los niños se pueden desarrollar por un evento específico, pero no siempre es así. No son usualmente signos de enfermedad mental. Los que se preocupan no están sujetos a más fobias que otros, pero los niños cuyas madres tienen fobias sí lo están. Los miedos y las fobias a menudo desaparecen por sí solos, pero algunas veces llegan a ser severos y persistentes. Sin embargo, rara vez continúan en la vida adulta.

La mayoría de las fobias de los adultos se adquieren en esta etapa.

Prevención y tratamiento del miedo

No sabemos realmente por qué algunos miedos se desvanecen y otros se vuelven fobias. Parece, sin embargo, que las reacciones de los adultos tienen que ver en esto. Los padres deben aceptar los miedos como normales, restaurar la confianza y estimular a los niños a expresar sus sentimientos libremente sin estar sujetos al ridículo o al castigo. A los niños no se les debe permitir, sin embargo, evitar lo que temen; evitarlo siempre refuerza el miedo.

Los miedos y las fobias que se prolongan pueden ser tratados antes de que se vuelvan incapacitantes.

3.4.3. Agresión en los niños pequeños

Aunque los bebés no suelen protagonizar acciones agresivas, algunas personas con mucha experiencia con niños de más de dos años y medio o tres han visto suficientes golpes, puñetazos, puntapiés, mordiscos y empujones para sentirse convencidos de que la edad de la agresión ha llegado. A partir de los tres años la agresión física suele transformarse en agresión verbal.

El surgimiento y el declive de la agresión

La agresión sale a la superficie principalmente durante el juego social, y los niños que más pelean tienden a ser más sociables y competentes. Esto puede significar que la habilidad de mostrar agresión es un paso necesario en el desarrollo de los seres humanos y de los animales sociales.

El establecimiento de una jerarquía dominante —una organización social que acepta la ley del más fuerte y en la cual la actitud está determinada por la conciencia agresiva de rango, ingresos, etc., y conformada por líderes y seguidores— reduce el número de peleas considerablemente. Además, como los niños llegan a ser físicamente más fuertes y más capaces de causar daño real, recurren a sus habilidades de lenguaje, que van aumentando, como una alternativa más segura.

La mayoría de los niños llegan a ser menos agresivos después de la edad de seis o siete años, cuando la empatía empieza a remplazar al egocentrismo. No todos los niños, sin embargo,

aprenden a controlar su agresión. Algunos se vuelven cada vez más destructivos. Y aun con un niño común y corriente que está progresando normalmente, la agresión puede salirse de las manos y llegar a ser peligrosa. Veamos algunos de los factores que pueden activar o reducir la agresión.

Activadores y reductores de la agresión

Cuanto más éxito tengan los niños en obtener lo que quieren por medios agresivos, es más probable que continúen siendo agresivos. Pero algunas veces el refuerzo es sutil y no intencionado.

Los medios efectivos para controlar la conducta de los niños pasan por razonar con ellos, haciéndoles sentir culpables y retirándoles la aprobación y el afecto cuando actúan agresivamente.

Una razón de por qué el castigo puede volverse en contra es que produce frustración; y un niño frustrado es más probable que actúe agresivamente que uno contento. Esto es especialmente verdadero cuando un padre pega a un niño. El niño no sólo sufre frustración, dolor y humillación, sino que ve la conducta agresiva en un adulto con el cual él o ella se identifica.

La violencia en la televisión también genera efectos de agresividad en los niños. Aunque los padres no actúen agresivamente, a mayoría de los niños ven modelos agresivos en la televisión.

El peso de la evidencia a brumadora desde 1950 demuestra que los niños que ven violencia en la pantalla se portan más agresivamente. Esto es verdad, sin hacer caso de la situación geográfica y del nivel socioeconómico. Es real en los niños y niñas normales y en aquellos con problemas emocionales.

Los niños agresivos ven más televisión que los no agresivos, se identifican más firmemente con personajes rudos y es más probable que crean que la agresión en televisión refleja la vida real. Según el informe del NIMH (National Institute of Mental Health, 1982), la televisión estimula la conducta agresiva de dos maneras: los niños imitan lo que ven en televisión y absorben los valores transmitidos, y llegan a aceptar la agresión como una conducta apropiada.

La APA American Psychological Association, 1985) promulgó una resolución política que pide un esfuerzo unido de padres y programadores para reducir el número de modelos agresivos mostrados en la televisión. Además de favorecer la vigilancia de los padres de los niños que ven televisión, la resolución urge a los programadores a tomar más responsabilidad para limitar la violencia en la programación de niños, y ahoga por la investigación de medios para aminorar los efectos de la violencia en la televisión.

Mientras tanto, la cantidad de entretenimiento violento continúa aumentando. Ver televisión, sin embargo, no necesariamente debe estimular la conducta agresiva; también puede estimular la conducta adecuada de la sociedad. Sólo es necesario tener en cuenta qué y cómo se ve la televisión.

3.4.4. Altruismo: conducta en pro de la sociedad

¿Por qué algunos niños extienden la mano para consolar a un amigo que llora o se detienen para ayudar a un viejo que cae al cruzar la calle? ¿Qué hace a estos niños generosos, compasivos y sensibles a las necesidades de otras personas?

La condición socioeconómica, por ejemplo, no es un factor; la cantidad de dinero que los padres tienen o su posición social no implica ninguna diferencia en cómo un joven se comportará con otros.

En la mayoría de los estudios, no han aparecido diferencias sexuales tampoco, aunque alguna investigación ha encontrado más generosidad, ayuda y consideración en las niñas que en los niños.

La edad es un factor en el altruismo. Incluso los de 18 meses mostrarán compasión hacia alguien que está herido o infeliz y pueden hacer esfuerzo para ayudarlo, aunque sólo cerca de la edad de cuatro años los niños manifiestan una cantidad significativa de altruismo. El nivel aumenta firmemente hasta la edad de los 13 años, aparentemente en relación con la creciente empatía de los niños.

Los niños altruistas suelen ser relativamente activos y seguros. La familia es importante como modelo, como fuente de normas establecidas explícitamente y como guía de modelos de fuera.

Los padres de niños altruistas típicamente establecen un ejemplo; les estimulan la empatía con otros y a reflejarla en las implicaciones de sus acciones. Generalmente les muestran altos ideales. Los niños saben explícitamente que de ellos se espera honestidad y ser serviciales. Tienen alguna responsabilidad en casa y se espera que la cumplan.

Los padres de niños altruistas atraen su atención a historias de programas de televisión que describen la cooperación, el compartir y la empatía.



4. TERCERA INFANCIA (6 A 12 AÑOS)

4.1. DESARROLLO COGNITIVO

4.1.1. Características del desarrollo cognitivo en esta etapa

El estudio del funcionamiento intelectual durante este período ha quedado profundamente marcado por la obra de Piaget.

En sus investigaciones utiliza la metodología del interrogatorio clínico, que es un soporte material concreto que el niño debe manipular a través del cual se verifican las hipótesis formuladas en el transcurso de las interacciones con los sujetos examinados y se llegan a determinar niveles de conducta de complejidad y elaboración crecientes.

En este apartado, hablaremos de los principales logros de los niños de este grupo de edad, según la teoría piagetiana. Finalmente, destacaremos cómo estos logros cognitivos influyen en el aprendizaje y cuáles serán las implicaciones para nosotros, educadores.

Las operaciones

Entre los ocho y los diez años aproximadamente, se observa la coordinación y la combinación de esquemas representativos que respetan unas reglas y unas leyes concretas. Las operaciones (sistemas de acciones interiorizadas, reversibles e integradas en una estructura de conjunto) no surgen antes de los siete años y se convierten en instrumentos intelectuales que abren nuevas posibilidades de conocimiento y elaboración del mundo.

Constituyen acciones interiorizadas porque no es necesario realizarlas de un modo físico observable, sino que es suficiente hacerlo con el pensamiento (la acción de agrupar caramelos se interioriza en la suma, por ejemplo). Son acciones reversibles y su realización es posible en un sentido o en el otro formando parte de la misma operación. Están organizadas en conjuntos integrados o totalidades estructuradas. Algunos ejemplos son las operaciones matemáticas, como la suma, la resta, la multiplicación y la división; el número; la clasificación; la seriación y la medida.

Este tipo de operaciones se denominan operaciones concretas. Se pueden aplicar a realidades presentes o familiares al niño, preferentemente a todo aquello que se pueda observar de cerca y manipular, y suponen, en consecuencia, un determinado grado de distanciamiento de la realidad o abstracción.

Durante esta etapa, los niños ejercitan estos nuevos instrumentos intelectuales, aunque su gestación se inicia en el período anterior. Los inicios del funcionamiento se sitúan en el ciclo inicial

de la escolaridad obligatoria (seis a ocho años).

La conservación

Uno de los procesos destacables del período operatorio consiste en la habilidad para apreciar propiedades de los objetos, como la capacidad, la longitud, el peso, etc., independientemente de otras variables, como la forma o la distribución en el espacio. Este hecho implica el reconocimiento de la permanencia de estas cualidades, pese a los cambios perceptivos o espaciales que se pueden dar o las impresiones subjetivas que inducen al error. La conservación es, según Piaget, lo que diferencia y caracteriza al niño de este período y, gracias a ella, es posible construir un importante conjunto de nociones matemáticas y físicas (número, cantidad, distancia, superficie, peso, volumen, etc.).

Por ejemplo, los niños de esta edad se dan cuenta de que es lo mismo veinte caramelos esparcidos en el suelo que amontonados encima de la mesa; o que, por ejemplo, medio kilo de paja ocupa mucho más espacio que medio kilo de hierro; o que la distancia no depende del cansancio o de la velocidad con la que se recorre el camino.

El niño de esta edad parece más sensible a la distinción básica entre lo que parece que es y lo que realmente es); es decir, entre lo que es fenoménico o aparente y aquello que es real o verdadero.

La resolución de problemas que implican la conservación exige la comprensión de la existencia de momentos diferentes en un único proceso de transformación y de modificaciones en la acción que se pueden compensar entre ellas. Exige, por tanto, un pensamiento flexible, reversible y orientado cuantitativamente, características importantes que hace falta tener en cuenta y potenciar en esta etapa.

La construcción de estas características no se produce de golpe, sino en diferentes etapas (conservación de cantidad a los siete años, del peso a los nueve, del volumen a los once, aproximadamente).

La construcción del espacio y del tiempo

El niño comprende la necesidad de utilizar instrumentos y unidades de medida social (tanto espaciales como temporales) para solucionar problemas de la vida cotidiana.

Otras nociones de espacio objetivo, como la perspectiva y la coordinación de puntos de vista, también se construyen en esta etapa. Son importantísimos para el posterior uso, interpretación y construcción de planos y mapas, aprendizajes que generalmente son tratados escolarmente de modo sistemático al final de esta etapa.

El estudio de las representaciones espaciales en los niños ha interesado a los psicólogos desde hace mucho tiempo. Los estudios más recientes intentan entender el conocimiento que el niño tiene sobre espacios concretos y específicos (la casa, el centro educativo, el barrio), y cómo este

conocimiento influye en la vivencia que tiene del espacio y en la conducta que desarrolla.

La clasificación y la categorización

En este período, el niño ya conoce la correcta agrupación de objetos, de elementos conocidos y familiares en clases, la posibilidad de clasificar atendiendo a diferentes criterios y el establecimiento de relaciones de complementariedad y de inclusión entre las diferentes clases. El cumplimiento de estas condiciones lleva a entender y a manipular la clasificación jerárquica (animales: vertebrados + invertebrados; invertebrados: animales - vertebrados, por ejemplo) implicada en muchos aprendizajes escolares (clasificación de animales, plantas, palabras, climas, accidentes geográficos, números, figuras geométricas, fuentes de energía, etc.). Los niños aprenden de modo progresivo a agrupar según relaciones de semejanza, a formar clases estables y exhaustivas y a organizar las clases en jerarquías lógicas.

El trabajo de clasificación ayuda a formar el concepto de propiedad (objetos que tienen propiedades comunes son agrupables y forman clases) y, en general, la formación de conceptos. La seriación es la ordenación según las diferencias apreciables en una propiedad. Los dos procesos van ligados a la observación y descripción de los objetos y fenómenos, y son útiles para elaborar datos y para el estudio científico en general.

La evaluación del pensamiento causal

Durante esta etapa los niños abandonan las explicaciones de tipo fabulatorio, frecuentes en edades anteriores, y se va superando el pensamiento animista, según el cual los objetos inanimados pueden estar en posesión de atribuciones propias de los seres animados; los fenómenos de la naturaleza pueden responder a deseos o a intereses propios o pueden estar producidos por el hombre (finalismo, artificialismo); los animales o los objetos pueden estar dotados de intenciones o experimentar sentimientos humanos, etc.

Las concepciones artificialistas se van modulando y superando a medida que se asimilan nuevos conocimientos, se contrastan las opiniones y se hacen observaciones. Al final de esta etapa, se constata ya la primacía del pensamiento causal natural. El niño ya sabe que existe una explicación de hechos y fenómenos basada en la realidad, a la cual pueden acceder mediante la consulta al adulto y/o libros, o mediante observaciones, y, en muchas ocasiones, tendrá que contrastar sus opiniones y verificar sus creencias.

Ante un problema planteado, es capaz, con la ayuda del adulto, de iniciar una investigación considerando los diferentes factores que pueden estar implicados. Así, llega a establecer hipótesis explicativas.

La ausencia de sistematización de intentos de síntesis y generalización provoca que la intervención del adulto sea necesaria para llegar a considerar de manera global los factores implicados en un proceso o fenómeno y para relacionar los resultados de diferentes observaciones o experiencias

realizadas.

La autonomía moral

La consecución de la descentración o la progresiva capacidad para ponerse en el lugar del otro, de poder considerar sus deseos, intereses y puntos de vista como diferentes de los propios, caracteriza esta etapa. Esto provoca que, en la consideración de lo que es bueno o malo, el niño se dé cuenta de que hay diferencias entre opiniones y pueda llegar a considerar la opinión o criterio del adulto como lo que es, es decir, el criterio del adulto, mientras que el niño empieza a regirse por criterios propios de actuación. Estos criterios se irán elaborando, completando y matizando progresivamente.

Piaget (1971) consideró que en esta etapa se producía el paso de la fase de heteronomía moral — basada exclusivamente en la dependencia de la moral adulta— a la de la autonomía moral — basada en los propios criterios y fundamentada en la cooperación y en la reciprocidad—. Según este autor; los niños progresan en la moralidad autónoma y de cooperación si tienen oportunidad de mantener interacciones sociales recíprocas en condiciones de igualdad o respeto mutuo.

El respeto de las reglas del juego y su cumplimiento es una de las características que presentan los niños al inicio de esta etapa. Progresivamente, irán adquiriendo conciencia del papel que juega la norma y de la posibilidad de flexibilizarla, adaptándola a situaciones concretas, evolución propia de la persona que está consiguiendo su autonomía. El papel del adulto—que permite o decide— en este proceso es decisivo, como también lo es la existencia de oportunidad de interacción social entre iguales.

Lo que uno piensa sobre los demás, sobre las relaciones con los demás, sobre los sistemas sociales, influye y condiciona tanto la propia actuación como la actuación de los demás respecto de uno mismo.

La capacidad de adoptar y entender el punto de vista de los demás, implicadas en el desarrollo moral, es una de las habilidades sociales más interesantes que se desarrolla con la edad y de modo considerable en esta etapa.

4.1.2. El desarrollo cognitivo y el aprendizaje

La realización de aprendizaje depende de la disponibilidad de estructuras cognitivas adecuadas al contenido del aprendizaje por parte del individuo que aprende. Como resultado de la asimilación del conocimiento nuevo, se producen cambios en la estructura cognitiva o en la organización mental del sujeto para poderse acomodar, encajando el nuevo conocimiento, y dar lugar a cambios y mejoras en la estructura cognitiva.

Otro aspecto que se debe señalar hace referencia a la visión del aprendizaje como construcción activa por parte del sujeto. De algún modo, no es suficiente con una recepción pasiva de la

información para que el sujeto aprenda; es necesario que él mismo elabore esta información.

El aprendizaje es el resultado de procesos de asimilación del nuevo conocimiento a la estructura cognitiva y de acomodación de éste a las nuevas exigencias. Este proceso continuado de autorregulación recibe el nombre de equilibración. Las contradicciones entre las expectativas o representaciones que se hace el niño ante un problema determinado y los resultados observados de la realidad o la información que proporciona otra persona producen un desequilibrio en el sistema cognitivo que estimula la consecución de un nuevo equilibrio. Las contradicciones o conflictos cognitivos juegan un papel muy importante como motores del desarrollo. El conflicto cognitivo se puede utilizar para producir el progreso en el proceso de aprendizaje activando el esquema de conocimiento que se tiene sobre el tema tratado.

Según Vigotsky (1934, Aprendizaje y desarrollo cognitivo durante la etapa escolar), el desarrollo consiste en la individualización de un organismo que es, desde el principio, básicamente social. La educación formal es un instrumento esencial en este proceso de individualización. El desarrollo implica la construcción propia y personal de las funciones psíquicas superiores que tienen un origen social.

El desarrollo de las funciones psíquicas superiores exige la apropiación y la interiorización de los instrumentos que proporciona la cultura en un contexto de interacción, como el lenguaje verbal y otros. Los signos son intermediarios que regulan la conducta propia y la de los otros.

El área de desarrollo potencial

El proceso de desarrollo sigue al aprendizaje, que engendra el área de desarrollo potencial que se sitúa entre dos niveles de desarrollo: el real o efectivo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la ayuda del adulto o la colaboración de un compañero más capacitado. El primer tipo de desarrollo se refiere a funciones que ya han madurado, a un proceso de desarrollo ya realizado, mientras que el segundo se refiere a habilidades que se encuentran en construcción. El área de desarrollo potencial se orienta alrededor del proceso de desarrollo del niño, de su dinámica: sus logros y avances. Según esta concepción, la enseñanza, para que sea efectiva, se debe situar e ir dirigida al área de desarrollo potencial, ya que no tendría sentido que se orientara hacia un progreso ya realizado.

Hay, entonces, una dependencia recíproca, compleja y dinámica entre los dos procesos. Además, determinados aprendizajes específicos o escolares activan procesos de desarrollos. El aprendizaje de los signos y de la lengua escrita, en particular, es un claro ejemplo de esto, ya que pone en juego habilidades y procesos cognoscitivos complejos. Activar el funcionamiento supone un cambio radical en las características psicointelectuales del niño.

De este modo, cada materia escolar tendrá una relación propia con el curso del desarrollo del niño.

El aprendizaje promueve procesos de desarrollo si —y sólo si— el niño se encuentra en interacción con las personas de su entorno. Los demás, adultos, educadores, compañeros, juegan un papel

intermediario y, gracias a poner en funcionamiento o en juego procesos cognoscitivos nuevos y complejos, aparece primero en una situación de relación interpersonal. El aprendizaje se hace posible gracias a una actuación en situación interactiva y, posteriormente, el nuevo objeto de conocimiento se interioriza y abre paso, en el futuro, a una situación autónoma.

El desarrollo cognitivo y el aprendizaje conceptual

Uno de los aspectos más tratados en investigaciones en psicología evolutiva es el pensamiento espontáneo del niño, es decir, la formación de conceptos en terrenos diversos —preferentemente en el campo de las ciencias naturales y sociales— y las barreras que separan este pensamiento del conocimiento científico, la asimilación del cual constituye uno de los principales objetivos de la educación formal.

Según Vigotsky, los conceptos cotidianos son los que adquirimos en la vida diaria mediante la experiencia en muchos casos concretos, mientras que el acceso a los científicos se produce a través de la formalización y la definición. El proceso de adquisición de unos y de otros es, en consecuencia, diferente y hasta opuesto. Los conocimientos científicos se caracterizan por el verbalismo; los cotidianos suelen elevarse de lo concreto hacia la generalización. Vigotsky defendió el paralelismo que hay entre el desarrollo de los unos y de los otros como procesos que ejercen entre sí una influencia recíproca y constante. El desarrollo de los científicos debe tener su soporte en los cotidianos. Al mismo tiempo, el proceso de desarrollo de los espontáneos está influido por el proceso de adquisición de los científicos como consecuencia de la enseñanza formal. Por otro lado, no hay una frontera clara entre los dos.

A diferencia de los cotidianos, el desarrollo del concepto científico empieza, en muchas ocasiones, por un trabajo sobre el concepto mismo, por su definición o por operaciones que requieren un uso no espontáneo. Por esta razón estimulan el trabajo de conceptualización y de reflexión sobre el proceso realizado. El centro educativo facilita al alumno aspectos del conocimiento o de la cultura que no puede ver o experimentar directamente. Por otro lado, el alumno no absorbe conocimientos, sino que los construye con su actitud mental.

La organización del conocimiento en el aprendizaje. El papel de la memoria

La adquisición de información nueva depende de las ideas pertinentes que ya se tenían.

La unidad de información en que se interrelacionan los antiguos y los nuevos conocimientos se denomina esquema de conocimiento, concepto muy utilizado en la psicología cognitiva moderna.

La noción de esquema comporta una contextualización espacial y temporal referente a situaciones y a tareas concretas.

Interpretamos activamente las experiencias a partir de los esquemas de conocimiento que pueden resultar modificados por la propia actividad cognoscitiva del sujeto. Los esquemas guían los

procesos de comprensión y de percepción. Asimismo, facilitan la retención de la información, pero también pueden modificarla para acomodarla a ellos mismos. El esquema permite realizar inferencias e hipótesis previas. La intervención pedagógica puede consistir en facilitar que los alumnos activen y modifiquen los propios esquemas.

En la memoria, almacenamos la representación organizada de los datos de la realidad no como la pura reproducción imprimida o copia, sino como un proceso de elaboración personal en que se producen elementos de interpretación, remodelación y hasta de distorsión. Del mismo modo, la recuperación se concibe como un proceso activo y asimilativo de reconstrucción de aquello que se tiene almacenado. Los procesos de memoria (retención, reelaboración, evocación etc.) están ligados con los procesos de conocimiento. Así, la capacidad de organizar los conocimientos, los procesos de memoria y de desarrollo cognitivo están fuertemente relacionados y corresponden a dimensiones de un mismo proceso.

Cuando queremos recordar una información en una situación de aprendizaje memorístico funcional, utilizamos una serie de estrategias de memoria que nos facilitan el objetivo: nombrar, verbalizar el material que se debe recordar; repetir, repasar el material; realizar anotaciones; asociar datos, utilizar o inventar reglas mnemónicas; organizar el material en función de su significado estableciendo categorías, ordenaciones espaciales o temporales, etc. Las estrategias pueden ser muy variadas y se adquieren y se perfeccionan en el transcurso del desarrollo. En determinadas condiciones, el niño de pre-escolar es capaz de acciones de memoria y se inicia en el uso de estrategias. Es posible que el niño que empieza la escolaridad obligatoria sea inexperto en el uso de estrategias, pero seguro que durante la escolaridad se le presentarán numerosas ocasiones para crearla y ejercitarla. Las estrategias de comprensión lectora, de escritura, de memoria son buenos ejemplos.

La culminación del desarrollo en este sentido es la habilidad escoger la o las estrategias más eficaces para cada problema específico y después la habilidad para modificarlas o reemplazarlas cuando la situación lo exija.

La escuela impone una fuerte exigencia de control cognitivo. Es un lugar donde se manipulan realidades ausentes, donde la información debe estar libre de dependencia contextual para ser transmitida. El alumno debe memorizar una gran cantidad de información descontextualizada y es, precisamente, esta exigencia la que puede impulsar el desarrollo de la memoria y de la organización del conocimiento de los niños en edad escolar. La intervención del adulto y las pautas que pueda ofrecer influyen de manera crucial.

La interacción social y el desarrollo

Los demás, los compañeros, juegan un papel muy importante en la activación o el desbloqueo del



conflicto cognitivo, modo que los resultados del aprendizaje son mejores cuando se hacen en grupo. Para que esto se produzca, el grupo debe contar con diferentes puntos de vista que puedan estimular el conflicto, donde los componentes del grupo sean conscientes de las diferencias y el contexto, y la situación los lleve a reducirlas. De este modo, la interacción social se convierte en el motor que mueve el progreso intelectual si resulta conflictiva.

Son las situaciones de interacción con los demás, sobre todo con un adulto o un compañero más avanzado, las que estimulan y activan al niño los procesos internos del desarrollo.

La cognición social

El conocimiento de uno mismo y, por tanto, la compleja elaboración del autoconcepto y la autoestima son temas de investigación integrados en el área de la cognición social, igual que lo es el conocimiento de los otros. Así, como conclusión, podemos decir que el sentimiento de autoestima y de autoconcepto del niño en esta etapa evolucionarán positiva o negativamente en función no sólo de los resultados o de los éxitos obtenidos, sino también del tipo de atribuciones y de expectativas que se hagan y de las expectativas que los demás le creen alrededor

4.1.3. Conclusiones educativas

El niño en este período va progresando desde concepciones muy centradas en él mismo, y en la propia actividad, hasta una descentración a partir de la cual las nociones se vuelven más objetivas. Pero se trata todavía de nociones basadas en la experiencia, ligadas al contexto personal y no de nociones abstractas. Es capaz de utilizar un pensamiento lógico cuando reflexiona u opera sobre objetos o hechos de su experiencia. Por eso, el uso de la observación, la exploración y la experimentación son imprescindibles. También resulta imprescindible que el adulto le facilite, de modo sistemático, informaciones sobre el mundo y sobre él mismo que puedan contrarrestar y movilizar sus concepciones personales con el objetivo de hacerlo progresar en el conocimiento de la realidad.

El pensamiento que se desarrolla durante la etapa permite aumentar la capacidad de organización y de tratamiento de datos del mundo externo en función de la comprensión ordenada de la realidad, y aumentan también las posibilidades de comunicarse y de apropiarse del saber (acceso a la lengua escrita). Los niños de esta edad manifiestan un interés creciente para ordenar y clasificar, y buscan criterios y elementos de referencia.

Por otro lado, las posibilidades de representación permiten también el uso de lengua escrita, sistema de numeración y código matemático, lenguaje musical, etc. También aumenta la posibilidad de disfrutar de las habilidades artísticas (el uso de la contemplación de actividades musicales, corporales y plásticas expresivas).

En el proceso de construcción del conocimiento por parte del niño, se constata en ocasiones una verdadera distancia entre el significado más culto, el del adulto o educador, y el del niño.

Corresponde al adulto facilitar el proceso de construcción, que consiste en salir desde el punto de partida del niño y establecer un proceso de negociación de significados que permita acortar las distancias.

Situar el nivel de desarrollo del niño, objetivo que en ocasiones persiguen maestros, psicólogos y educadores, no es fácil porque a veces no hay un solo nivel. Es necesario completar la visión del desarrollo con trabajos que muestren el avance en la construcción del conocimiento y de los procesos psicológicos superiores como consecuencia de la intervención educativa, es decir, de la acción de agentes educadores (familiares, educadores, compañeros, etc.).

Llegar a la progresiva autonomía (intelectual, social y moral) es uno de los principales objetivos de la educación e implica, además de la creación de criterios regidores de la propia actuación, la creación de estrategias personales de aprendizaje. Esto exige un determinado tipo de intervención pedagógica: la presencia, el soporte y el respeto por parte del educador en relación con el marco de libertad necesario del niño para cumplir esta etapa. La oportunidad de tomar decisiones colectivamente, y de solucionar los problemas juntos, hasta de equivocarse para poder rectificar es, también, necesaria para el progreso intelectual y para el progreso en el desarrollo de habilidades sociales.

Los centros educativos tienen como funciones ayudar al niño a elaborar las propias experiencias, proporcionarles otras importantes, a las que no tendría acceso por medios diferentes, y ayudarlo a elaborar un autoconcepto y una autoestima suficientes para continuar avanzando.

4.2. DESARROLLO DE LA SOCIALIZACIÓN

4.2.1. Introducción

Los agentes de socialización son muy numerosos y a la vez complejos en sus relaciones. De entre ellos, destacamos la importancia de determinadas instituciones: familia, guardería, centro de educación infantil y primaria, equipos deportivos, etc., así como personas del mundo de los iguales como los compañeros, los hermanos, los amigos, etc., además de una gama de factores muy diversos, como los medios de comunicación social, el país o el lugar donde se vive, la cultura en la que el niño se encuentra inmerso y la época en que suceden los procesos de socialización, entre otros. De hecho, se podría afirmar que los niños viven dos mundos: el de los padres y adultos, y el de los coetáneos. Estos agentes de socialización influirán en el proceso de socialización infantil, actuando sobre el niño y entre ellos, en una compleja interrelación y con diferentes niveles de intensidad ya desde el nacimiento, y predominarán los unos o los otros según diferentes circunstancias, entre las cuales destacamos como características del niño: la etapa del desarrollo en que se encuentra, el sexo, la raza, el grado de salud, el grado de normalidad o de posible déficit o minusvalía que manifieste, así como cualquier otra característica diferencial, como las aptitudes diferenciales, las características de la personalidad, etc.

De las instituciones donde el niño se desarrolla socialmente, destacamos la familia y la escuela, y,

dada su importancia en el período que nos ocupa, les dedicamos los dos apartados siguientes.

4.2.2. La familia como contexto de socialización

La familia es, a la vez, un grupo humano al cual pertenece el niño y un medio o microsistema de relaciones donde transcurren los primeros años de la vida del niño y donde se realizan funciones sociales de primera magnitud para él y también para la socialización del medio. Cada familia define un universo de socialización en que los diferentes elementos ejercerán un papel decisivo en todos los integrantes. Esta influencia es mucho más intensa durante los primeros años del desarrollo, período en el que el niño interactúa con los adultos que lo cuidan de modo más diádico (por parejas) e intenso y con mayor frecuencia que en edades posteriores. Este universo se caracteriza, además, por un determinado nivel económico y cultural, un tipo de hábitat, una forma de vida, unas costumbres, unas actividades, unas relaciones y unos roles específicos de los miembros.



Los padres transmiten a los hijos las ideas que tienen sobre el proceso evolutivo y la educación, así como el modelo adulto existente en su grupo social, e influyen incluso, a través del propio reparto de roles entre los miembros de la familia, en la idea de que los niños se formarán en función de los roles y estereotipos sexuales, ya que la mayoría de padres parece que tratan de modo diferente a

los hijos según el sexo (como explicamos en el apartado anterior).

Esta transmisión de los modelos realizada desde la familia tiene el origen en la partición y la integración de los padres en una determinada cultura y en una sociedad que les modela los comportamientos, les proporciona los objetivos de la ideología dominante y les transmite las actitudes hacia los hijos. En consecuencia, a través de las prácticas educativas de los padres, tendrá lugar la transmisión de los valores colectivos al medio familiar, en que padres e hijos participarán en un mismo sistema de representaciones y valores.

Se ha podido observar que las madres afectivas y permisivas tienen hijos más activos socialmente, más amistosos, independientes y responsables que las madres que manifiestan actitudes restrictivas y hostiles, los hijos de las cuales tienden al aislamiento social y tienen problemas de relación con los compañeros. En general, son los estilos educativos democráticos los que favorecen un mejor desarrollo.

En principio, las transmisiones sociales son mucho más poderosas por parte de los adultos, pero esta influencia decrece con el aumento de la edad en los niños. Con ello, no debemos olvidar que estas influencias son, a la vez, recíprocas y multidireccionales, y que evolucionan en cada sistema familiar como consecuencia de la transformación del mismo sistema.

Por ejemplo, el nacimiento del segundo hijo contribuye a modificar las relaciones sociales establecidas anteriormente entre los padres y el primogénito; no podemos tampoco olvidar la influencia que un nuevo nacimiento tiene sobre la pareja, así como diferencias en cuanto a relaciones existentes con cada uno de los hijos anteriores o con otros integrantes del grupo familiar.

Las primeras relaciones sociales adquiridas en este círculo familiar probablemente se reflejarán más tarde en diferentes dimensiones evolutivas y en la variabilidad interindividual de los niños en las relaciones con los iguales.

Una alteración importante en este sistema familiar es la situación de divorcio. Hay una variabilidad muy grande en la adaptación de los niños a estas circunstancias, en función de factores muy diferentes: factores situacionales, grados de estrés, edad, sexo de los hijos, personalidad, etc. El divorcio se produce con una secuencia de acontecimientos que implica diversas experiencias para los niños que tienen los padres en esta situación. En este proceso se puede diferenciar una secuencia de cuatro fases: la situación anterior al divorcio, el desequilibrio, la desorganización asociada a la separación y la reorganización y los intentos de superar la nueva situación. De esta fase, la más crítica para los hijos es la de la separación. En estas circunstancias, a veces se producen una serie de cambios que pueden tener repercusión en los procesos posteriores. Así, puede haber una disminución de ingresos por parte de la familia o del progenitor que se hace cargo de la tutela; también puede ser que se incrementen las horas de ausencia de casa de la figura parental que se encarga de esta custodia; en muchos casos, el padre o la madre están ansiosos y prestan menos atención a los hijos o alteran la relación que antes tenían establecida, a veces hasta hacen sentir culpables a los niños.

En casa, la tarea socializadora no corresponde sólo a los padres, sino que engloba otros agentes de socialización que participan en este contexto y que influyen, como los hermanos, los abuelos, los tíos, etc. Cabe destacar, en este sentido, sobre todo la influencia de los hermanos. Mediante la

interacción con los hermanos, el niño puede construir normas de servicio y protección, de conflicto, de dominio y competencia. En estas relaciones entre hermanos, influirá también la posición ordinal que ocupa el niño: aprenderá qué quiere decir ser el primero o el segundo, ser el pequeño, etc., hecho que tendrá consecuencias en las relaciones de poder entre hermanos y en el sistema familiar. Parece ser que los primogénitos son más propensos a identificarse con los padres y a adoptar modelos paternos; en general, tienen una motivación más fuerte para el éxito. En cambio, los hijos segundos suelen adquirir antes las habilidades interpersonales, que tenderán a generalizar a otras situaciones. Los hermanos pequeños tienden a admirar al hermano grande del mismo sexo y a identificarse con él.

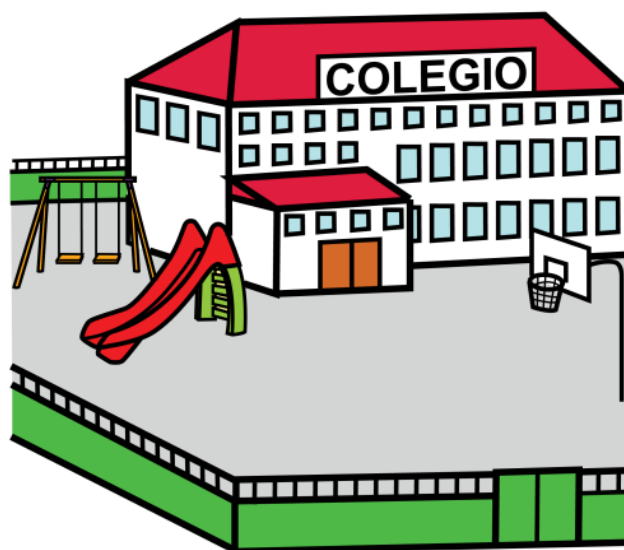
En consecuencia, cabe destacar el importante papel de la familia como contexto de desarrollo y primera fuente de socialización de los niños desde el nacimiento, preparadora y, la mayoría de veces, responsable de la transición hacia las diferentes relaciones sociales que establecerá el hijo en otros contextos de desarrollo.

Como ya hemos explicitado antes, la familia no es la única institución socializadora. En esta edad, el niño suele asistir a centros e instituciones, escuelas, entidades culturales o de actividades del tiempo libre, ludotecas, etc., que podemos considerar, también, contextos de desarrollo donde entran en acción agentes de socialización diferentes de los que hemos descrito hasta ahora. En estos contextos, el niño aprovechará la experiencia y los aprendizajes que ha realizado en el medio familiar.

4.2.3. El centro educativo como contexto de socialización

La escuela dispone de posibilidades muy amplias para propiciar el desarrollo del niño. En este marco se dan situaciones privilegiadas de interacción para conformar la propia identidad, desarrollar el rol sexual —que refuerza los estereotipos sexuales presentes en la cultura— y desarrollar las conductas psicosociales y todos los aspectos psicosociales del desarrollo.

Los factores que interactúan en el contexto escolar y que influirán en el desarrollo de habilidades de interacción son muy diversos. Así, por ejemplo, se deben considerar las características físicas del contexto escolar y del entorno, la amplitud de la clase, la disposición, las condiciones materiales, los espacios disponibles, las zonas de encuentro compartidas, las zonas de patio, etc. Es considerable el número de factores que intervienen en este contexto y todo esto incidirá en las relaciones que se establecen; con todo, para el tema que nos ocupa, la variable de mayor relevancia es la figura del profesor. El maestro se plantea objetivos educativos,



organiza las actividades, selecciona materiales, distribuye el tiempo, manifiesta expectativas, propicia o compensa determinadas conductas. Establece una relación de afecto importante con los alumnos y es un modelo de ejemplo observado e imitado.

Las actitudes y las diferencias en los estilos del profesor y sus estrategias o tácticas de control repercutirán en el desarrollo social y emocional de los alumnos, en el desarrollo del rol sexual, así como en el progreso académico. Algunos estudios demuestran incluso que la autoaceptación del profesor está relacionada con el autoconcepto de los niños.

Debemos añadir también otros factores que participan del mismo contexto, a diferentes niveles, como los equipos psicopedagógicos que colaboran con el personal docente, el no docente y el auxiliar del centro, y los padres como elemento de participación (consejos escolares, asociaciones de padres, comisiones de trabajo conjunto entre padres, maestros y alumnos, etc.), las relaciones entre padres y maestros, las relaciones entre padres de alumnos, las características de los alumnos, el entorno socio-cultural del centro, las relaciones entre el centro y el medio e, incluso, los libros y los materiales educativos que se utilizan.

4.2.4. Las relaciones entre compañeros

Las relaciones con los iguales se empiezan a establecer en el contexto familiar a través de los hermanos y los hijos de amigos paternos y hasta del vecindario. En la cultura occidental, las familias suelen llevar pronto a los niños al colegio, hecho que favorece el contacto con los demás niños durante un período bastante amplio del horario de vigilia diario.

En general, todas las instituciones que acogen niños propician la organización de actividades con grupos de iguales y suelen reunirlos con un criterio de edad que, normalmente, oscila cerca del año de diferencia, como máximo. En las primeras edades, predomina la organización del grupo bajo la guía de un adulto que hará de líder, coordinador u orientador para la consecución de los objetivos propuestos.

Durante los primeros años, se manifiestan en los niños ciertas limitaciones en el establecimiento de las relaciones con los iguales, porque el egocentrismo que caracteriza el período de la educación infantil propicia que aparezcan conflictos en las interacciones. La centración propia del niño de pre-escolar, la habilidad de su atención y la ignorancia de las técnicas de coparticipación, de los derechos de la propiedad y de las reglas del juego pueden provocar, a la vez, conflictos y la interrupción o extinción prematura de muchas de las relaciones entre iguales.

Progresivamente, la calidad y la cantidad de las relaciones sociales positivas con otros niños aumentarán, como se ha podido apreciar en las observaciones realizadas en los estudios sobre la evolución del juego infantil (juego solitario, juego paralelo, juego asociativo, etc.). También aumenta con la edad el número de niños que pueden interactuar con el grupo, y se irá detectando, cada vez con más precisión, una cierta división de funciones y una diferenciación de roles y estatutos, así como una sujeción más estricta a las reglas del juego, vinculadas a la aparición de los juegos competitivos.

La consolidación del grupo en el período de la escolaridad primaria

A grandes rasgos, las relaciones entre compañeros irán, en general, desde unas organizaciones simples a unas jerarquías complejas, desde unos intercambios vagamente diferenciados a una interacción definida, y desde un conocimiento muy primitivo de las necesidades de los otros hasta unas relaciones recíprocas basadas en atribuciones complejas. Esto provocará cambios muy importantes en las relaciones y en la estructura del grupo de iguales, a medida que los sujetos se van haciendo mayores.

Las conductas sociales van progresando y se va dejando atrás el egocentrismo de la época pre-escolar y la relación preferencial con el adulto a medida que se van consolidando las relaciones grupales. Será en la etapa plenamente escolar cuando se harán más patentes los aspectos que definen la organización del grupo: la división de funciones y la diferenciación de roles y estatutos.

Durante el período de la escolaridad primaria obligatoria, la participación del niño en las actividades del grupo aumenta, y se manifiesta claramente la tendencia a aumentar también en número los integrantes, ya hacerse más compleja la estructura y la organización.

A medida que se incrementan las relaciones con los iguales, se produce un distanciamiento progresivo de la influencia de los adultos, especialmente de los padres. Parece que esta tendencia se da con más rapidez en los niños que en las niñas. Esto es atribuible a diferentes factores, entre los cuales destacamos los mismos condicionantes culturales que inciden en las expectativas y pautas educativas parentales y de los adultos próximos, la influencia de los modelos de un sexo y del otro que tienen próximos, y otros factores como los propios medios de comunicación social.

Los avances cognitivos del niño en este período le facilitarán comprender reglas complejas, apreciar expectativas colectivas y percibir el estatus jerárquico relativo de diferentes integrantes del grupo, incluido el de él mismo. Esto le posibilita realizar inferencias sobre los sentimientos y los pensamientos ajenos. Estos cambios tendrán una especial repercusión en el desarrollo de las relaciones interpersonales con los iguales.

Hacia la pre-adolescencia, el grupo de compañeros ya habrá conseguido una estructura organizada y bastante compleja. En esta edad, será más característica la organización de grupos de iguales sin la intervención adulta, de un modo bastante espontáneo, y la consecuente formación de grupos de compañeros o amigos con una fuerte solidaridad interna y en que se reflejará claramente una diferenciación de roles y estatus. Estos grupos de compañeros participan con frecuencia en actividades reprobadas socialmente, mostrando una cierta orientación antiadulta, con actitudes hostiles o rebeldes hacia la sociedad y hacia la autoridad de los adultos. En determinadas circunstancias, manifiestan actitudes similares hacia otros grupos, cosa que puede provocar situaciones conflictivas entre dos o más grupos (competitividad, agresividad, etc). La heterogeneidad de la edad de los integrantes de los grupos se da bastante, sobre todo en aquellos en los que el control del adulto es remoto o inexistente.

Estos cambios contribuirán al avance de las relaciones interpersonales en el grupo de iguales. Este grupo llegará a constituir un sistema que se podría considerar una subcultura en mismo, ya que

tiene su propia historia y su propia organización social, aunque esté influido por la cultura en que está inmerso.

Durante las edades de los primeros cursos de la escolaridad primaria, entre los seis y los nueve años, el grupo se va gestando alrededor de la participación conjunta en una determinada actividad, y conseguirá una mayor estabilidad e importancia durante los años siguientes.

En el grupo de coetáneos, así, el niño tiene: la posibilidad de aprender a interactuar con los compañeros de la misma edad, a relacionarse con un líder ya tratar con manifestaciones como la hostilidad o el dominio, u otras, como las de guía, de ayuda y de cooperación. En las relaciones intragrupalas, se produce una tendencia creciente hacia actitudes y relaciones de mayor sensibilización social, que se muestra hasta en el juego. En estas edades, observamos, de modo especial en los juegos competitivos, cómo tienen lugar la aparición y el cumplimiento de reglas estrictas y formales, concebidas como de cumplimiento obligado.



Algunos aspectos del funcionamiento grupal

En este apartado destacaremos una serie de aspectos que tienen mucha importancia, tanto en el funcionamiento grupal como en el modo en que se organizan las interacciones entre iguales, en las

edades correspondientes al período de la escolaridad primaria obligatoria:

- **SOLIDARIDAD Y SEMEJANZA.** Se ha detectado una cierta relación entre la solidaridad del grupo y la semejanza entre sus miembros. Esta semejanza es evidente probablemente en todo lo que se refiere al sexo. Así, por ejemplo, en un amplio estudio sobre las amistades en niños de nueve a once años, no se encontraron chicos en ninguno de los grupos de chicas y al revés. Parece ser, así, que cada niño atribuye a aquellos de su mismo sexo ciertos rasgos de personalidad más favorables respecto al otro sexo. Parece ser que los niños tienen más en cuenta la solidaridad del grupo, mientras que las niñas consideran más el grupo como un entramado de amistades íntimas.
- **CONFORMACIÓN Y SEGURIDAD.** El grupo ejerce una presión intensa sobre los miembros para que se ajusten a las expectativas y estándares. Este ajuste se efectúa no sólo por la propia preocupación que el niño tiene para que sea aceptado, sino también por la creencia de que, si todos los integrantes del grupo tienen una determinada actuación, es que es así como se debe actuar. El grado o intensidad con que los niños se ajustan a las normas y a las creencias del grupo es claramente creciente y consigue el máximo exponente hacia el final del período.

El grupo de iguales ejercerá, también, un valioso papel de soporte, especialmente en los sectores sexual y emocional del desarrollo, y proporcionará información y seguridad a sus componentes cuando se enfrenten a un problema de desarrollo. En consecuencia, puede actuar como un sistema compensatorio en determinados niños con escasa autoestima intrínseca, de modo que les proporcione oportunidades de conseguir un estatus más privilegiado en el grupo del que tal vez puedan tener en casa. Pero será durante la adolescencia cuando se harán más evidentes los progresos de estas relaciones, con un aumento de la reciprocidad y un avance claro en la identificación con el grupo y también en su coordinación y actividad social.

- **LIDERAZGO.** La problemática del liderazgo del grupo ha estado ampliamente debatida en psicología social. Para algunos autores, el liderazgo es sinónimo de impulsor del grupo a la acción, pero será el grupo quien otorgará a uno de los miembros este rol. El líder, entonces, surgirá en la interacción intragrupal. En consecuencia, como el resto de compañeros del grupo, el líder debe tener un cierto grado de conformismo o uniformidad característico de su grupo de iguales.

En las primeras edades, los cabezas de grupo suelen ser aquellos que tienen más agilidad y fuerza física, o habilidades y aptitudes para ciertas actividades y juegos, hasta una cierta agresividad y dominio. A medida que avanzamos en edad, ya en plena etapa escolar, se van validando más los factores de popularidad, el compañerismo, la solidaridad, un alto sentido de la justicia, el espíritu de equipo y las capacidades organizativas.

A partir de los diez años, aproximadamente, los compañeros empiezan a valorar más las cualidades morales de los iguales y se sienten atraídos hacia aquellos líderes que las ostentan. También de modo progresivo se irá atribuyendo al líder un papel de orientador y guía hacia los objetivos propuestos, y de moderador y árbitro en la dinámica interna del grupo.

Con su interacción, el líder facilita la cooperación asignando roles, valorando actuaciones, decidiendo reglas, resolviendo conflictos, etc., y ayuda a la construcción la identidad personal de los diferentes integrantes del grupo, a la aceptación y la integración de nuevos compañeros al grupo, a la aceptación, comprensión o rechazo de determinadas diferencias, así como a la cohesión de la estructura intragrupal.

En tareas no estructuradas, los niños tienden a sobrestimar las realizaciones de los compañeros que disfrutan de un estado elevado en el grupo y a subestimar las realizaciones de los que lo tienen inferior. Parece ser que la atracción o el deseo de tener algo en común con los otros componentes o líderes del grupo a quienes admiran provoca que los niños los perciban más parecidos a ellos mismos que a otros compañeros a los que no admiran tanto.

El líder suele reunir determinadas características personales, una experiencia previa y unas aptitudes necesarias para poder guiar y movilizar al grupo hacia la consecución de objetivos, respetando las costumbres y tradiciones del grupo. El liderazgo suele recaer sobre el compañero que puede tener y transmitir más informaciones a los demás miembros. Todavía es necesario añadir más atributos personales a la condición de líder, como la popularidad y el prestigio, una elevada moral y productividad e, incluso, un cierto autoritarismo. Son atributos que, por otro lado, no son exclusivos de esta figura. Pero el liderazgo puede recaer sobre individuos muy diferentes e incluso sobre más de un miembro del grupo, según la estructura que tenga, las relaciones entre sus integrantes, las actividades que setengan que realizar, las necesidades del grupo y los objetivos propuestos.

En la red de relaciones que se establecen en el grupo de iguales, es posible detectar manifestaciones de búsqueda de la aprobación del líder. También se pueden identificar ciertos niños con tendencias a buscar su proximidad y compañía, tendencia característica de los niños que tienen posibilidades de convertirse, a la vez, en líderes.

- **AGRESIÓN Y CONFLICTO.** En la dinámica interna del grupo de los compañeros, hay, a veces, conflictos y hasta agresiones. Se trata de conflictos y disputas favorecidos por ciertas relaciones interpersonales competitivas que tienen lugar incluso en el contexto escolar, prioritariamente entre chicos, porque valoran más las aptitudes físicas y ciertas conductas agresivas en los compañeros. Sin embargo, estas situaciones suelen suceder en menos proporción que las relaciones amistosas y cooperativas.

Los conflictos y disputas surgen con más frecuencia entre niños pequeños del mismo sexo, pero de diferente edad, en lugares muy concurridos y pueden llegar, incluso, hasta las agresiones físicas. En las primeras edades del período de escolaridad obligatoria, los motivos de discordia más habituales son la lucha por la posesión de un objeto, la obstaculización de la libertad de movimiento de otro niño o el intento de introducirse en un grupo o en una determinada actividad donde no se es aceptado. En algunas ocasiones, parece que se produce el conflicto sólo para averiguar los límites de una determinada situación. Esta conducta agresiva irá en retroceso con la edad. Entre las razones que contribuyen a su disminución, destacamos las presiones culturales de los contextos en los que el niño se desarrolla y el creciente progreso cognitivo, social y de la personalidad. Todo esto provocará un descenso gradual de las agresiones físicas, que eran frecuentes en la época preescolar, en favor de formulaciones más verbales, simbólicas y elaboradas.

Con la edad aumenta la comprensión de los sentimientos, los pensamientos, las inquietudes y los intereses de los otros, así como la capacidad de orientar la conducta de un modo social, y se va produciendo un declive del egocentrismo anterior. Este hecho orienta al niño hacia una perspectiva más sociocéntrica y, en consecuencia, a una mayor tolerancia de la frustración, a un interés en reducir las tensiones, ya que se va ajustando cada vez más a los modelos que le rodean, y a una participación progresiva en las interacciones positivas con los iguales, con lo cual se facilita la consecución de los objetivos que el grupo se haya propuesto.

Se ha podido comprobar que las oportunidades de que se generen conflictos entre iguales se incrementan con la frecuencia y la intensidad de las interacciones, hecho que puede ser el motivo de que en este período sean precisamente los mejores amigos los que más discutan y se peleen.

Algunos de los factores que pueden impulsar la aparición de conflictos entre iguales son: actitudes parentales agresivas, inseguridad personal, celos, nivel bajo de autoestima, situaciones de privación, presencia de ciertos adultos permisivos, experiencias previas en la resolución de conflictos, influencia de los medios de comunicación, etc. Se ha comprobado que hay una relación inversa entre grado de agresividad de un niño y su nivel de aceptación o popularidad en el grupo, de modo que, en igualdad de condiciones, se consideran más simpáticos los niños que presentan un grado bajo o moderado de agresividad.

- **COMPETENCIA Y COOPERACIÓN.** En el período escolar propiamente dicho, cristalizan estos dos tipos de realización, que implican relaciones intensas entre los integrantes del grupo, en progresión y más complejas a medida que disminuyen las actitudes de individualismo y de actuación en solitario. Dentro del grupo de iguales, estas relaciones de competencia y cooperación adquirirán una relevancia particular.

La relación de competencia entre niños, dentro de unos límites adecuados, puede ejercer un efecto positivo en la construcción de la capacidad de autocrítica. A través de las relaciones competitivas, el niño accederá al descubrimiento de las propias limitaciones y se motivará por desarrollar determinados rasgos de personalidad objetivables. No obstante, también puede contribuir a crear una atmósfera tensa, hostil y agresiva en la que sólo se persiga el prestigio personal y hasta se llegue a considerar el éxito de los compañeros como una amenaza. Por el contrario, en contextos y situaciones apropiadas, proporcionará más motivación en los juegos, las competiciones y las actividades grupales, y propiciará la productividad y los esfuerzos personales infantiles; esto motivará la comprensión de la necesidad de observar determinadas normas y el establecimiento de objetivos más elevados.

Las relaciones de cooperación tendrán una importancia especial en el desarrollo del concepto de sí mismo y de la autoestima, porque permiten al niño medirse según el criterio de los iguales, de modo que adquiere una noción más justa de su valor frente a la superioridad o autoridad de los adultos y hasta de otros niños mayores.

Estas relaciones cooperativas comportan un nivel más alto de madurez cognitiva que las relaciones de competencia, ya que presuponen una orientación y una sensibilidad social, una capacidad de comunicarse eficazmente con los demás integrantes del grupo, de adecuar la conducta al punto de vista de los demás y de asumir conductas diferenciadas según el rol. Implican también la capacidad de entender la necesidad y las ventajas de la

actuación cooperativa.

Por todo esto, será difícil que el niño consiga una completa comprensión de las relaciones competitivas en edades anteriores al período de la escolaridad primaria.

El predominio de una conducta o de otra oscilará según la cultura y el contexto de desarrollo en el cual tengan lugar las relaciones del grupo de iguales. En nuestra cultura y, en consecuencia, en nuestros contextos escolares, se valoran los dos tipos de relación, pero se puede modificar la valoración de éstas con el cambio de contexto, de actividad o de algún integrante del grupo e, incluso, en ocasiones, por la presencia de algún observador externo o no al grupo.

En nuestra cultura parece que los chicos se muestran más competitivos que las chicas debido a un aprendizaje de estos patrones desde la infancia por diferencias en la crianza por parte de los padres.

Las actividades deportivas por equipos comportan una actuación competitiva entre grupos de niños organizados cooperativamente, pero entre los integrantes de cada equipo puede haber determinadas relaciones de competitividad en su afán de conseguir el objetivo común del equipo. Por tanto, en algunas circunstancias, los niños pueden manifestar conductas competitivas en situaciones cooperativas y al revés. Además, situaciones competitivas intergrupales se pueden transformar en situaciones cooperativas cuando los grupos acuerdan coordinar esfuerzos para la adquisición de objetivos comunes.

- **ACEPTACIÓN Y RECHAZO.** En general, parece ser que determinados rasgos físicos (buena apariencia, habilidades físicas, color de la piel), de la personalidad (carácter jovial, estabilidad emocional, carácter expansivo, honestidad, etc.) y sociales (carácter amistoso, disposición cooperativa y servicial, empatía, etc.) se correlacionan positivamente con un estatus sociométrico alto, buena fama). También se ha obtenido una relación positiva entre el estatus socioeconómico y el sociométrico.

Otros rasgos y atributos personales son considerados por la mayoría de los niños del período escolar inaceptables en los iguales. Aunque se pueden deducir de los que hemos expuesto, destacamos de entre los más significativos, en primer lugar, factores personales como el egocentrismo extremado, la arrogancia y las conductas de hostilidad. Entre los factores sociales de no aceptabilidad, sobresalen los factores de apatía y de inexpresividad, muchas veces asociados a una escasa energía física y que condicionan al niño a una pobre o nula participación en los juegos y en las tareas del grupo. También el grupo considera inaceptables aquellos rasgos personales de introversión que se reflejan huyendo o ignorando los intentos de acercamiento de otros iguales, en actitudes de extrema timidez o de exagerada dependencia de los adultos.

Algunos niños con estos rasgos negativos tienen una cierta incapacidad para participar en interacciones de dar y recibir, de alternancia de turnos y de reciprocidad, tan características de los juegos grupales. Además, en determinados casos, el grupo rechaza los individuos que tienen ciertos rasgos distintivos actitudinales de incompetencia o de carencia que el grupo considera inaceptables. En otros niños también se manifiestan actitudes y características personales inapropiadas, de rechazo a la propia interacción en grupo, en cierto modo automarginándose, ya sea rechazando participar en las actividades del grupo porque lo consideran traumatizante o no compensatorio, ya sea porque prefieren automarginarse involuntariamente y dedicarse a otras actividades de más interés o

productividad para ellos.

El hecho de considerarse bien aceptados por los iguales y tener un estatus elevado contribuirá a que, a la vez, el niño esté más motivado a participar en las relaciones intergrupales ya conseguir los objetivos comunes. Por el contrario, es muy probable que los niños rechazados o con un estatus bajo en el grupo tengan un nivel de participación más bajo y un concepto negativo de ellos mismos.

4.2.5. La amistad infantil

Es uno de los temas más ampliamente estudiados por profesionales del desarrollo social. A continuación, trataremos estas relaciones entre iguales y compañeros y su evaluación, centrándonos sobre todo en el nivel de edad que nos ocupa.

Elementos centrales

Para todos es evidente que los niños juegan juntos desde muy pequeños y que entre ellos establecen contactos que parecen tener todos los requisitos de una amistad personal intensa. Parece ser que las raíces de la amistad se encuentran firmemente implantadas en los dos primeros años de vida.

Por un lado, la amistad es un vínculo afectivo voluntario, recíproco y exigente, a diferencia del vínculo con las figuras de afección; por otro lado, se trata de una relación entre iguales que implican continuidad, confianza y seguridad, a diferencia de la mera interacción entre compañeros. Esta relación comporta una aceptación de obligaciones mutuas y una reafirmación continua en las dos partes: ser amigos implica gratificaciones, pero también responsabilidades. Este vínculo se puede considerar un entramado comunicativo y relacional que ayuda a construir un repertorio completo de conocimientos sociales para relacionarse con los iguales.

Establecer relaciones de amistad presupone determinadas capacidades en el niño. En primer lugar, destacamos la capacidad de comprender los conocimientos, sentimientos, pensamientos, problemas, inquietudes y afectos del otro, del amigo. Esto comporta, a la vez, construir unos cambios mentales y una descentración, necesarios para forjar sentimientos estables de amistad. En segundo lugar, presupone la capacidad de controlar y orientar la conducta prosocialmente, contribuyendo a la comprensión del mundo social. Esto implica una superación del egocentrismo intelectual y una predisposición hacia una perspectiva más sociocéntrica. Estas capacidades se irán desarrollando y evolucionarán en un largo proceso en el cual las interacciones positivas con los iguales ejercerán un papel predominante.

Tendencias evolutivas en la amistad

Durante la primera infancia se observan manifestaciones de preferencia hacia la compañía y el

juego con otros niños, pero estas preferencias suelen ser inestables y, en muchas ocasiones, unidireccionales. Al principio parecen incapaces de reflexionar sobre la naturaleza de estas amistades. Poco a poco, durante las primeras edades de la escolaridad obligatoria, la conciencia y la conducta de reciprocidad se van aplicando a situaciones concretas, realizando cosas el uno por el otro y con conductas de cooperación. Este proceso culminará con la consolidación de relaciones de amistad hacia el período de la pre-adolescencia, pero cada vez más se impone una relativización de las nociones de amistad en función de diversos contextos interactivos, y se valora la incidencia de los contextos ecológicos en las interacciones sociales que originan esta relación.

Veamos a qué conclusiones han llegado algunos de los investigadores del tema:

Bigelow y La Gaipa (1975, Descripción escrita de las amistades de los niños) consideran que hacia los siete u ocho años, la amistad se basa en el binomio coste-recompensa. Hacia los nueve o diez años, predomina un estadio normativo en las dimensiones de compartir reglas, valores y normas, y aumentan las interacciones. A los once o doce años, se promueven más las relaciones íntimas. Se trata de un estadio empático en el cual los niños mayores valoran rasgos de confianza, personalidad, lealtad y compromiso, intereses comunes y la semejanza en actitudes y valores. El énfasis sobre los atributos psicológicos del amigo manifiesta, en consecuencia, una clara progresión.

Selman y otros colaboradores (1976, Toward a structural analysis of developing interpersonal relations concepts) argumentan que la conceptualización de los niños sobre la amistad está estrechamente vinculada al desarrollo de la capacidad de adoptar diferentes puntos de vista. Consideran que la conciencia interpersonal se construye en unos estadios que se suceden según una secuencia variable y jerárquica, y que son cualitativamente diferentes entre sí. En la investigación establecen cinco estadios en el desarrollo de la toma de conciencia de la amistad. La primera etapa, el estadio 0, es característica de los años pre-escolares y del ciclo inicial, en que las relaciones de amistad se basan en parámetros físicos como la proximidad, jugar en compañía, compartir bienes materiales, etc. En el estadio 1, la ayuda en una sola vía (de los cuatro a los nueve años, aproximadamente), el amigo es quien hace lo que el otro quiere que haga y está de acuerdo con sus gustos y normas. En el estadio 2, de cooperación en momentos favorables, de dos vías (corresponde a la edad de la escolaridad primaria), los niños amigos intentan ajustarse y coordinarse mutuamente, y reconocen en la amistad una relación recíproca de dar y recibir, haciendo cosas el uno por el otro. En el estadio 3, de relaciones íntimas mutuamente compartidas (de los nueve a los quince años), la amistad se valora como un tesoro. Es un vehículo para compartir problemas y desarrollar una relación íntima, que a veces se convierte en un vínculo posesivo y exclusivista. En el estadio 4, de las amistades autónomas interdependientes, que empieza aproximadamente hacia los doce años, hay un respeto hacia las necesidades de independencia o dependencia de los amigos, y los niños se basan en la relación de amistad para hacer frente común a los conflictos. Esta toma de conciencia de la amistad por parte del niño supone una progresión en el desarrollo del conocimiento social en tres dimensiones: la capacidad de asumir el punto de vista del otro; la percepción de los otros como entidades psicológicas, cosa que implica un avance en la apreciación de los atributos psicológicos de los otros; y un cambio en la consideración de las relaciones interpersonales, que pasarán de concebirse como interacciones a considerarse como sistemas sociales completos. Las concepciones cambiantes del niño sobre la amistad pueden constituir una serie de aproximaciones a la manera de concebir las relaciones

entre iguales y la amistad en una determinada cultura.

Debe destacarse el valor afectivo de la relación de amistad, por la seguridad y ya confianza que un amigo deposita en el otro, Parece que esta relación afectiva es más factible entre niños con ciertas semejanzas o con intereses comunes, hecho que propicia más comprensión y comunicación con el otro, con el amigo. En consecuencia, estas relaciones son las de más complejidad que se pueden establecer entre niños.

De todo lo que acabamos de comentar, parece evidente deducir que la falta de amigos en determinadas épocas del desarrollo, como la pre-adolescencia y la adolescencia, puede ser muy difícil de compensar en épocas posteriores.

4.2.6. Conclusiones

Desde una perspectiva ecológica, nos parece conveniente insistir en el interés de ampliar el círculo de relaciones del niño en entornos significativos, propiciar la interacción entre contextos de desarrollo y avanzar la investigación por lo que respecta a esto, para un mejor conocimiento de los diferentes elementos y relaciones que incidirán en el proceso de socialización y, por tanto, para la posible intervención a la hora de optimizarlo.

- **Forma:** consolidación de aspectos fonéticos ya adquiridos en etapas anteriores, con la posible incorporación de algunos componentes y combinaciones nuevas. Se incorporan nuevas estructuras y recursos morfosintácticos, inexistentes en etapas anteriores, y se consolidan los ya existentes.
- **Contenido:** continuación del desarrollo semántico, con la incorporación de contenidos cualitativamente diferentes respecto de etapas anteriores.
- **Funciones:** ampliación de los recursos funcionales y pragmáticos ante nuevas situaciones comunicativas.

4.3.2. Desarrollo de los aspectos formales del lenguaje

Aspectos fonéticos

El niño que inicia la escolaridad obligatoria, hacia los seis años, pronuncia con claridad prácticamente todos los fonemas de la lengua materna, con, tal vez, algunas excepciones

Ahora bien, en determinados casos, su sistema fonológico puede sufrir alteraciones. Por ejemplo, si este mismo niño está en el patio del centro educativo jugando con sus compañeros, está excitado y habla mientras corre detrás de una pelota; o si se dirige a un adulto con el que no está familiarizado y que tenga cierta autoridad, por ejemplo el director del centro educativo; o cuando hable por teléfono con personas desconocidas. En estos casos, es frecuente que el sistema fonológico del

joven escolar se desorganice y presente numerosos errores, que pueden incluir: pérdida de inteligibilidad, falta de dominio de la entonación y del timbre, balbuceos, errores del ritmo, repeticiones de sílabas, sustituciones u omisiones de fonemas, cortes de palabras con cierta dificultad articulatoria, etc. Es decir, en contextos o ante audiencias que no le resulten familiares, o en situaciones de poca atención y control, el niño de seis años demuestra que todavía no tiene suficiente dominio del sistema fonológico, especialmente por lo que respecta a los aspectos suprasegmentales del habla.

Por otro lado, hasta en situaciones óptimas, es frecuente encontrar errores articulatorios o bien procesos de simplificación del habla en escolares de seis y siete años, cuando, dentro de una misma palabra, la combinación de fonemas no es sencilla.

Se ha comprobado en diferentes lenguas que el niño de más de seis años, aunque puede pronunciar prácticamente todos los fonemas de su lengua en condiciones contextuales adecuadas, todavía comete errores en la pronunciación de estos mismos fonemas si la combinación silábica es compleja o la situación social no es particularmente favorable.

Hay algunos fonemas que, evolutivamente, tardan más en consolidarse a causa de esa especial dificultad articulatoria y/o escasa frecuencia de uso (por ejemplo, 's', 'z', 'ix' y 'f').

Resumiendo, entre los seis años y la adolescencia, el sistema fonológico del niño se completa en los puntos siguientes:

- Consolidación de fonemas considerados difíciles.
- Aspectos suprasegmentales del habla (tono, ritmo, entonación, etc.): incorporación de pautas nuevas y refinamiento de las que ya existían.
- Progresiva contextualización de las habilidades fonológicas: el niño va aprendiendo en estos años a dominar todos sus recursos fonológicos en una pluralidad de situaciones, incluyendo las no familiares, ante muchos tipos de audiencias e interlocutores y en diversos estados de ánimo personales.

Recursos morfosintácticos

Hacia los seis años, los niños de diferentes culturas e idiomas ya han adquirido unas habilidades lingüísticas notables que se concretan en el uso de las estructuras formales básicas, fonológicas y morfosintácticas, de sus lenguas maternas

El lenguaje de los adultos difiere de un niño de seis años de modo evidente. El sistema morfosintáctico que utilizan los adultos es más amplio y presenta más recursos estructurales que hacen más rico y flexible el discurso.

A continuación se formula una propuesta sobre algunas de las características de la estructuración morfosintáctica del discurso adulto que desarrollarán durante la tercera infancia y la adolescencia.

El cambio más espectacular del desarrollo morfológico, que tiene lugar de los seis años en

adelante, se refiere al verbo. A los seis años los niños utilizan ya casi todos los tiempos verbales simples y no suelen presentar ningún problema a la hora de utilizar correctamente las personas del verbo. Pero a lo largo de los años siguientes, irán incorporando y utilizando con más dominio otras funciones verbales, como las progresivas e impersonales, los condicionales y, en general, las formas compuestas y, sobre todo, las irregulares.

El total uso de los diferentes modos verbales se generaliza después de los seis años y requiere matizar la acción mediante el uso diferencial de subjuntivos, indicativos, etc., y de partículas diversas ('seguro que', 'parece ser que vendrá', 'no se puede bailar', 'dudo que lo haga', etc.). También se amplían las posibilidades de predicación verbal. Si en los primeros niveles de desarrollo los verbos se utilizan preferentemente para expresar acción, movimiento y estados físicos, más adelante estas posibilidades se amplían para expresar, además, cambios y causas de estados físicos ('se caerá'), estados internos ('me encuentro mal') y cambios de estado psíquico o físico y sus causas ('no me hagas enfadar').



El hablante que domina los aspectos del verbo puede indicar con precisión el instante de tiempo en que se percibe o se quiere presentar el desarrollo de la acción o, dicho de otro modo, el proceso interno de la acción. El hecho de expresar el aspecto requiere no sólo el uso de tiempos verbales simples, sino también de los compuestos, las perífrasis y, a veces, de modos verbales diferentes. Evolutivamente, se supone que esta combinación de recursos lingüísticos se va adquiriendo durante los años escolares e incluso posteriormente. Al ampliarse la morfología del verbo, como hemos visto, y al añadirse el dominio de expresiones adverbiales de tiempos externos ('en verano'), de marcadores de secuencia ('después', 'entonces'), de conectores temporales ('mientras') y de

otros recursos similares, el lenguaje oral va mejorando progresivamente por lo que respecta al uso de la expresión temporal, cosa que tiene una importancia decisiva para estructurar los niveles más elaborados de la narración.

La sintaxis también se amplía y se consolida durante esta etapa. Por un lado, aumenta y se flexibiliza el uso de las oraciones subordinadas. Por otro lado, se comprende y se usa la pasiva. Pero la adquisición más importante en esta etapa, la recursividad, o posibilidad de incrustar unas frases en otras de modo teóricamente definido, se hace posible, fundamentalmente, gracias al mayor dominio de los subjuntivos y relativos.

El lenguaje adulto permite también expresar con más riqueza las relaciones de contingencia que se pueden establecer entre dos o más acciones.

Todo lo que acabamos de exponer permite que la organización en secuencias de las acciones en el discurso sea cada vez más correcta, completa y compleja.

En resumen, el lenguaje del adulto es muy diferente del lenguaje del niño por lo que respecta a la cantidad y la calidad de los recursos morfosintácticos que lo componen. La mejor utilización de la temporalidad, de las conexiones y de la recursividad hace que la narración sea cada vez más efectiva y completa. La narración oral, como la escrita, exige el dominio de múltiples recursos morfosintácticos y no sólo de las estructuras más elementales, Tal vez es en la narración oral y en la conversación donde se perciben mejor las diferencias entre el nivel de estructuración del lenguaje infantil y el del adulto.

Desarrollo semántico

A los seis años, el niño tan sólo se ha iniciado en el conocimiento del mundo que le rodea. Aunque todavía le queda mucho por descubrir, se verá reflejado, en mayor o menor medida, en su bagaje léxico y conceptual. Hasta qué punto las experiencias vividas quedan reflejadas en el lenguaje de cada persona dependerá de las interacciones que tenga con los diferentes contextos culturales e idiomáticos en los que viva. Al mismo tiempo, sus referentes lingüísticos le ayudarán a conformar, entender y hasta crear experiencias nuevas.

Sin duda, la escolarización formal tiene un papel decisivo en la progresión de los contenidos del lenguaje.

Las diferentes asignaturas, o campos del saber, con las que el niño entra en contacto a través del centro educativo han estado codificadas verbalmente por las diferentes culturas humanas y se transmiten a los estudiantes primordialmente mediante lenguajes muchas veces muy especializados y abstractos, como el lenguaje matemático, y con una gran cantidad de nociones nuevas expresadas verbalmente; pensemos en la literatura, por ejemplo. De este modo, los contenidos semánticos del lenguaje se ven enriquecidos notablemente a lo largo de los años escolares.

Hacia la adolescencia, ese lenguaje se va haciendo cada vez más plenamente lingüístico, en el sentido de que la actividad verbal cada vez está más desligada, tanto espacial como temporalmente 1 de las situaciones a las que hace referencia, y, por otro lado, cada vez es mayor su capacidad de “sustituir contingencias”, es decir, representar aspectos de la realidad y relaciones más diversas, incluido el lenguaje. Es en este sentido que se puede hablar de cambios cualitativos en los contenidos del lenguaje en edades posteriores a los seis años. No se trata sólo de que el niño pueda expresar una cantidad mayor de conceptos o haya ampliado los campos semánticos de etapas anteriores, sino que hacia la adolescencia, y gracias posiblemente a la escolarización formal, el lenguaje pasa a ser una actividad con unas nuevas posibilidades de significado.



Con independencia de la edad en la que pueden empezar a manifestarse, es a partir de los diez años, aproximadamente, cuando se establecen con firmeza un conjunto de habilidades que denominaremos metalingüísticas, en el sentido de que sus contenidos se refieren al lenguaje. Entre estas habilidades, destacan 1 refiriéndonos siempre al lenguaje oral:

- Comprensión y uso del sentido figurado, no literal, del lenguaje.
- Comprensión y uso de metáforas y de otros recursos poéticos.
- Creación de metáforas nuevas y nuevos usos figurados del lenguaje.
- Reflexión sistemática sobre el lenguaje, que puede traducirse, por ejemplo, en la comprensión consciente de las gramáticas o en las autocorrecciones.
- Comprensión y uso de términos ambiguos, de connotaciones atípicas, etc.
- Comprensión, uso y creación del humor, chistes, etc., basados en el lenguaje.
- Creación de lenguajes y gramáticas propias.

Todas estas habilidades son posibles gracias a que el niño puede establecer sistemáticamente relaciones sobre nociones abstractas y expresarlas lingüísticamente.

Finalmente, cabe añadir el incremento del vocabulario, que expresa la ampliación de los contenidos del lenguaje.

Recursos funcionales y pragmáticos

Durante los años escolares, el lenguaje del niño se hace más complejo en estructura y más rico en contenido, tal y como hemos visto. Al mismo tiempo, el escolar se va adaptando a situaciones y contextos nuevos, diferentes del familiar: el niño se va integrando progresivamente al grupo de iguales (en clase, por ejemplo), a un grupo más reducido de amigos, y se amplía el número de adultos con los que establece contactos y las situaciones en las que debe interactuar. Esta ampliación de las relaciones interpersonales implica también una mayor exigencia psicolingüística. En consecuencia, el lenguaje experimenta importantes cambios funcionales durante los años escolares, ya que debe ser útil al niño para interactuar en muchas situaciones nuevas y más complicadas. La ampliación de recursos funcionales y pragmáticos está ligada a las otras transformaciones, ya mencionadas, del lenguaje. Difícilmente un adolescente podría enfrentarse al tipo de actuaciones comunicativas que se esperan de él si las estructuras morfosintácticas y los contingentes de su lenguaje fueran los de un niño de seis años.

Otros factores relacionados con el contexto familiar influyen también en el contexto escolar; por ejemplo, las expectativas de los padres en el futuro rendimiento académico de sus hijos.

4.3. DESARROLLO DEL LENGUAJE

4.3.1. Introducción

El hecho de que la mayor parte de los datos sobre la adquisición del lenguaje se refieran al niño pequeño no nos debe hacer olvidar que el lenguaje continúa evolucionando más allá de la etapa pre-escolar.

Las estructuras formales básicas, fonológicas y hasta morfosintácticas ya se han adquirido y se están utilizando regularmente en el momento de entrar en el centro educativo, hacia los seis años, aproximadamente. Pero son justamente eso: estructuras básicas, elementales y referidas exclusivamente a los aspectos formales de la lengua. En el lenguaje del adulto se observa el uso y la comprensión de estructuras morfosintácticas que, si bien no se pueden calificar como básicas, son fundamentales para poder hablar con propiedad de una gramática adulta compleja.

Por otro lado, el lenguaje debe analizarse no sólo en los aspectos formales, sino también desde el punto de vista de los contenidos semánticos y las funciones pragmáticas interpersonales. No hay duda de que éstos se modifican sensiblemente durante los años escolares. Así pues, el lenguaje del niño continuaría evolucionando más allá de los seis o siete años, en los siguientes aspectos:

En primer lugar, aumentará el tiempo durante el cual el niño es capaz de participar en una conversación, sin distracciones o digresiones. Esto implica, además, la posibilidad de desarrollar un modo cada vez más extenso y profundo. Para conseguir el niño, además, debe aprender una serie

de claves, en parte no verbales y en parte verbales, que le permitan interactuar de modo fluido con el interlocutor o interlocutores, respetando los turnos de palabra y las claves que marcan los inicios y los finales de temas o conversaciones.

De este modo, el niño irá aprendiendo progresivamente a adaptar su nivel de lenguaje a las diferentes audiencias posibles. Es evidente que los niños que han tenido más oportunidades de participar activamente en intercambios personales con personas y contextos diferentes y significativos tendrán más posibilidades conversacionales que los que hayan vivido experiencias sociales escasas o muy estereotipadas.

Desde otro punto de vista, se debe recordar que el lenguaje debe servir al adolescente, al joven y al adulto, para realizar una serie de actos de habla, como amenazar, convencer, pedir aclaraciones, hacer una reclamación, mantener una entrevista de trabajo o regular las acciones de grupos complejos, inaugurar edificios o constituir una pareja, todo esto de modo social y verbalmente aceptable. Durante los años que hay entre la entrada al colegio y la juventud, la sociedad va dotando a sus miembros de las capacidades necesarias para cumplir plenamente con el papel de adulto, y entre estas capacidades están las lingüísticas. Para conseguirlo, el niño necesita tener la oportunidad de presenciar y participar activamente en situaciones sociales variadas y significativas que le enseñen y le exijan un lenguaje cada vez más flexible y complejo. En todas estas situaciones, y en otras semejantes, los recursos lingüísticos juegan un papel primordial y tienen ventajas aquellas personas que, a causa de su extracción social, tengan más oportunidades de aprenderlos en su vida cotidiana.

De lo que hemos citado hasta ahora se deduce que el desarrollo pragmático del lenguaje no consiste tanto en adquirir nuevas funciones más allá de los seis años como en ser capaz de interactuar verbalmente en muchos contextos diferentes y ante interlocutores también diferentes, desconocidos, plurales, etc.; a aprender a utilizar selectivamente las formas más adecuadas en cada situación y, además, a ampliar los recursos formales con que las funciones se expresan, es decir, a ampliar las formas posibles para cada función: Por ejemplo, la función de "obtener información" aparece muy precozmente, incluso antes de los tres años.

Al mismo tiempo, se supone que el desarrollo de la forma y los contenidos del lenguaje dependen en gran medida justamente de las oportunidades de ir participando en interacciones sociales gradualmente más complejas, en que suele estar presente el lenguaje.

4.3.3. Factores que intervienen en el desarrollo del lenguaje

Como primera aproximación, parece razonable trabajar con la hipótesis de que los factores y procesos básicos que intervienen en el desarrollo del lenguaje, después de los seis años, son los mismos, aunque no idénticos, que en las etapas anteriores, con las modificaciones propias de cada edad.

Así, consideraremos, en primer lugar, que en las interacciones personales significativas se dan las

condiciones óptimas para el desarrollo de estas etapas finales del desarrollo lingüístico. Estas situaciones interpersonales son, de todos modos, muy diferentes de las propias del niño pequeño. A partir de los seis años aumentan las situaciones de interacción en grupo y disminuyen las diádicas con un solo adulto. Además, el niño interactúa normalmente con otros niños de la misma edad, con adultos no familiares, como maestros, vecinos, etc. El desarrollo global del lenguaje depende de la cantidad y la calidad de estas interacciones y está en parte mediatizado por los contextos en que se produce.

También es necesario considerar el papel de los medios de comunicación en el paso del lenguaje infantil al adulto. Todo parece indicar que a través de los medios de comunicación los niños y los adolescentes entran en contacto con mundos propios de la cultura del siglo IX —ya casi XXI— que el colegio casi no refleja.

Como ya hemos visto, el colegio influye sobre los contenidos del lenguaje pero no se ocupa intencionalmente de los aspectos formales, fonéticos y morfosintácticos del lenguaje oral. Pese a esto, el colegio como contexto de interacción, por el hecho de mostrar modelos y plantear exigencias referidas a los aspectos formales, también influye.

Sería interesante que todo centro educativo, del mismo modo que se preocupa por la enseñanza de la gramática y la lectoescritura, se preocupara por los aspectos funcionales del lenguaje oral de los alumnos a medida que se acercan a la adolescencia. Parece que un buen conocimiento de la gramática o del lenguaje escrito no son condiciones suficientes para garantizar el desarrollo correcto de las habilidades orales y comunicativas.

Aparte de las influencias de los factores de interacción social, cuando hablamos del desarrollo del lenguaje, es obligatorio mencionar las relaciones entre el lenguaje y el desarrollo cognitivo: hay una fuerte relación entre los dos aspectos del desarrollo, sin subordinar, de momento, ninguna otra. Dicho de otro modo: un desarrollo cognitivo correcto, aunque deseable, no es suficiente garantía para obtener un lenguaje oral adecuado y completo; pensamos sobre todo en los aspectos formales y pragmáticos.

Lo que acabamos de mencionar sirve igualmente para el desarrollo de la sociabilidad. La falta de competencia comunicativa de los jóvenes cuando abandonan el colegio no se puede atribuir en todos los casos a problemas de timidez o parecidos; más bien sostenemos la opinión de que unas y otras están fuertemente interrelacionadas.

4.3.4. Conclusiones

A partir de los seis años, el lenguaje manifiesta una serie de transformaciones que afectan a la mayoría de los individuos, en mayor o menor intensidad. ¿Estos cambios se podrían considerar secundarios en la medida de que, sino se produjeran, el lenguaje resultante sería calificado de infantil o poco evolucionado, pero sería comprensible? O bien, por el contrario, ¿son estructurales y fundamentales, del mismo modo que lo son los cambios hasta los seis años?

El uso y la comprensión de los recursos estructurales mencionados, de significado y funcionales,

proporcionan al adulto unas posibilidades mucho más grandes de expresividad, precisión y, al mismo tiempo, economía en la expresión oral. Las nuevas estructuras morfosintácticas pueden no ser consideradas básicas, en el sentido de que, sin ellas, es posible hacerse entender a un nivel aceptable. Con todo, adquirirlas es fundamental para desarrollar completamente el lenguaje, porque, sin estas estructuras, el sistema gramatical está incompleto y, en consecuencia, la expresión presenta, globalmente, unas características infantiles y primitivas, impropias del hablante adulto.

En conjunto, los cambios psicolingüísticos aludidos no sólo son cuantitativos, como se ha visto, sino también cualitativos. Es en este sentido que se puede hablar con propiedad de desarrollo del lenguaje a partir de los seis años.

De hecho, la inmensa mayoría de los adultos se expresa utilizando con más o menos facilidad los recursos morfológicos, sintácticos y funcionales mencionados. Sólo en ámbitos socialmente muy especiales sería posible llegar a la edad adulta con un lenguaje semejante al del niño de seis años. El adolescente o el joven que pretenda incorporarse a la vida cotidiana de nuestro mundo industrializado como un miembro de pleno derecho deberá incorporar a su lenguaje las características morfosintácticas y funcionales que se acaban de enumerar y que son propias del adulto con un mínimo de instrucción.

4.4. DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

4.4.1. El autoconcepto y la autoestima

El autoconcepto se desarrolla en alto grado durante la preadolescencia, como resultado del crecimiento cognoscitivo, las influencias del grupo de amigos y el desarrollo de habilidades.

Los niños empiezan a definirse ellos mismos en términos psicológicos y sociales, y a comparar su yo real con el yo ideal.

Cuando los niños desarrollan razonamiento moral y son conscientes de la visión de los otros, coordinan el comportamiento social y personal, las exigencias y los valores.

La autoestima, que resulta de las comparaciones con los otros, es extremadamente importante para el éxito y la felicidad.



Cuatro factores que pueden ejercer influencia en la autoestima son el sentido de significancia, la competencia, la virtud y el poder.

Los padres de niños con alta autoestima tienden a tener estilo de padres democráticos para educar a los hijos.

4.4.2. Perturbaciones emocionales

Las perturbaciones emocionales en la infancia son comunes. Se estima que entre 5% y 15% de los niños tienen problemas mentales, toman una variedad de formas y pueden responder favorablemente o no a un tratamiento corto.

Desórdenes que presentan síntomas físicos

Algunos comportamientos problemáticos pueden ser causados por retrasos o anomalías en el desarrollo relacionados con la maduración biológica. Los niños, generalmente, superan estas condiciones, pero pueden sufrir indeseables efectos colaterales mientras tanto. Algunos de estos desórdenes son:

- **Mojarse en la cama.** A la edad de tres a cinco años, mojar la cama (enuresis) es la mayor condición crónica que se presenta a los pediatras. La mayoría de los niños supera este problema de desarrollo sin ayuda especial. A los tres años, cerca de un tercio de los niños se mojan en la cama; a los seis años, del 0% a 15%; y a los 10 años, solamente el 3% de los niños y el 2% de las niñas. A los dieciocho años, sólo un 1% de los varones y virtualmente ninguna niña se moja en la cama.
Un poco más del 1% de los que se mojan en la cama tienen algún desorden físico, y los investigadores tienen una amplia gama de teorías acerca de por qué el resto no puede permanecer seco por la noche.
Algunas de las causas por las que ocurre este problema son:
 - **Perturbación emocional o estrés**, como la angustia por el nacimiento de un nuevo hermano, cambiarse a otra casa, empezar en el colegio o la separación de los padres.
 - **Factores genéticos:** es más probable que los adultos que se mojaron en la cama durante la infancia tengan niños enuréticos.
 - **Factores fisiológicos:** los niños enuréticos tienden a tener vejigas pequeñas funcionalmente. Tienen frecuentemente urgencia de orinar durante el día y se levantan a orinar por la noche.
 - **Entrenamiento inadecuado para el aseo personal.**
 - **Retraso en la maduración del sistema nervioso.**
- **Tics:** Los niños frecuentemente desarrollan tics (movimientos musculares repetitivos involuntarios). Parpadean, levantan los hombros, tuercen el cuello, menean la cabeza, se muerden los labios, hacen gestos, gruñen y producen sonidos guturales o nasales. Alrededor del 12% al 24% de los niños en edad escolar tienen una historia de tics, los

cuales aparecen por primera vez entre las edades de cuatro a diez años y generalmente permanecen hasta la adolescencia, para reaparecer algunas veces en tiempo de tensión. Los tics pueden ser producidos por tensión en las relaciones corrientes en el pasado del niño.

- **Tartamudez:** la tartamudez (repetición involuntaria de sonidos y sílabas) prolifera en las familias y es tan común en los varones como en las niñas. Generalmente, comienza antes de los doce años, pero es especialmente común entre las edades de dos a tres años y medio, y de los cinco a los siete años.

Las teorías acerca de las causas de la tartamudez incluyen explicaciones físicas, como el mal entrenamiento en articulación y respiración, problemas de funcionamiento cerebral o retroalimentación defectuosa; y explicaciones emocionales, como presión de los padres para hablar apropiadamente o profundos conflictos emocionales.

Perturbaciones no físicas

Algunas de ellas son:

Comportamiento ostentoso: las dificultades emocionales de los niños frecuentemente se manifiestan en su comportamiento. Con lo que hacen demuestran que necesitan ayuda. Pelean, mienten, roban, destruyen la propiedad y quebrantan las reglas impuestas por los padres, la escuela y otras autoridades.

Cuando los niños, después de la edad de seis o siete años, continúan contando historias exageradas, están mostrando un sentimiento de inseguridad, necesitan inventar historias grandilocuentes acerca de ellos mismos para asegurar la atención y estima de los otros. Igualmente, cuando los niños en repetidas ocasiones roban a sus padres o a otros tan descaradamente que puedan ser fácilmente agarrados, suelen estar mostrando hostilidad hacia sus padres y sus estándares.

Cualquier comportamiento antisocial crónico necesita verse como un síntoma posible de perturbación emocional profunda.

Hiperactividad: tiene tres síntomas principales, que son la falta de atención, la impulsividad y una gran actividad en ocasiones inapropiadas y en sitios inapropiados, como en el salón de clase. Estos rasgos aparecen en cierto grado en todos los niños; pero en cerca del 3% de los niños en edad escolar son tan exagerados que interfieren en el funcionamiento del niño en la escuela y en otros aspectos en su vida diaria. Estos niños se consideran hiperactivos.

Hay muchas causas posibles de hiperactividad, y sus síntomas son tan similares que es difícil diagnosticar la causa en cada caso particular. Sin un diagnóstico conveniente es difícil estar

seguro del tratamiento adecuado.

Aunque corrientemente no hay curación para la hiperactividad, algunos niños hiperactivos al crecer funcionan normalmente, y sólo pocos de éstos tienen desórdenes psiquiátricos o antisociales significativos. Pero la mayoría de los niños hiperactivos siguen teniendo problemas en concentrarse y al portarse impulsivamente, y así tienen dificultades en el trabajo, tensiones en las relaciones personales y pérdida de la autoestima.

Fobia a la escuela, temor irreal que mantiene a los niños lejos de la escuela: es un término equivocado de acuerdo con muchos profesionales que han estudiado este síndrome. La fobia tiene que ver menos con el temor a la escuela en sí que con el temor de dejar a la madre. Tantos investigadores están convencidos de que la ansiedad de la separación es la base de este problema que virtualmente no se ha investigado la situación escolar de los jovencitos con fobia a la escuela (un profesor sarcástico, un pelador en el patio de la escuela, otra- bajo demasiado difícil). Los temores pueden ser realistas; es posible que el ambiente sea el que deba ser cambiado, no el niño.

No todas las fobias a la escuela son las mismas. En las de tipo neurótico, que afectan a los niños desde el jardín infantil hasta el cuarto grado, el rechazo a la escuela viene de repente, y el niño continúa funcionando bien en otros aspectos.

Las de tipo caracterológico aparecen al comienzo de la adolescencia, vienen gradualmente, el niño está perturbado más profundamente y la perspectiva para el futuro da menos esperanzas.

El elemento más importante en el tratamiento de un niño con fobia a la escuela es un regreso rápido a la escuela.

La depresión en los niños: este desorden se caracteriza también por la incapacidad de divertirse, de concentrarse y de manifestar reacciones emocionales normales.

Los niños deprimidos están con frecuencia cansados, extremadamente activos o inactivos. Hablan muy poco, lloran demasiado, tienen problema en concentrarse, duermen poco o demasiado, pierden el apetito, comienzan a rendir poco, parecen infelices, se quejan de dolores físicos, se sienten abrumadoramente culpables, sufren angustia grave de separación o piensan frecuentemente en la muerte o en el suicidio.

Cuatro o cinco de estos síntomas pueden sustentar un diagnóstico de depresión, especialmente cuando constituye un cambio marcado en el comportamiento usual del niño. Los padres no siempre reconocen los problemas menores, pero los mismos niños son capaces de



describir cómo se sienten.

Nadie está seguro de la causa exacta de la depresión en los niños o en los adultos. Hay alguna evidencia de predisposición bioquímica. Los niños en edad escolar que se deprimen parecen carecer de competencia social y académica; pero no está claro si tal incompetencia causa la depresión o es causada por ésta.

4.4.3. Ansiedad y Versatilidad

Los elementos de ansiedad forman parte de cualquier infancia. Enfermedades, el nacimiento de un nuevo bebé, la rivalidad entre hermanos, la frustración y la ausencia temporal de los padres son experiencias comunes en la infancia. Otras causas de ansiedad son menos comunes: el divorcio o muerte de los padres, la hospitalización y la tortura intermitente de la pobreza afectan las vidas de muchos niños, como hacen los acontecimientos mayores como los desastres naturales y las guerras. Los niños en el siglo XX están expuestos a más ansiedad. Uno de los aspectos más estresantes de los acontecimientos catastróficos es que los niños se den cuenta de que sus padres son impotentes para protegerlos.

Hay situaciones en las cuales los mismos padres son una fuente de ansiedad. Ahora veremos el maltrato psicológico y luego la presión para crecer demasiado pronto.

Maltrato psicológico

El hecho de que un padre regularmente humille a un hijo y se aleje fríamente cuando el niño le pide afecto y atención genera graves secuelas psicológicas.

Médicos, legisladores y profesionales de la salud mental están cada vez más preocupados por el maltrato psicológico, el cual ha sido ampliamente definido como acción que perjudica el comportamiento del niño, o su funcionamiento cognoscitivo, emocional o físico. Este síndrome puede incluir rechazo, acobardamiento, aislamiento, explotación, falta de socialización, degradación y corrupción de los niños, tanto como no responderles emocionalmente. El deterioro que resulta tanto emocional como mental o social puede impedir que un niño llegue a realizar todo su potencial en la vida adulta. Está relacionado con los niños que mienten, que roban, que tienen baja autoestima, inadaptación emocional, dependencia, bajo rendimiento, depresión, fracaso en prosperar, agresión, homicidio, suicidio, problemas psicológicos más tarde en la vida, y también puede influir en los desórdenes del aprendizaje.

El maltrato psicológico ocurre tanto en familias como en instituciones. Tal maltrato puede ser suspendido algunas veces por leyes provisionales. Pero el maltrato de los padres es más difícil de manejar.

El niño precipitado

A causa de que las familias de hoy se mudan más que las de los primeros tiempos, los niños están expuestos a cambiar de escuela y de amigos, y tienen menos oportunidad de conocer bien a muchos adultos. Frecuentemente oyen palabras que en otro tiempo eran tabúes y saben más acerca de tecnología, sexo y violencia que los niños de previa generaciones. Además, los hogares con un padre soltero y los horarios de trabajo de los padres cargan a muchos niños de responsabilidades del adulto.

Las presiones de la vida de hoy hacen que los niños crezcan demasiado pronto y están haciendo estresante su corta infancia. Los niños de hoy están presionados para tener éxito en la escuela, para competir en los deportes y, frecuentemente, para satisfacer las necesidades emocionales de los padres.

Con todo, los niños no son adultos pequeños. Sienten y piensan como niños, y necesitan vivir su infancia para un desarrollo cognoscitivo y emocional saludable.

5. RESUMEN

En la lección que hemos visto, se ha estado hablando del desarrollo evolutivo de los niños de cero a doce años.

En primer lugar, se han establecido las bases teóricas y aspectuales del desarrollo. El desarrollo se entiende como un proceso, es decir, una evolución de cambios lentos pero constantes. Los progresos evolutivos no son bruscos, sino que se van adquiriendo poco a poco, como consecuencia de la maduración intrínseca del niño y de todo lo que aprende gracias a su relación con el entorno. Un aspecto a destacar es que el desarrollo no es igual para todos los individuos, ni en cuanto a duración ni en cuanto a rasgos a adquirir.

La primera infancia es el período evolutivo que abarca desde el momento en que el niño nace hasta, aproximadamente, los dos años. A nivel cognitivo, y teniendo en cuenta la teoría piagetiana, nos encontramos en el primer estadio del desarrollo cognitivo denominado período de desarrollo sensorio-motor. Los aspectos que caracterizan este período son inimaginables: el niño establece sus primeros contactos con personas y objetos a nivel de reflejos, y posteriormente se van especializando y realizando de modo ya consciente. En principio, responde cuando hay un refuerzo posterior y a finales del período él ya toma la iniciativa de actuar cuando sienta alguna curiosidad. Respecto al desarrollo social, cabe decir que en este período es importantísimo el papel de la madre o educador especializado, ya que ellas/os serán las interlocutoras del mundo exterior del niño para con éste. Además, cabe destacar que los bebés necesitan que esta relación sea lo más personalizada y afectiva posible, ya que esto le provocará una sensación de seguridad para con el entorno. Respecto al lenguaje, el niño en esta edad en principio basa su lenguaje en la repetición de sonidos por puro placer. Poco a poco irá adquiriendo todos los fonemas e irá realizando ejercicios de imitación de cualquier voz humana, pero especialmente de personas cercanas a él. A los pocos meses, el niño ya se da cuenta de que el lenguaje sirve para mantener una relación con alguna persona, y él también lo aplica. Por último, respecto a la personalidad, es necesario comentar que a los pocos meses de vida los niños ya muestran unas pautas temperamentales claras (recordemos: niño fácil, niño difícil, niño lento de animar) que se irán pronunciando con el tiempo.

En la segunda infancia, Piaget habla, a nivel cognitivo, de que el niño está inmerso en el período pre-operatorio. Este período se caracteriza por que el niño ya va poco a poco iniciando la adquisición de aspectos como la distinción de las características del objeto, la interiorización de los objetos, etc. Sin embargo, todavía tienen un pensamiento egoísta y animista que no les permite comprender muchos aspectos de la realidad. De ahí la importancia clave de la intervención de los adultos. Respecto al desarrollo social, es preciso comentar que el niño inicia sus relaciones con iguales, y se separa un poco de la familia. En esta edad no son ya básicas las relaciones diádicas, y el niño empieza a interesarse por el mundo que le rodea. El hecho de iniciar la escolarización le ayuda en este aspecto. A nivel del lenguaje, durante estos años el niño va a experimentar extraordinarios avances en todos los niveles: fonológico, morfológico, sintáctico y semántico. Aun así, continúa presentando ciertos errores. Respecto a la personalidad, cabe destacar que el hecho

de que inicie su descubrimiento del exterior también le puede provocar perturbaciones emocionales que no dejan de ser evolutivamente normales, Nos referimos a las fobias y la agresión. En esta edad también aparece la conducta altruista.

Finalmente, en la tercera infancia, período comprendido entre los seis y los doce años, por lo que respecta al desarrollo cognitivo, la etapa evolutiva se denomina, según Piaget, período de operaciones concretas. El niño es capaz de interiorizar los diferentes cambios que pueden sufrir los objetos, es capaz de construir todo un conjunto de operaciones matemáticas y físicas, es capaz de clasificar según semejanzas y según diferencias, es capaz también de razonar mediante el pensamiento causal y empieza a ser capaz de ponerse en el lugar de otros para entenderlos más. Como aspectos a tener en cuenta sobre el desarrollo de la socialización, es necesario comentar que en esta etapa aparecen diversos contextos socializadores: por un lado, tenemos la familia, fuente de influencia constante de actitudes y personalidad; por otro, el centro educativo, cuyo máximo modelo a imitar será el maestro; en esta edad, cabe destacar el grupo de compañeros-amigos, ya que es en este período donde se consolidan los primeros grupos de amigos. Aparecen diferentes roles dentro del grupo. Para el niño, el sentirse o no aceptado dentro del grupo le afectará irremediabilmente durante toda su vida; por eso es muy importante el papel del adulto para incidir en este aspecto. Respecto al lenguaje, en esta edad se consolidan todos los aprendizajes que se han ido adquiriendo y se añaden todas las estructuras y formas complejas, tanto morfosintácticas como semánticas, aunque todavía se mantiene algún error. Respecto a la personalidad, nosotros hemos hecho mención a tres aspectos que creemos los más importantes en estas edades: la adquisición del autoconcepto y la autoestima, perturbaciones emocionales con síntomas físicos (como la enuresis) o con síntomas psíquicos (como la hiperactividad...)

CUADRO SINÓPTICO

1. Principios del desarrollo	Desarrollo = Maduración intrínseca + experiencia Plasticidad (diferente adaptación al medio según necesidades)	
2. Primera	Desarrollo sensorio-motor	Desarrollo social

<p>infancia</p>	<p>Estadio I— reflejos</p> <p>Estadio II — reacciones circulares primarias</p> <p>Estadio III — reacciones circulares secundarias</p> <p>Estadio IV — coordinación, esquemas secundarios</p> <p>Estadio V — reacciones circulares terciarias</p> <p>Estadio VI — combinaciones mentales</p>	<p>Gallón: estadio emocional</p> <p>Vigotskay: ley de doble formación</p> <p>Bowly: afecto</p> <p>Kaye: relación = cognición + afecto</p>
	<p>Desarrollo lenguaje</p>	<p>Desarrollo social</p>
	<p>Forma: balbuceo, ecolalia</p> <p>Contenido: limitado</p> <p>Uso: relación diáticas</p>	<p>Diferencia temperamento</p>
<p>3. Segunda</p>	<p>Desarrollo cognitivo</p>	<p>Desarrollo social</p>

infancia	<p>Etapa pre-operatoria:</p> <p>Pensamiento simbólico-conceptual</p> <p>Pensamiento intuitivo</p> <p>Identidades y funciones</p> <p>Egocentrismo y centración</p> <p>Clasificación y categorización</p>	<p>El grupo de iguales</p> <p>Relación familiares</p> <p>Ecología del desarrollo</p>
	Desarrollo lenguaje	Desarrollo personalidad

	<p>Vocabulario: gran aumento</p> <p>Género y número: concordancia</p> <p>Pronombres: uso</p> <p>Artículo: uso</p> <p>Tiempos verbales: uso</p>	<p>Fobia</p> <p>Agresión</p> <p>Conducta pro-social</p>
	Desarrollo cognitivo	Desarrollo cognitivo
4. Tercera infancia	Operaciones concretas	El niño y la familia



3ª PARTE. LA SEGURIDAD EN EL TRANSPORTE ESCOLAR



CURSO DE MONITOR-CUIDADOR EN TRANSPORTE ESCOLAR

Índice de contenidos

	pág
1. RESUMEN	131
2. INTRODUCCIÓN	134
3. LA SEGURIDAD VIAL EN EL CENTRO ESCOLAR. LA EDUCACIÓN VIAL	136
4. MARCO LEGISLATIVO	145
5. ESTADÍSTICAS	148
6. PROGRAMA DIDÁCTICO	154
7. MATERIALES DIDÁCTICOS	160

1. RESUMEN

La seguridad vial es uno de los mayores problemas de salud pública tanto en Europa como en el mundo. La OMS considera que cada año los accidentes se cobran la vida de 1,2 millones de personas. La Comisión Europea estima que la seguridad vial atañe directamente a la totalidad del territorio de la Unión Europea y de sus habitantes, según recoge el Programa de acción europeo de seguridad vial.

En esta publicación se tratará la mejora de la seguridad vial, desde un punto de vista pedagógico, en el que la enseñanza y educación será el punto de partida para, gracias a una propuesta metodológica, evitar o disminuir el número de accidentes que en transporte escolar se puedan producir.

Para más de 7 millones de estudiantes en España, el día comienza y termina con un viaje en un autobús escolar para acudir a sus centros de enseñanza. Cada vez lo hacen a una edad más temprana, dado que es mayor el número de niños de educación infantil (de 3 a 6 años) que utiliza este medio de transporte. España se sitúa como el país europeo con más víctimas mortales en accidentes de autocar de los últimos diez años (según datos del estudio sobre seguridad en autocares por RACC), los datos resultan verdaderamente alarmantes.

Para cubrir estas y otras necesidades de mejora, en el 2001 se establece el Real Decreto 443, de 27 de abril, sobre condiciones de seguridad en el transporte escolar y de menores, en el que se tratan aspectos tan importantes como la antigüedad de los vehículos, características técnicas, inspección técnica, etc.

Mejorar la seguridad vial y sobretodo concienciar a los estudiantes que gracias a su esfuerzo y constancia es posible evitar tan desgraciados accidentes es el objetivo primordial del presente trabajo. Para ello debemos tomar en consideración a todos los miembros que de uno u otro modo intervienen en este medio de transporte. Y con ello nos referimos a padres, madres o tutores; al centro escolar; al conductor y la empresa de transporte; y los propios viajeros.

Por consiguiente el objetivo principal del presente trabajo es editar una propuesta de educación vial a los alumnos y alumnas pertenecientes a un Centro Educativo para la prevención de accidentes en el transporte escolar e implicar a los distintos miembros relacionados con la seguridad.

La multicausalidad del accidente es la sumatoria de hechos que, encadenados, precipitan el mismo y los fallos humanos constituyen la primera causa.

El sistema educativo es el más amplio canal que dispone el mundo en desarrollo para la difusión de los conocimientos relacionados con la salud. Los maestros mantienen un contacto regular durante un periodo de varios años con los alumnos y sus familias. Son miembros influyentes de sus comunidades.

Orientados por sus maestros, los niños y adolescentes se convierten en transmisores de los mensajes de salud en el ámbito de sus propias familias y comunidades.

Además, los jóvenes de hoy serán los adultos del mañana.

Educación Vial es toda acción educativa permanente que favorece el desarrollo de conocimientos, habilidades, hábitos de comportamientos, valores y actitudes positivas frente al tránsito con el fin de mejorar la seguridad vial para reducir así el número de accidentes y sus secuelas.

El fenómeno circulatorio genera problemas (accidentes de tráfico) en donde el factor humano es determinante para solucionarlo, siendo imprescindible la adquisición de Valores Viales.

Debemos incentivar en los niños una conciencia clara que les permita:

- a) Identificar riesgos.
- b) Evaluar exactamente el grado de peligro que se les presenta.
- c) Responder del modo más eficiente a cada situación.

No pretendemos que niños de 4, 5, 6 o 7 años tengan absoluta claridad sobre todo lo que deben tener en cuenta para tomar decisiones por sí mismos en la calle.

Pero la educación de los futuros ciudadanos puede comenzar en este periodo.

Entre los valores que podemos destacar en la educación vial encontramos la percepción del riesgo, el respeto a la norma y a las señales, la solidaridad entre usuarios, tolerancia, responsabilidad, autonomía, seguridad vial, comprensión y diálogo, salud, prudencia y defensa del medio ambiente.

Nos encontramos en una sociedad en la cual los accidentes se perciben como una fatalidad, una casualidad. Cuesta darse cuenta de los errores o causas que provocan los accidentes, interviniendo varios factores:

- El **Factor Humano**, en el que podemos encontrar accidentes provocados por alcohol, fatiga, ruido, falta de oxígeno, falta de atención, abuso de drogas legales e ilegales, no señalizar debidamente las maniobras.
- El **Factor Vehículo** causados por mal estado de luces, frenos, neumáticos, paragolpes.
- Y por último el **Factor Ambiente**, dónde encontramos el mal estado del tiempo, camino, ruta o calle y de las señales de tránsito.

No olvidamos que dada la etapa en la cual están operando los niños la responsabilidad queda absolutamente bajo los adultos cercanos a él.

Destacaremos su rol como viajero del autobús escolar.

Estudiaremos el R.D. que regula específicamente el transporte escolar.

Tomamos como referencia las investigaciones más recientes y de mayor impacto en nuestro país.

PROGRAMA DIDÁCTICO

Diseñado para los distintos sujetos que pueden y de hecho conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje de los principales usuarios del autobús escolar.

Alumnos y alumnas de un determinado centro escolar, que junto a sus padres, madres y tutores confían plenamente en el conductor del vehículo.

La **metodología** consistirá en la implantación del presente programa dentro del centro escolar, interactuando sobre los principales sujetos encargados (alumnos, padres, conductor y centro escolar).

- Se formaliza una evaluación a través de los diferentes sujetos e instrumentos que intervienen en el proceso.
- Detallamos un material didáctico diseñado bajo pautas específicas de acuerdo al individuo para el que está diseñado aportando diferentes recursos prácticos incluyendo ejecuciones de juegos, fotografías, folletos, ilustraciones, videos, cartulinas, material de carácter manipulativo, la aventura del vivir en la ciudad, la guía del peatón, cuadernos y murales de educación vial, material audiovisual, etc.
- Detallamos consejos para los alumnos, madres, padres, tutores y conductores y elaboramos un código de conducta en el autobús escolar para los Centros Educativos.

2. INTRODUCCIÓN

La seguridad vial es uno de los mayores problemas de salud pública tanto en Europa como en el mundo. La OMS considera que cada año los accidentes se cobran la vida de 1,2 millones de personas. La Comisión Europea estima que la seguridad vial atañe directamente a la totalidad del territorio de la Unión Europea y de sus habitantes, según recoge el Programa de acción europeo de seguridad vial:

- En la Europa de los Quince, hay 375 millones de usuarios de la carretera, 200 millones de los cuales son titulares de permisos de conducción y utilizan 200 millones de vehículos en 4 millones de kilómetros de carreteras. Estos datos obviamente, aumentan en la Europa de los 25.
- La movilidad se paga muy caro por cuanto todos los años cabe lamentar 1.300.000 accidentes corporales, con un saldo de más de 40.000 víctimas mortales y 1.700.000 heridos. El coste directo o indirecto de esta tragedia se ha evaluado en 160.000 millones de euros, lo que representa el 2 % del PNB de la UE.

Las estrategias de seguridad vial han demostrado que las muertes y discapacidades provocadas por los accidentes pueden evitarse con un esfuerzo por:

- Combatir el exceso de velocidad y la conducción bajo los efectos del alcohol.
- Promover el uso del casco, del cinturón de seguridad y de otros dispositivos de seguridad.
- Mejorar la visibilidad de los peatones y los ciclistas.
- Perfeccionar el diseño de las carreteras y los vehículos.
- Aplicar la normativa de seguridad vial; mejorar los servicios de intervención de emergencia.

Para más de 7 millones de estudiantes en España, el día comienza y termina con un viaje en un autobús escolar para acudir a sus centros de enseñanza. Cada vez lo hacen a una edad más temprana, dado que es mayor el número de niños de educación infantil (de 3 a 6 años) que utiliza este medio de transporte. Si a esto le sumamos que los datos sobre siniestros de autobuses en nuestro país sitúan a España como el país europeo con más víctimas mortales en accidentes de autocar de los últimos diez años (según datos del estudio sobre seguridad en autocares por RACC), los datos resultan verdaderamente alarmantes.

Según otro estudio llevado a cabo por Consumer Eroski, se refleja que el 2% de los 323 autobuses escolares estudiados incumple la ley por estar matriculados hace más de 16 años. Y el 4% no debería circular por superar esa barrera. De dicho informe se desprende que la media de edad de los vehículos era de 5 años.

Para cubrir estas y otras necesidades de mejora, en el 2001 se establece el Real Decreto 443, de 27 de abril, sobre condiciones de seguridad en el transporte escolar y de menores, en el que se tratan aspectos tan importantes como la antigüedad de los vehículos, características técnicas, inspección técnica, etc. Pero aún queda un largo camino para conseguir la plena seguridad en ellos. Ya sea debido a que el transporte se realiza sobretodo con menores, éste adquiere una

mayor relevancia, y aspectos tan esenciales como el comportamiento durante el viaje, o las pautas a seguir por los viajeros para acceder al autobús parecen adquirir una mayor importancia en este medio.

Mejorar la seguridad vial y sobretodo concienciar a los estudiantes que gracias a su esfuerzo y constancia es posible evitar tan desgraciados accidentes es el objetivo primordial del presente trabajo. Para ello debemos tomar en consideración a todos los miembros que de uno u otro modo intervienen en este medio de transporte. Y con ello nos referimos a padres, madres o tutores; al centro escolar; al conductor y la empresa de transporte; y los propios viajeros.

Por lo tanto en esta publicación se tratará la mejora de la seguridad vial, desde un punto de vista pedagógico, en el que la enseñanza y la educación serán el punto de partida para, gracias a una propuesta metodológica, evitar o disminuir el número de accidentes que en transporte escolar se puedan producir. Para ello se recoge una serie de material didáctico específico orientado a lograr una mayor aproximación a su problemática vial, advirtiendo respecto a los riesgos más comunes y cómo evitarlos, pautas de actuación ante ciertos comportamientos, trípticos de carácter informativo, etc.

En este sentido, cada material elaborado tendrá una función específica y estará diseñado para un miembro en concreto.

Por consiguiente, el **objetivo principal** del presente trabajo es editar una propuesta de educación vial a los alumnos y alumnas pertenecientes a un Centro Educativo para la prevención de accidentes en el transporte escolar e implicar a los distintos miembros relacionados con la seguridad. Así pretendemos:

- a) Contribuir, junto con otras medidas de la Comisión Europea, a una mayor seguridad vial en el territorio de la UE.
- b) Formar y sensibilizar a niños, jóvenes y adultos sobre su responsabilidad en seguridad vial, especialmente en la de usuarios del transporte escolar.
- c) Formar y ayudar al profesorado para desarrollar estrategias de formación y sensibilización en seguridad vial adecuadas a los distintos grupos meta.
- d) Potenciar hábitos y conductas que ayuden a un aumento de la seguridad en el transporte escolar.
- e) Potenciar el respeto a las normas de tráfico y a las medidas de seguridad propuestas en torno al transporte escolar.

Entre los beneficiarios a los que va dirigido el programa se encuentra el alumnado, junto con padres, madres y tutores, así como todo el personal docente y no docente del centro escolar junto con los trabajadores de la empresa dedicada al transporte escolar en el centro.

Por último cabe señalar, que este material no es la culminación de un trabajo emprendido, sino el comienzo de una actividad, que contribuirá, con el esfuerzo de todos, a una transformación positiva de la convivencia social en nuestra comunidad y más específicamente en nuestra comunidad escolar, en busca de una mejor calidad de vida. Esa meta, sin lugar a dudas, será el epílogo de nuestra tarea.

3. LA SEGURIDAD VIAL EN EL CENTRO ESCOLAR. LA EDUCACIÓN VIAL

La siguiente propuesta metodológica está destinada a informar y hacer reflexionar a los distintos participantes desde sus propias experiencias para lograr un cambio de actitud.

Esperamos que este trabajo ayude a comprender que el accidente en el transporte escolar es un hecho inesperado y muy frecuente en nuestras vidas. Si lo analizamos, descubriremos qué pudo haberse evitado, modificando las circunstancias que lo precedieron.

La multicausalidad del accidente es la sumatoria de hechos que, encadenados, precipitan el mismo y los fallos humanos constituyen la primera causa.



- *¿Basta sólo adquirir conocimientos para modificar una actitud?*
- *¿Por qué conociendo las normas, el uso de los elementos protectores, la importancia del mantenimiento de los vehículos, hacemos caso omiso?*
- *¿Por qué conociendo la vulnerabilidad de la adolescencia no generamos actitudes protectoras?*

Frente a estas preguntas, la naturaleza del ser humano en su ilusión omnipotente de saber, de tener, de querer, sobredimensiona sus capacidades y sus límites. Disfruta de las transgresiones, en muchos casos se impone a los demás ejerciendo violencia. El accidente entonces deja de ser imprevisto, para ser totalmente previsible a la hora de un análisis más profundo.

¿Por qué utilizar la escuela para realizar una prevención y promoción de salud?

El sistema educativo es el más amplio canal que dispone el mundo en desarrollo para la difusión de los conocimientos relacionados con la salud y para ayudar a las comunidades a desarrollar actitudes y prácticas saludables. Los maestros mantienen un contacto regular durante un período de varios años con los alumnos y sus familias. Son miembros influyentes de sus comunidades.

Orientados por sus maestros, los niños y adolescentes se convierten en transmisores de los mensajes de salud en el ámbito de sus propias familias y comunidades. Además, los jóvenes de hoy serán los adultos del mañana.

¿A quién está destinada esta propuesta didáctica?

Esta propuesta está destinada a servir de apoyo para el trabajo de docentes, promotores de salud y de cualquier agente de la comunidad que esté interesado en realizar prevención de accidentes.

Este manual queda abierto al intercambio de ideas y nuevas experiencias que podrán agregarse en una próxima revisión.

¿Cuál es su utilidad?

A través de su uso esperamos que se tome conciencia que los accidentes en el transporte escolar son evitables y así podamos estimular el desarrollo de conductas seguras.

Estamos convencidos que el mejor aprendizaje surge de las propias experiencias y vivencias compartidas, porque permiten un espacio de reflexión que dará lugar posiblemente a un cambio de actitud.

A través de este material, no se dan recetas mágicas, sino que se propone una forma diferente de construir un cambio de actitudes.

¿Cómo pueden ayudar los padres?

La educación desde temprana edad crea hábitos en el niño y a su vez determina formas de conducta que pueden resultar beneficiosas cuando el niño se haga adulto. De este modo una adecuada educación y un buen ejemplo son las bases principales sobre las que una correcta educación se debe sustentar.

Que deben hacer los centros?

Los centros de educación escolar deben desarrollar programas de educación vial que se integren dentro del plan general de educación impartida por cada colegio.

Proponemos algunos consejos que pueden ser llevados a cabo:

- **Desarrollar la educación vial en las aulas:** tanto en las ciudades como en las zonas rurales, los automóviles siempre están presentes de una forma u otra. Tan importante como aprender a leer y escribir o a sumar y restar debe ser aprender a conocer los riesgos y beneficios del tráfico moderno y, más concretamente, en el caso de los niños, del autobús escolar, ya que la inmensa mayoría de estudiantes en edad escolar deben usar este medio de transporte continuamente para desplazarse a sus colegios.

- **Aprovechar el propio autobús escolar para dar la educación vial, mientras dura el trayecto:** si se practica la educación vial en el propio autobús escolar, el alumno será más receptivo porque se imparte la educación en un contexto distinto y por lo tanto novedoso.
- **Cuidar la seguridad en el trayecto casa-colegio:** la educación vial impartida en los colegios no debe limitarse al interior de las aulas, sino que debe preocuparse de los alumnos una vez que abandonan las aulas, proporcionándoles los medios para que el trayecto de casa al colegio resulte lo más seguro posible, evitando accesos al centro por zonas excesivamente peligrosas, favoreciendo el uso de rutas seguras...
- **Establecer medidas de seguridad en la parada del autobús escolar en el colegio:** se recuerda aquí *el Real Decreto 443 de 2001 que regula el transporte escolar*, que se tratara en profundidad en el siguiente apartado.

3.1 La importancia de la Educación Vial

Definimos a la **Educación Vial** como toda acción educativa permanente que favorece el desarrollo de conocimientos, habilidades, hábitos de comportamientos, valores y actitudes positivas frente al tránsito con el fin de mejorar la seguridad vial, para reducir así el número de accidentes y sus secuelas. La misma se sostiene en valorizar la vida del prójimo y la de cada uno como algo fundamental, como una correcta forma de convivencia, no basada en el temor a las sanciones disciplinarias. Por lo tanto forma parte de la Educación Social, siendo una eficaz base de actuación ciudadana, dado que trata de crear hábitos y actitudes positivas de convivencia, de calidad de vida, calidad medioambiental y la **SEGURIDAD VIAL**.

La generalización del fenómeno circulatorio, además de progreso, rapidez y comodidad, genera problemas como son los accidentes de tráfico, siendo el factor humano el principal causante de los mismos.

Para solucionar este problema de salud pública, una de las líneas de actuación imprescindible es la adquisición de **VALORES VIALES** en los ciudadanos, algo que constituye un paso más en el conocimiento de normas y señales de circulación. Se trata de la **EDUCACION VIAL**, el mejor camino para la formación de una conciencia vial.

Debemos tener presente que los ejemplos que diariamente viven los escolares no son siempre los mas adecuados ni como peatones, ni como pasajeros, ni como conductores.

La seguridad en las calles no debe ser producto del miedo, pues sabemos que la educación por el miedo no hace más que crear una fractura entre el ciudadano y la ley, entre cada individuo y la comunidad, formando seres temerosos e inseguros.

Debemos incentivar en los niños una conciencia clara que les permita:

- a) Identificar riesgos;
- b) Evaluar exactamente el grado de peligro que se les presenta y

- c) Responder del modo más eficiente a cada situación.

Queda claro que no pretendemos que niños de 4, 5, 6 o 7 años tengan absoluta claridad sobre todo lo que deben tener en cuenta para tomar decisiones por sí mismos en la calle. De hecho a estas edades es muy común y es correcto que así sea, que sean permanentemente acompañados cuando transitan por la calle.

Pero la educación de los futuros ciudadanos puede comenzar en este período: estaremos formando para la autonomía, para el saber por qué y para qué hacer tal o cual cosa.

Entre los valores que podemos destacar en la educación vial encontramos la percepción del riesgo, el respeto a la norma y a las señales, la solidaridad entre usuarios, tolerancia, responsabilidad, autonomía, seguridad vial, comprensión y diálogo, salud, prudencia y defensa del medio ambiente.

Nos encontramos en una sociedad en la cual los accidentes se perciben como una fatalidad, una casualidad. Cuesta darse cuenta de los errores o causas que provocan los accidentes. Otra cuestión difícil de desandar es la asimilación equivocada de que las normas de tránsito son para los conductores y no para los peatones.

Entre los factores que intervienen para provocar accidentes tenemos tres clases:

- El Factor Humano, en el que podemos encontrar accidentes provocados por el alcohol, la fatiga, el ruido, la falta de oxígeno, la falta de atención, el abuso de drogas legales e ilegales o no señalizar debidamente las maniobras.
- El Factor Vehículo causado por el mal estado de las luces, frenos, neumáticos o paragolpes.
- Y por último el Factor Ambiente, dónde encontramos el mal estado del tiempo, camino, ruta o calle y de las señales de tránsito.

Creemos que en este período podemos abocarnos a darles herramientas a los niños a fin de que el denominado Factor Humano sea cada vez menor. Si nos detenemos a observar los restantes factores veremos que en todos ellos está tácitamente el ser humano también.

No olvidemos que dada la etapa en la cual están operando los niños LA RESPONSABILIDAD queda absolutamente bajo los adultos cercanos a él. Sin embargo hay algunas cuestiones que creemos se pueden aprender a estas edades:

Destacaremos su rol como viajero del autobús escolar, ya que es éste el tema que nos reúne. Por ello prevalecemos las cuestiones ligadas a susodicho tema.

3.2 Legislación sobre Educación Vial

Para que la educación vial sea una realidad eficaz, precisa de una presencia constante en todas y cada una de las fases de formación de los ciudadanos, desde los primeros años de vida, por el

constante y fuerte protagonismo del tráfico en nuestra sociedad.

Dicho planteamiento hace necesario integrar a lo largo de todo el sistema educativo contenidos de Educación Vial.

Los cambios que aporta la legislación educativa en vigor (L.O.E.), reflejan la importancia que en la actualidad está captando la Educación Vial.

El Código de la Circulación del año 1934 prescribía la obligatoriedad de impartir enseñanzas sobre normas de circulación y consejos de prudencia por los centros escolares.

A partir de 1961 se suceden una serie de disposiciones relativas a la obligatoriedad de la Educación Vial en los programas escolares. Toda esta normativa sólo se puso en marcha excepcionalmente.

En el año 1970 se promulga la Ley General de Educación, lo que supuso un importante cambio en la incorporación de contenidos, propuestas metodológicas y desarrollo en el aula.

En el año 1973 la Dirección General de Ordenación Educativa aprueba las Orientaciones Pedagógicas para el desarrollo de la Educación Vial en los Ciclos Inicial, Medio y Superior de la E.G.B., lo que supone un claro cambio.

En los años 1980 y 1981, con la publicación de los Programas Renovados para Preescolar y E.G.B., se logra la incorporación definitiva de la Educación Vial al Sistema Educativo quedando integrada en los cursos de Preescolar y Ciclo Inicial en el área de experiencias; en los cursos 3º, 4º y 5º en el área de Ciencias Sociales; y en el Ciclo Superior en el subárea de Educación Ética y Cívica.

En 1990 se aprueba la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (L.O.G.S.E.); esto supuso el inicio de la diferenciación en la práctica educativa de los conceptos Educación y Formación Vial.

Esta legislación no se concretó en la práctica educativa diaria quedando reducida a clases esporádicas y al cumplimiento de la Ley, por parte de las editoriales de libros de texto.

En el año 2002 con la introducción de la L.O.C.E, basada en principios de calidad del sistema educativo, se acentúa el tratamiento de la Educación Vial como eje transversal del currículo y se recogen en diferentes objetivos propios de las diversas etapas educativas, contenidos relacionados con la Educación Vial. Fruto de ello es el Real Decreto 894/2002 de 30 de agosto, por el que se modifica el Real Decreto 443/2001, de 27 de abril, sobre condiciones de seguridad en el transporte escolar y de menores. (BOE 31)

La reforma del Sistema Educativo (con la entrada en vigor de la LEY ORGANICA 2/2006, de 3 de Mayo, de EDUCACIÓN) destaca la importancia que en la actualidad está captando la Educación Vial, no solo como parte de la educación en valores, sino también como objetivos propios de las diferentes etapas educativas.

También es de aplicación la siguiente normativa, que modifica en parte la normativa anteriormente

citada:

Ley 25/2009 de 22 de diciembre, de modificación de diversas leyes para su adaptación a la Ley sobre el libre acceso a las actividades de servicios y su ejercicio. (BOE 23). (Sólo artículo 21)

Ley Orgánica 5/2013 de 4 de julio, por la que se modifica la Ley Orgánica 5/1987, de 30 de julio, de Delegación de Facultades del Estado en las Comunidades Autónomas en relación con los transportes por carretera y por cable (BOE 05)

Ley 9/2013 de 4 de julio, por la que se modifica la Ley 16/1987, de 30 de julio, de Ordenación de los Transportes Terrestres y la Ley 21/2003, de 7 de julio, de Seguridad Aérea. (BOE 05)

Real Decreto 1057/2015 de 20 de noviembre, por el que se modifica el Reglamento de la Ley de Ordenación de los Transportes Terrestres, aprobado por Real Decreto 1211/1990, de 28 de septiembre, en materia de arrendamiento de vehículos con conductor, para adaptarlo a la Ley 9/2013, de 4 de julio, por la que se modifica la Ley 16/1987, de 30 de julio, de Ordenación de los Transportes Terrestres y la Ley 21/2003, de 7 de julio, de Seguridad Aérea. (BOE 21)

3.3 La Educación Vial en las distintas etapas educativas

3.3.1.- La Educación Vial en Educación Infantil.

En el periodo que comprende la **Educación Infantil** el niño hace uso de las vías públicas como peatón o viajero acompañado. Por ello, se pretende, en esta etapa, fomentar actitudes de conciencia ciudadana y desarrollar en el niño hábitos encaminados a la creación del sentido vial. Será, por tanto, prioritario el desarrollo de hábitos psicomotores relacionados con la noción espacial, junto con las necesidades de que el niño conozca ciertas normas que regulan el orden social y que aparecen muy lejanas para él, ya que se encuentra en la etapa del egocentrismo y del realismo moral.

Es por ello que los objetivos, contenidos y los criterios de evaluación seleccionados para la enseñanza de la educación Vial, son los propios a las áreas:

- Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.
- Conocimiento del entorno.
- Lenguajes: Comunicación y representación.

A continuación se presentan algunos objetivos y contenidos prioritarios para el trabajo de la educación Vial:

Objetivos

- Conocer su propio cuerpo y el de los otros, sus posibilidades de acción y aprender a respetar las diferencias.
- Observar y explorar su entorno familiar, natural y social.
- Adquirir progresivamente autonomía en sus actividades habituales.

Contenidos

Conocimiento de sí mismo y autonomía personal.

- *El cuerpo y la propia imagen:*
 - Las referencias espaciales en relación con el propio cuerpo.
- *Juego y movimiento:*
 - Control postural: el cuerpo y el movimiento. Progresivo control del tono, equilibrio y respiración.
 - Nociones básicas de orientación y coordinación de movimientos.
 - Adaptación del tono y la postura a las características del objeto, del otro, de la acción y de la situación.
- *La actividad y la vida cotidiana:*
 - Las actividades de la vida cotidiana. Iniciativa y progresiva autonomía en su realización. Regulación del propio comportamiento.
 - Normas que regulan la vida cotidiana. Planificación secuenciada de la acción para resolver tareas.

Conocimiento del entorno.

- *Medio Físico: elementos, relaciones y medidas:*
 - Situación de sí mismo y de los objetos en el espacio.
 - Posiciones relativas.
 - Realización de desplazamientos orientados.
 - Identificación de formas planas y tridimensionales en elementos del entorno.
 - Exploración de algunos cuerpos geométricos elementales.

3.3.2.- La Educación Vial en Educación Primaria.

En esta etapa, el alumnado irá haciendo un uso de las vías públicas fundamentalmente como peatón autónomo, sin embargo, en muchos casos, utilizará también como viajero medios de transporte tales como el vehículo familiar o el autobús escolar; y en algunos casos, sobre todo a partir de los once años, comenzará a utilizar la bicicleta en situaciones concretas.

Por otra parte, es preciso desarrollar, especialmente en el primer ciclo, todos los ejercicios de la etapa anterior con más minuciosidad y detalle, y dar paso a ejercicios de mayor dominio del

espacio.

A continuación se presentan algunos objetivos y contenidos prioritarios para el trabajo de la Educación Vial:

Objetivos:

- Fomentar la educación vial y actitudes de respeto que incidan en la prevención de los accidentes de tráfico.
- Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas.
- Conocer y valorar su entorno natural, social y cultural, así como las posibilidades de acción y cuidado del mismo.

Contenidos:

Conocimiento del medio natural, social y cultural.

- *Personas, culturas y organización social:*
 - Los desplazamientos y los medios de transporte.
 - Responsabilidad en el cumplimiento de las normas básicas como peatones y usuarios.
 - Importancia de la movilidad en la vida cotidiana.
 - Educación para la ciudadanía y los derechos humanos.
- *Vivir en sociedad:*
 - Respeto a las normas de movilidad vial.
 - Identificación de causas y grupos de riesgo en los accidentes de tráfico (peatones, viajeros, ciclistas, etc.)

3.3.3.- La Educación Vial en Educación Secundaria Obligatoria.

En la Educación Secundaria Obligatoria los objetivos de Educación Vial tenderán a profundizar en el estudio del entorno y a inculcar en los alumnos el sentido de la responsabilidad. En un primer momento referido a la conducción de bicicletas y ciclomotores, para iniciarlos, posteriormente, en el aprendizaje de las normas, señales y consejos relativos a su conducción, ya que no se debe olvidar que los jóvenes de esta etapa son usuarios habituales de dichos vehículos.

También se les iniciara en el conocimiento de las primeras medidas a practicar en caso de accidente.

Se procurara un tratamiento interdisciplinar que abarque las diferentes áreas de esta etapa, prestando especial atención a: "Educación para la ciudadanía y los derechos humanos" y "Educación ético-cívica".

A continuación se presentan algunos objetivos y contenidos prioritarios para el trabajo de la

educación Vial:

Objetivos:

- Desarrollar destrezas básicas en la utilización de las fuentes de información para, con sentido crítico, adquirir nuevos conocimientos. Adquirir una preparación básica en el campo de las tecnologías, especialmente las de la información y comunicación.
- Afianzar hábitos de cuidado y salud corporales. Valorar críticamente los hábitos sociales relacionados con la salud, el consumo, el cuidado de los seres vivos y el medio ambiente, contribuyendo a su conservación y mejora.

Contenidos:

Las sociedades democráticas del siglo XXI.

- La circulación vial y la responsabilidad ciudadana. Accidentes de circulación: causas y consecuencias.

Problemas sociales del mundo actual.

4. MARCO LEGISLATIVO

El 27 de abril de 2001 se publicó el Real Decreto que regula específicamente el transporte de escolares en autobuses. Así se anuló y corrigió la normativa anterior, que databa de 1983, y permitía algunas costumbres peligrosas, como transportar dos niños en un solo asiento, lo que actualmente dejaría a uno de ellos sin cinturón de seguridad.

El texto establecía este curso 2007-2008 como fecha límite para que las empresas de transporte escolar pudieran adaptarse a las nuevas exigencias. No obstante, la aplicación se dejó en manos de las comunidades autónomas, por lo que el grado de cumplimiento ha sido distinto hasta ahora en unos territorios u otros.

4.1.- Condiciones de obligado cumplimiento.

- Transportes públicos regulares de uso especial de escolares por carretera cuando al menos la tercera parte o más de los alumnos transportados tenga una edad inferior a 16 años en el momento en que comenzó el actual curso escolar.
- Transportes públicos regulares cuando la mitad o más de las plazas hayan sido previamente reservadas a viajeros menores de 16 años.
- Transportes públicos discrecionales cuando tres cuartas partes o más de los viajeros sean menores de 16 años.
- Transportes privados complementarios cuando la tercera parte o más de los viajeros sean menores de 16 años.

Las empresas que realicen transporte escolar deberán contar con autorización **administrativa especial**. Además, tendrán que cumplir las siguientes condiciones:

- Antigüedad máxima de los vehículos: 16 años contados desde su primera matriculación al inicio del curso escolar (1 de septiembre, a efectos legales).
- Homologación del vehículo: en la categoría M.
- Asiento del conductor: protegido por una pantalla transparente.
- Puertas de servicio: 'operadas' únicamente por el conductor. Los dispositivos de accionamiento de la apertura de emergencia deben estar protegidos para evitar un uso inadecuado.
- La apertura de las ventanas no debe ser superior a un tercio de la misma.
- Los asientos de la primera fila y los enfrentados al pozo de escaleras deberán contar con una mampara de protección en su parte delantera.
- Los vehículos de un solo piso con más de 22 plazas deberán cumplir las normas internacionales de resistencia de su estructura para casos de impacto o vuelco.
- Deberán reservar plazas para personas de movilidad reducida cercanas a las puertas de servicio.

- El piso del vehículo no podrá ser deslizante. Las puertas de acceso contarán con barras y asideros para facilitar el acceso y abandono del autobús.
- Los autobuses que transporten alumnos con dificultades graves de movilidad contarán con ayudas técnicas que faciliten su acceso y abandono.
- Todas las puertas de emergencia deberán abrirse fácilmente desde el interior y exterior y tendrán un dispositivo que avise al conductor cuando no estén completamente cerradas.
- Deberán contar, además del seguro ordinario, con otra póliza que cubra de forma ilimitada los daños que puedan sufrir los ocupantes del vehículo. Por tanto, en caso de accidente, se debe acudir a la empresa y reclamar basándose en esta póliza complementaria obligatoria.

4.2.- Niños y acompañantes.

Cada menor ocupará un único asiento. Esta medida termina con la peligrosa costumbre de transportar tres niños en cada par de asientos o contar a cada menor de doce años como media plaza, lo que permitía antiguamente llevar dos niños en cada asiento.

Los asientos situados junto al pasillo deberán estar dotados de cinturones de seguridad

Sólo podrán ser utilizados por niños menores de 12 años si disponen de cojines elevadores en función de su edad y estatura. Queda prohibida la utilización de la plaza o plazas contiguas al conductor por menores de doce años.

La nueva ley incorpora la obligatoriedad del acompañante. Será una persona mayor de edad, distinta del conductor, que deberá conocer el funcionamiento de los mecanismos de seguridad del vehículo y se encargará del cuidado de los menores, tanto durante el transporte como en las operaciones de acceso y abandono del vehículo.

En caso de que faltara el acompañante, el menor sólo podrá viajar si se considera que no hay riesgo para los menores. El transportista es el responsable de cumplir esta obligación, independientemente de a quién corresponda contratar al acompañante.

La velocidad máxima a la que puede circular un autobús que transporta escolares debe ser 10 km/h inferior a las establecidas: 90 km/h en autovías y autopistas, 80 km/h en carreteras convencionales y 70 km/h en el resto de vías fuera de poblado.

Tanto el itinerario como las paradas se limitan, exclusivamente, a las estipuladas en la autorización administrativa. La parada final deberá situarse en el interior del recinto del colegio. Si no es posible, en la acera contigua a la puerta del recinto siempre a la derecha en el sentido de la marcha. Si tampoco resulta posible, se procurará el cruce de la vía con la mayor seguridad posible, requiriendo nueva señalización o la presencia de una agente si fuera necesario. El acceso y abandono del autobús deberá realizarse por la puerta más cercana al acompañante.

La duración máxima del trayecto no podrá rebasar una hora en cada sentido del viaje. En todo caso se respetarán los tiempos de conducción y descanso obligatorios para los conductores.

4.3.- Permiso especial del conductor

La conducción de vehículos de transporte escolar o de menores precisa, además del carné correspondiente del conductor, una autorización especial que le habilite para ello. El conductor tiene la obligación de llevar este permiso especial junto al permiso de conducir y mostrarlo a cualquier agente de la autoridad que lo requiera. Su vigencia será igual a la del permiso de conducir de superior clase que posea el conductor. La prórroga será igualmente idéntica a la del permiso, según determine la Jefatura Provincial de Tráfico.

Los requisitos para obtener este permiso especial de transporte escolar son:

- Poseer y mantener en vigor el carné de conducir de la clase que corresponda al vehículo.
- No contar con sanciones firmes graves o muy graves anotadas en el Registro de Conductores e Infractores.
- Si las faltas graves o muy graves cometidas tuvieron consecuencias penales, éstas deben haber caducado. Los plazos, según el artículo 136.2.2º del Código Penal son seis meses para las penas leves; dos años para las penas que no excedan de doce meses y las impuestas por delitos imprudentes; tres años para las restantes penas menos graves y cinco años para las penas graves.
- La documentación necesaria para solicitar el permiso especial de transporte escolar es la solicitud en impreso oficial y la presentación del permiso de conducir en vigor ante la Jefatura Provincial de Tráfico. El importe que hay que abonar (según tasas oficiales del año 2007) es de 3,60 euros por cada año de vigencia.

5. ESTADÍSTICAS

Para la relación de datos estadísticos, hemos tomado como referencia dos de las investigaciones más recientes y de mayor impacto que se han llevado a cabo en nuestro país en relación a los autobuses escolares y a la seguridad vial. Éstos estudios fueron realizados, respectivamente, por Consumer Eroski durante los cursos 2006/2007 y 2013/2014 en el que analizaron las zonas escolares que rodean 100 centros educativos de 10 ciudades.

Las conclusiones de este informe fueron que la seguridad vial en los colegios es aceptable, no obstante se hallaron debilidades en varios aspectos. Estos fueron la ausencia de señales de limitación de velocidad, la falta de señalización en accesos específicos para el alumnado y las retenciones de tráfico.

Procedemos a continuación a citar las principales conclusiones y cifras arrojadas por estos estudios:

Estudio número 1 La seguridad vial en los colegios: aceptable

http://revista.consumer.es/web/es/20131101/actualidad/tema_de_portada/77578.php (enlace al estudio completo)

De casa a la escuela, de la escuela a casa o al parque o a las actividades extraescolares y vuelta a empezar. Según la última encuesta de movilidad del Ministerio de Fomento, cada niño de hasta 14 años se desplaza una media de 3 veces al día: la mayoría de esos viajes son para ir o venir del centro educativo y cuando realizan las actividades cotidianas y casi siempre se desplazan caminando. Los niños forman uno de los colectivos más vulnerables dentro del espacio público. Su baja estatura y sus reacciones a veces imprevisibles aumentan el riesgo de que sufran un accidente. Su visión y nivel de audición tampoco están desarrollados completamente por lo que su percepción del espacio público y de los vehículos a motor que circulan es distinta a la de los adultos.

Por todo ello, EROSKI CONSUMER ha querido lanzar una mirada analítica al entorno de los colegios con el fin de observar si peligra la seguridad de los niños en la entrada y salida de los centros educativos. Para ello, a finales del mes de septiembre comprobó la seguridad y el tipo de infraestructuras de la zona escolar que rodea a un total de 100 colegios ubicados en 10 ciudades españolas: A Coruña, Barcelona, Bilbao, Logroño, Madrid, Pamplona, San Sebastián, Sevilla, Valencia y Vitoria. Como conclusión, la seguridad vial del entorno de los colegios analizados solo puede valorarse con un 'aceptable'. Y es que se observaron algunas carencias destacables. No todos los accesos específicos para los alumnos estaban señalizados claramente (en dos de cada tres ocasiones) y en una de cada tres no se halló una zona de espera segura antes de entrar en el edificio. Además, en el 55% de los casos no había señalización de limitación de velocidad y en el

45% ni siquiera una señal vertical de zona escolar o frecuentada por menores.

Por ciudades, las zonas escolares mejor valoradas fueron las analizadas en A Coruña, Bilbao, Pamplona, San Sebastián y Vitoria (obtuvieron un 'bien'). El resto (Barcelona, Logroño, Madrid, Sevilla y Valencia) se calificaron con un 'aceptable'.

En transporte público

Los usuarios de los centros educativos deben poder elegir la alternativa de transporte que les vaya mejor: a pie, en bicicleta o utilizando el transporte escolar, público o privado (el coche). Sin embargo, según aumenta la distancia, se van restringiendo las posibilidades de ir a pie y se van imponiendo otros.

En primer lugar, se prestó atención a los medios de transporte urbano públicos. En casi una de cada cinco zonas escolares estudiadas no se hallaron paradas ubicadas cerca de las inmediaciones del colegio: ocurría en cinco casos en Logroño, cuatro en Barcelona y Valencia respectivamente, tres en Sevilla, uno en Pamplona y otro de Vitoria. Por el contrario, en las 82 zonas escolares visitadas donde sí se hallaron dominaban las de autobús urbano: se contabilizaron una media de 2 paradas de este modo de transporte muy próximas al colegio en cuatro de cada cinco ocasiones. Asimismo en un 15% de las ocasiones se vieron paradas de tranvía (en Bilbao, Madrid, Barcelona, Sevilla y Valencia) y en un 10% de metro (en las capitales vitoriana, madrileña, barcelonesa, bilbaína y valenciana).

Los accesos, seguros

Los 100 centros educativos observados disponían de un perímetro totalmente cerrado, ya fuese con vallas o con los muros del propio edificio. De media, cada uno de ellos disponía de dos entradas específicas para los alumnos. En tres de cada cuatro ocasiones, se consideró que esos accesos tenían la suficiente anchura (una media de 4 metros) para evitar aglomeraciones, no así algunos hallados en el 26% de los centros analizados (en torno a los 2 metros).

Además, un 70% de los centros estudiados contaban con una zona de espera junto a esos accesos para que los alumnos pudiesen esperar de forma segura a entrar en el centro. Los que fallaron en este sentido eran la mitad de los colegios estudiados en San Sebastián, cuatro en Bilbao, Madrid, Sevilla y Valencia respectivamente, en tres de Barcelona y Pamplona respectivamente; uno de Vitoria, otro en A Coruña y un último en Logroño.

Durante el estudio, se comprobó que en el 90% de los casos el centro está señalizado correctamente con un cartel identificativo con su nombre y el tipo de centro que es, pero no ocurría lo mismo con todos sus accesos específicos del alumnado. Solo en uno de cada tres colegios seleccionados estaban señalizados. Sobresalen en esta materia de forma positiva todos los colegios visitados de Valencia, seis de Bilbao, seis de Pamplona y cinco de Logroño y San Sebastián. El tipo de señalización siempre eran placas o rótulos en la fachada.

Más señalización, más seguridad

La señalización es otra herramienta muy útil para evitar riesgos en los cruces. En primer lugar, en

los pasos de peatones se señalizan básicamente con las marcas viales, generalmente bien pintadas (en el 88% de los casos). No siempre están acompañados de señales verticales (solo lo estaban los pasos de peatones del 51% de los casos), ni tampoco con semáforos (esto ocurría en 45% de las veces). Y por último, solo en un 28% de los casos los pasos de peatones tenían iluminación, en un 14% eran elevados, y en un 12% contaban con bandas de calmado de tráfico.

Los cruces serán más seguros en tanto en cuanto la velocidad de aproximación de los vehículos sea más reducida. En este sentido, en el 87% de las zonas escolares analizadas la velocidad de aproximación de los vehículos a los pasos de peatones se consideraba la adecuada. Sin embargo, para el tráfico de la zona no había una señalización de velocidad que les recordase a los vehículos en qué lugar están y a qué velocidad deben ir por ello. Solo en el 40% de los casos se observó y la limitación era de media, 30 km/h. Otra de las señales imprescindibles es la que anuncia que se trata de una zona escolar. Solo en la mitad de los entornos analizados existía una señalización vertical. En las ciudades donde más se encontró fue en Logroño y Madrid (en nueve entornos escolares estudiados respectivamente) y en Bilbao (en siete de ellas).

Para más información en las notas de prensa adjuntas y en las tablas que contienen.

Calificaciones finales de las zonas escolares analizadas en 10 ciudades, según EROSKI CONSUMER*

CIUDAD	MOVILIDAD(1)	ESPACIO URBANO(2)	SEÑALIZACIÓN(3)	EN HORA PUNTA(4)	NOTA FINAL(5)
A CORUÑA	BIEN	MUY BIEN	REGULAR	MUY BIEN	BIEN
BARCELONA	REGULAR	BIEN	REGULAR	MUY BIEN	ACEPTABLE
BILBAO	BIEN	BIEN	ACEPTABLE	BIEN	BIEN
LOGROÑO	REGULAR	BIEN	ACEPTABLE	MUY BIEN	ACEPTABLE
MADRID	REGULAR	BIEN	REGULAR	MUY BIEN	ACEPTABLE
PAMPLONA	BIEN	BIEN	ACEPTABLE	BIEN	BIEN
SAN SEBASTIÁN	MUY BIEN	MUY BIEN	ACEPTABLE	MUY BIEN	BIEN
SEVILLA	ACEPTABLE	BIEN	REGULAR	MUY BIEN	ACEPTABLE
VALENCIA	REGULAR	BIEN	ACEPTABLE	MUY BIEN	ACEPTABLE
VITORIA	MUY BIEN	BIEN	REGULAR	MUY BIEN	BIEN
MEDIA	ACEPTABLE	BIEN	REGULAR	MUY BIEN	ACEPTAB

*A finales de septiembre, EROSKI CONSUMER comprobó la seguridad y el tipo de infraestructuras de la zona escolar más inmediata y que rodea a un total de 100 colegios ubicados en 10 ciudades españolas: A Coruña, Barcelona, Bilbao, Logroño, Madrid, Pamplona, San Sebastián, Sevilla, Valencia y Vitoria. Además, se analizó si durante las horas punta (ya fuese de entrada o salida de los alumnos) se producía alguna situación de peligro. (1) Movilidad: en este apartado se analizó el tipo de transporte público urbano que existía (número de paradas y visibilidad de las mismas), si

había carriles bici y aparcamiento para vehículos privados (gratuito o regulado). (2) Espacio Urbano: en este bloque se comprobaron varios aspectos: del centro escolar (si estaba vallado o cerrado con otro sistema, el número de accesos específicos para los alumnos, la anchura de accesos, la zona de espera), de las aceras del entorno (anchura, estado del pavimento y disposición del mobiliario urbano), de los pasos de peatones (entorno peatonal o calzada cerca, si derivan al interior del centro, si tienen suficiente visibilidad, si las paradas de transporte público cercanas tienen pasos de peatones para cruzar la calzada), de los carriles bici (estado general del pavimento y disposición del mobiliario urbano), de los aparcamientos privados y públicos (si tenían espejos de visualización) y de los aparcamientos reservados para el transporte urbano colectivo (si existen, si se observan autobuses privados en hora punta y si hay que cruzar la calzada). (3) Señalización: en este apartado se observaron también varios aspectos: del centro (señalización de accesos y cartel identificativo), del entorno (posibles problemas en la acera, señal de zona escolar y limitación de velocidad), de los pasos de peatones (que tuviesen señales verticales, semáforos, estuviesen bien pintados, fuesen elevados, tuviesen iluminación, bandas de clamado de tráfico y la velocidad de aproximación a ellos fuese la adecuada), del carril bici (que tuviese señal vertical, marcas viales de sentido y velocidad, cruces señalizados y también estuviesen señalizados los posibles problemas en los carriles bici) y del aparcamiento reservado para el transporte urbano colectivo (que estuviese convenientemente señalizado con señales y/o marcas viales). (4) Hora punta: en este bloque se realizó una inspección durante las salidas y/o entradas de los alumnos al edificio (dificultades de acceso por retenciones y atascos, elementos que obstaculizan los accesos, semáforos que permiten cruzar la calzada sin correr, situaciones de peligro en los cruces), en el aparcamiento reservado para el transporte urbano colectivo (aparkan correctamente en su estacionamiento y no realizan maniobras mientras los niños descienden o suben al vehículo) y sobre seguridad (existencia de policía municipal o voluntarios, posibles ocasiones de peligro). (5) Nota final: Es el promedio de las calificaciones medias obtenidas en los cuatro bloques. Aunque es una valoración cuantitativa, estas notas se sometieron también a una revisión cualitativa.

Estudio número 2 La seguridad en los autobuses escolares

<http://revista.consumer.es/web/es/20060901/pdf/tema-de-portada.pdf> (enlace a la publicación completa)

Para la realización de este estudio se realizaron entrevistas a 110 responsables de empresas de transporte escolar, asimismo, se estudiaron in situ 323 autobuses a su llegada a 202 centros escolares de A Coruña, Alicante,

Barcelona, Bilbao, Córdoba, Granada, Madrid, Málaga, Murcia, Oviedo, Pamplona,

San Sebastián, Santander, Sevilla, Valencia, Valladolid, Vitoria y Zaragoza.

De dicha investigación se obtuvieron resultados muy significativos sobre ciertas variables. Algunos de ellos pasamos a detallarlos:

- Respecto a la edad de los autobuses y aunque la normativa vigente exige que no superen los 16 años de antigüedad se encontraron que 23 de los 323 autobuses no debían ser

usados ya que excedían del límite, siendo la media de 6,5 años.

- En el 77% de los colegios la parada se sitúa en la calle, por lo que los niños se ven obligados a cruzar la calle, en algunos casos acompañados por el monitor/a.

Datos proporcionados por las 110 empresas de transporte escolar encuestadas

Media de edad de estos autobuses	Autobuses con acompañante	Autobuses adaptados a discapacitd.	Autobuses con aseo	Autobuses que hacen simulacros	Media tiempo niño permanece en autobús*	Niños que llevan el cinturón de seguridad***		Autobuses con algún sistema de comunicación**
						Siempre	En ocasiones	
6 años	94%	6%	50%	0	9 min.	100%	0	37%
5 años	100%	95%	0	0	17 min.	67%	33%	73%
5 años	100%	14%	7%	0	15 min.	0	100%	100%
4 años	100%	0	8%	77%	11 min.	0	100%	97%
7 años	100%	0	0	0	15 min.	0	25%	100%
6 años	100%	37%	7%	15%	13 min.	13%	0	100%
6 años	100%	9%	13%	17%	22 min.	9%	0	91%
4 años	97%	60%	3%	66%	16 min.	0	70%	100%
3 años	100%	0	67%	0	30 min.	0	100%	100%
5 años	89%	11%	11%	22%	14 min.	0	100%	100%
3 años	100%	75%	35%	0	20 min.	0	100%	100%
6 años	100%	0	29%	6%	16 min.	25%	100%	100%
<i>Empresa de transporte escolar en Santander, de las 20 contactadas, facilitó los datos a esta revista</i>								
7 años	100%	9%	0	9%	38 min.	0	100%	100%
6 años	100%	54%	0	8%	50 min.	25%	100%	100%
5 años	100%	0	0	0	14 min.	0	100%	100%
4 años	100%	0	0	0	35 min.	0	100%	43%
5 años	100%	6%	0	34%	31 min.	0	100%	100%
5 años	99%	24%	11%	22%	20 min.	8%	66%	92%

* Tiempo que un niño pasa en un autobús en cada viaje. ** Se preguntó a las empresas si los autobuses llevan incorporado algún sistema de comunicación (radio, teléfono móvil, GPS, etc.). *** Se preguntó a las empresas de transporte en qué casos los niños llevan cinturón de seguridad.

- En relación a la seguridad del vehículo, sólo un 55% tenían incorporado el sistema de seguridad de arco antivuelco; todos menos 3 presentaban ABS y frenos retarder; el 24% estaba correctamente adaptado para escolares con algún tipo de discapacidad; y en sólo un 40% de los autobuses estudiados aparece la presencia de una persona adulta (aparte del conductor o conductora) como indica la normativa, cuando al menos la mitad de los niños

fueran menores de 12 años.

- Se encontró que sólo en la Comunidad de Aragón es obligatorio que todos los acompañantes cuenten con una formación específica y exige que posean la titulación de Monitor de Tiempo Libre o equivalente, cuando el 53% de las empresas del resto de ciudades afirman desconocer la experiencia o titulación de los monitores que acompañan a los niños.

● ● ● ● Prueba práctica: observación en los colegios

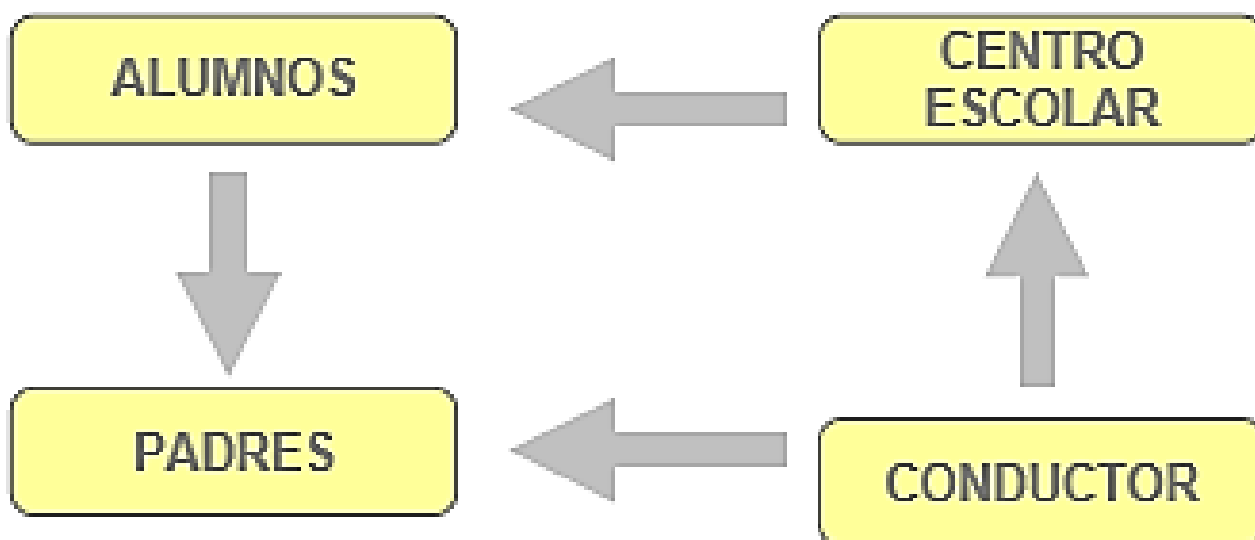
	Número de colegios	Autobuses estacionados en patio o recinto escolar	Autobuses estacionados en doble fila	Colegios en los que es necesario cruzar la calle	Colegios sin señalización de parada escolar
A Coruña	9	33%	0	17%	22%
Alicante	10	0	0	0	0
Barcelona	13	8%	0	42%	46%
Bilbao	13	31%	0	0	69%
Córdoba	10	30%	0	29%	50%
Granada	9	44%	7%	20%	67%
Madrid	19	26%	11%	7%	47%
Málaga	13	23%	11%	0	46%
Murcia	10	10%	15%	0	20%
Oviedo	9	22%	15%	0	0
Pamplona	9	22%	22%	0	44%
San Sebastián	9	44%	23%	0	56%
Santander	9	0	30%	25%	44%
Sevilla	15	7%	33%	29%	13%
Valencia	13	54%	39%	0	69%
Valladolid	10	30%	40%	0	100%
Vitoria	9	11%	44%	13%	33%
Zaragoza	13	23%	44%	0	23%
Totales/Medias	202	23%	18%	11%	42%

- Sólo en un 22% realizan simulacros con pruebas de evacuación de los autocares ante posibles incendios, prevención de accidentes, etc.
- Con respecto al cinturón de seguridad, sólo un 8% de las empresas afirman que siempre hacen uso del cinturón y la mitad de las firmas dedicadas al transporte escolar aseguran que sólo se colocan el cinturón cuando hay escolares sentados en los asientos centrales de la última fila y enfrentados al pasillo, donde según la normativa es obligatorio llevar cinturones de seguridad, por considerarse plazas más peligrosas que el resto.
- Durante el presente estudio, un 18% de los autobuses estacionaron en doble fila, y los niños tuvieron que pasar entre coches para acceder al colegio y lo que es peor, en el 42% de los colegios no había ninguna señal, marcas viales o elementos similares que identificaran claramente la parada del autobús escolar.

6. PROGRAMA DIDÁCTICO

6.1.-ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO.

El presente programa está diseñado atendiendo a los distintos sujetos que pueden y de hecho conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje de los principales usuarios del autobús escolar. Entre ellos encontramos a los mismos alumnos y alumnas de un determinado centro escolar, que junto a sus padres, madres y tutores confían plenamente en el conductor del vehículo. El trabajo ha sido diseñado de forma que se pueda interactuar entre todos y que cada uno pueda recibir una formación e información adecuada para perseguir el objetivo último de este trabajo, que no es otro que la mejora de la seguridad en el autobús escolar.



6.1.1.-TEMPORALIZACIÓN

El comienzo del programa en el primer trimestre es el recomendado, ya que ello ayudará a evitar posibles problemas durante el transcurso del año escolar, y siempre se tendrá la posibilidad de complementar durante éste.

6.1.2.-METODOLOGÍA

La metodología consistirá en la implantación del presente programa dentro del centro escolar, interactuando sobre los principales sujetos encargados (alumnos, padres, conductor y centro escolar) que será puesto en acción por los profesores encargados de cada curso, ya sean los profesores tutores o los profesores de determinadas asignaturas que gracias a su horarios escolar

puedan aplicar los contenidos transversales de la educación vial dentro de su programación anual.

Su aplicación se podrá complementar con los distintos materiales que aportan las distintas editoriales, o la misma red de Internet, con contenidos generales sobre educación vial, además de los contenidos específicos sobre seguridad en el autobús escolar para los que está diseñada esta programación.

6.1.3.- EVALUACIÓN

Como anteriormente se señaló en el apartado correspondiente a la secuenciación de los objetivos y como consecuencia del enfoque dado a la organización de sus contenidos, se seguirán las orientaciones y se utilizarán los instrumentos propios de las áreas con las que se relacionan.

Por ello pasamos a mencionar algunos instrumentos considerados de gran utilidad en la evaluación de los diferentes aspectos a tener en cuenta en la formación para la seguridad en el autobús escolar.

Instrumentos:

- Elaboración sistemática del diario de clase.
- Realización de entrevistas personales o en grupo.
- Elaboración y aplicación de encuestas de sondeo y recogida de opiniones.
- Revisión y análisis de los trabajos individuales o en grupo.
- Elaboración y aplicación de pruebas escritas y orales.
- Elaboración y aplicación de fichas de seguimiento globales o de algún aspecto a investigar.
- Elaboración del diario de grupos de trabajo.
- Asambleas periódicas de revisión crítica y análisis de la marcha del proceso de aprendizaje.
- Debates sobre la dinámica de trabajo y el papel de los alumnos.
- Guías o claves de autoevaluación, individualmente o en grupo.
- Recogida de datos por observación directa, mediante guías o escalas de observación, listados de frecuencia...
- Elaboración de informes parciales o globales de carácter fundamentalmente descriptivo (no valoraciones meramente cuantitativas).
- Observación y registro de los comportamientos del alumno en situaciones de tráfico reales o simuladas.

6.1.4.- MATERIAL DIDÁCTICO

Todo el material didáctico necesario se adjunta en el presente trabajo, cada uno de ellos diseñados siguiendo unas pautas específicas de acuerdo al sujeto para el que están destinados. Así podemos encontrar el siguiente material didáctico:

Para los alumnos:

A.- Reglas y consejos a seguir antes, durante y tras el viaje en autobús escolar.

Aquí se recogen las principales pautas que se deberán seguir por los alumnos en las distintas

etapas que consta el viaje al centro o de vuelta a casa. Estas reglas podrán ser trabajadas en clase junto al profesor encargado, y ofrecerán posibilidades de debate, explicación y documentación.

B.- Tríptico informativo

Este documento podrá ser repartido a todos los alumnos que sigan el programa y gracias a él podrán recordar los principales conceptos tratados en clase sobre el comportamiento en el autobús escolar. Ha sido diseñado de modo que atraiga la atención de los más pequeños, con diagramas y dibujos, atendiendo a sus necesidades y características.

Para madres, padres y tutores.

Se adjunta un decálogo de las características que debe presentar un autobús escolar seguro. Este trabajo ha sido desarrollado a partir del Real Decreto 443/2001, de 27 de abril y que se incluye en el anexo del trabajo, sobre condiciones de seguridad en el transporte escolar y de menores. El objetivo que se ha perseguido al diseñar este apartado es el de acercar a padres y madres la legislación sobre seguridad existente, ya que como se ha podido comprobar anteriormente se desconoce gran parte de los requisitos mínimos de seguridad.

Para el conductor:

Para el conductor se ha diseñado una guía de actuación a seguir de acuerdo al comportamiento de los usuarios del autobús. Para su diseño se ha perseguido una metodología psico-educativa basada en el refuerzo negativo ante la aparición de conductas asertivas o de mal comportamiento en el vehículo. Esta ha sido programada para hacer desaparecer cualquier tipo de conducta que pueda poner en peligro tanto a los pasajeros, conductor como a otro vehículo, y que toma como línea de salida el aviso al alumno y puede terminar en la suspensión por parte de la empresa del viajero en ese autobús, La guía puede llevarse en el mismo autobús e incluso dar a conocer a los viajeros sobre a los efectos que una mala conducta puede llevar.

Para el centro de enseñanza:

Se ha querido, con este proyecto, implicar al centro escolar gracias a la firma de un contrato que se ha diseñado en el que el director del centro y cada uno de los alumnos deberá firmar y en el que se comprometerá a seguir unas determinadas pautas de comportamiento durante el trayecto. De no ser así este contrato eximirá de cualquier problema o carga al centro escolar.

A continuación se enumeran varios recursos y materiales didácticos que podrán ser utilizados como apoyo para trabajar y desarrollar contenidos más generales sobre educación vial y poder complementar las señaladas anteriormente.

Estos recursos y materiales se han agrupado en tres categorías. En la primera de ellas se recogen aquellos que pueden ser aportados por el centro escolar, por los alumnos o elaborados por el profesor. En la segunda, junto a una breve referencia bibliográfica, se presentan algunos de los presentes en la actualidad. Y por último, en la tercera se indican aquellas instituciones y personas que pueden aportar su colaboración al profesorado en el desarrollo de la unidad.

A.- Recursos aportados por el centro y por los alumnos.

- Fotografías, ilustraciones, grabados, etc. sobre edificios, monumentos y otras características observables en las calles de la localidad.
- Fotografías de diversos monumentos de la localidad y comarca.
- Fotografías, ilustraciones, recortes de prensa, etc. sobre calles del casco antiguo.
- Fotografías, ilustraciones etc. sobre avenidas o calles de barrios o zonas de ensanche.
- Fotografías, ilustraciones, etc. de alguna plaza de la localidad.
- Folletos, posters, etc. sobre normas de circulación peatonal y señalización de las vías públicas.
- Proyector de diapositivas.
- Retroproyector.
- Televisor y vídeo.
- Cartulinas, plastilina, cajas de pintura, témperas, etc.

B.- Otros recursos y materiales didácticos.

Material impreso.

- **Itinerario Casa- colegio. D.G.T. Ministerio del Interior. Madrid**
 - Material de carácter manipulativo, que está dirigido a los alumnos del primer ciclo de la Educación Primaria; consta de un tablero en el que se encuentran las instrucciones para su realización y seis fichas en las que se recogen diferentes situaciones con las que se encuentran habitualmente los niños/as cuando van al colegio.
 - La ejecución del juego consiste en ordenar las seis viñetas que completan el trayecto casa-colegio apoyándose, siempre en la observación de conductas correctas.
 - Se complementa con seis diapositivas para facilitar la puesta en común o el trabajo en grupo.
- **Laminas de Errores. D.G.T. Ministerio del Interior. Madrid**
 - Colección de láminas y diapositivas dirigidas a los alumnos de los tres ciclos de la Educación Primaria. Ofrecen diferentes aspectos de la calle de una ciudad invitando a los escolares a que localicen los errores de señalización y de conducta que existen en cada lámina.
- **Las Aventuras de Vivir en la Ciudad. D.G.T. Ministerio del Interior. Madrid 1993.**
 - Libro de lectura para los alumnos del primer ciclo de Educación Primaria. Los protagonistas de la historia, dos niños llamados Héctor y Claudia acompañados por su perro Benson, comentan aspectos de la ciudad en que viven, al tiempo que recuerdan las normas para la correcta circulación peatonal por las aceras y las reglas para cruzar calles y plazas con seguridad.

- **Láminas y fichas de Educación Vial. D.G.T.**
 - Láminas y fichas en las que se tratan aspectos relativos a las conductas peatonales en los pueblos y ciudades. Contienen ejercicios manipulativos en los que el niño/a debe desarrollar su capacidad para discriminar conductas, partiendo del conocimiento de los elementos viales. Se establecen igualmente asociaciones que trabajan en el esquema corporal, la lateralidad y la orientación espacial. Así como correspondencias de naturaleza perceptiva y deductiva en las que es necesario aplicar los recursos del lenguaje escrito.
- **Guía del Peatón. D.G.T. Ministerio del Interior.**
 - Aborda contenidos teórico-prácticos interesantes, relacionados con los diferentes comportamientos en ciudad y carretera.
- **Cuadernos y murales de Educación Vial para la Educación infantil y Primaria. Editorial Vicens Vives.**
 - Cuaderno de ejercicios dirigidos al alumno en que se recogen actividades dirigidas al conocimiento de las vías públicas, y a la adquisición de comportamientos correctos como peatones y viajeros. Se complementan con murales para trabajos en grupo.

Material audiovisual.

- Unidades Audiovisuales de Educación Vial. D.G.T. Ministerio del Interior. Madrid.
 - Contiene cinco videos tratándose en los dos primeros los aspectos relativos a la circulación peatonal en vías urbanas y el cruce de calles regulado por semáforo.
 - Las características psicopedagógicas de este recurso didáctico, dirigido a escolares de primaria, abordan posibles estrategias audiovisuales, intentando exponer contenidos y actitudes de forma positiva, haciendo especial hincapié en las consecuencias que conlleva un comportamiento vial inadecuado.
- Las señales tus amigas. Las normas tus amigas. Las fuerzas de la naturaleza. Los agentes tus amigos. D.G.T. Ministerio del Interior. Madrid
 - Vídeo de dibujos animados compuesto por cuatro capítulos en los que se tratan aspectos tales como la creación de actitudes de respeto a las normas y señales de tráfico, las funciones de los agentes de tráfico, el efecto que producen algunos fenómenos físicos en la conducción de vehículos, así como la aplicación de determinadas conductas que permiten amortiguarlos.

En los siguientes enlaces disponemos de la descarga directa de algunos de estos recursos.

Infancia. <http://www.dgt.es/es/seguridad-vial/educacion-vial/recursos-didacticos/infancia/>

Jóvenes. <http://www.dgt.es/es/seguridad-vial/educacion-vial/recursos-didacticos/jovenes/>

C.- Recursos humanos

En el conjunto de los recursos humanos, además de la intervención del profesor en la planificación y organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, es importante resaltar la importancia que adquiere la colaboración de otras instituciones y personas como pueden ser los Ayuntamientos, Cruz roja, Policías Locales, conductores profesionales, etc., en charlas, debates o para tratar un tema puntual relacionado con alguno de los contenidos de la unidad.

Las Jefaturas Provinciales de Tráfico disponen de Coordinadores Provinciales de Educación Vial, personal especializado en la realización de programas y actividades. Siendo además los encargados de difundir el material didáctico editado por la Dirección General de Tráfico al que anteriormente nos hemos referido.

6.1.5.- OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Sensibilizar y reflexionar sobre las normas y recomendaciones sobre seguridad vial en el ámbito del transporte escolar, integrándose en los demás aspectos de la convivencia ciudadana.
- Trabajar para una seguridad vial de todos y para todos: niños, jóvenes, adultos, mayores, unificando esfuerzos e iniciativa de profesores, padres, madres y personal de la empresa de transporte.
- Dar a conocer la legislación existente que regula la seguridad en el transporte escolar, en este caso, el Real Decreto 443/2001, de 27 de abril.
- Informar sobre el comportamiento a seguir antes de subir a un autobús, durante el trayecto y a la hora de bajarse el alumnado.

6.1.6.- IMPACTO

- Mejorar las actitudes relacionadas con los factores de riesgo presentes en la mayoría de los accidentes de tráfico durante el transporte escolar.
- Mejorar la capacitación del profesorado de educación primaria y secundaria, dirección, conductores de autobuses y alumnado del centro escolar sobre seguridad vial.
- Disponer de procedimientos y herramientas que mejoren la educación de los miembros en relación a la seguridad vial.
- Producto didáctico de calidad adecuado a los perfiles de mayor riesgo.

7. MATERIALES DIDÁCTICOS

REGLAS Y CONSEJOS PARA LOS ALUMNOS

Los viajeros son las personas que van en un vehículo y no son el conductor. Siempre se piensa que todas las obligaciones con respecto a la seguridad vial corresponden al conductor, y esto no es cierto, los pasajeros también tiene su responsabilidad y sus normas que cumplir. Los transportes colectivos son los usados por muchas personas, como autobús, tranvía, etc.

Las normas que debe cumplir todo pasajero de un autobús u otro medio de transporte colectivo se dividen en cuatro puntos: La espera, la subida, el viaje y la bajada.

ANTES DEL VIAJE

Llegar a la parada con tiempo suficiente, al menos 5 minutos antes.

Esperar el autobús en el área designada para ello a una distancia mínima de dos metros, en un lugar seguro y lejos de la carretera.

No subir al autobús hasta que haya parado completamente.

Si es necesario cruzar la carretera, hacerlo siempre por delante del autobús, caminando por la acera. Recuerda que debes mirar, siempre, primero a la izquierda, después a la derecha y luego, otra vez a la izquierda.

Cuando el autobús haya parado totalmente y sus puertas se encuentren abiertas, deberemos guardar el turno y subir tranquilamente por la puerta que corresponda y sin empujar.

Utilizar los asideros para evitar caídas y vigilar que la ropa con colgantes y las mochilas no se enganchen en los pasamanos o con las puertas del autocar.

Una vez en el autocar, dirigirse directamente a nuestra plaza.

DURANTE EL VIAJE

El pasajero debe viajar correctamente sentado en su asiento, con el cinturón de seguridad correctamente abrochado.

No se debe hacer nada que pueda molestar o distraer al conductor, permitiéndole tener en todo momento un correcto campo de visión.

No apoyarse en las puertas, ni sacar ninguna parte del cuerpo por la ventanilla.

No arrojar ningún objeto a la vía pública.

No tocar ni jugar con ninguna de las señales y demás elementos que haya en el autobús.

Cuidar y mantener limpio el vehículo. No comer ni beber, y tratar bien los asientos.

Mantener los pasillos libres de cualquier obstáculo. Colocar las mochilas en nuestros pies o regazo.

Seguir siempre las instrucciones del conductor y monitor.

Antes de llegar a la parada nos debemos preparar para descender cogiendo nuestras pertenencias.

TRAS EL VIAJE


Debemos estar totalmente preparados para salir en el momento en el que el autobús haya parado completamente.


Usaremos los asideros al igual que en la subida, teniendo cuidado en cualquier parte que se pudiera enganchar.

Si fuese necesario cruzar la calzada, no se cruzará por delante ni por detrás del mismo, se esperará hasta que se haya marchado.

Deberemos parar brevemente antes de bajar y mirar a ambas direcciones antes de hacerlo

SEGURIDAD INFANTIL






TRANSPORTE ESCOLAR

**AL SUBIR Y BAJAR:
CONDUCTOR**

- No abrir las puertas hasta que el autobús se encuentre completamente detenido
- Parar solo en las paradas establecidas y señalizadas
- Realizar las maniobras cuando los niños se encuentre perfectamente sentados o en zona segura del centro escolar


AL SUBIR Y BAJAR DEL AUTOBÚS: NIÑOS

- Subir y bajar únicamente cuando el autobús se encuentre totalmente parado
- Respetar tu seguridad y la de tus compañeros: no saltes, juegues, empujes durante las bajadas y subidas
- Si tienes que cruzar hazlo por los espacios establecidos: pasos de peatones, semáforos, NUNCA entre coches, ni delante o detrás de autobús



PARADAS DE RECOGIDA

- Ubicadas en tramos rectos y con acceso directo a la calzada peatonal
- Señalizadas para que los niños esperen por turnos en una zona de seguridad




EN EL INTERIOR DEL AUTOBÚS

- Todos los equipajes guardados en los espacios del autobús para ese fin, evitar objetos sueltos que puedan provocar lesiones en caso de impacto o frenada brusca.
- Los pasillos deben estar siempre libre de impactos
- Todos los ocupantes con su SRI anclado o cinturón de seguridad abrochado

EN CASO DE EMERGENCIA

- Realizar simulacros donde todos tengan un papel activo y definido, conozcan las zonas de seguridad y como actuar
- Enseñar la conducta PAS, las vías de evacuación, usar y conocer los equipos de emergencias
- TODOS deben conocer las medidas de seguridad, autoprotección y emergencias: recomendamos pictogramas para los más pequeños y Códigos QR para todos



PARADA DEL CENTRO EDUCATIVO

- Ubicada próximo al acceso al centro: sin obstaculizar la puerta, ni la visibilidad del resto de conductores
- A ser posible en acceso independiente de los niños que acuden a pie

Las normas en el transporte escolar.

Las normas del transporte escolar

EL AUTOBÚS:

- **ANTIGÜEDAD:**
No más de 16 años, (10 si no se dedicaba antes a esta actividad).
- **VENTANAS:**
Se abrirán como máximo el tercio superior.
- **ASIENTOS:**
Los de primera fila, con mampara de protección.
Habrá plazas para minusválidos.
- **SUELO:**
Será antideslizante y habrá asideros junto a las puertas y escalones con colores vivos.
- **TACÓGRAFO:**
Es obligatorio y también el limitador de velocidad.
- **CINTURONES:**
Todos los fabricados a partir de 2006 deben llevarlos.
- **PLACA DE TRANSPORTE ESCOLAR:**
Delante y detrás.
- **PUERTAS:**
Se abrirán por dentro y fuera fácilmente. Su mecanismo de acceso estará protegido.

• ADEMÁS:

Llevarán dos extintores, martillos y botiquín de primeros auxilios.



EL TRAYECTO:

TIEMPO:
No más de una hora por trayecto.

RECORRIDO Y PARADAS:
Previamente fijado y autorizado.

SEGURO ADICIONAL:
Póliza de responsabilidad civil ilimitada.

VELOCIDAD:
A 10 km/h menos que la establecida en cada vía para los autobuses.

LOS PASAJEROS:

ACOMPANANTE:
Obligatorio si más de la tercera parte tiene menos de 16 años. Debe velar por su seguridad en el trayecto, subida y bajada del autobús.

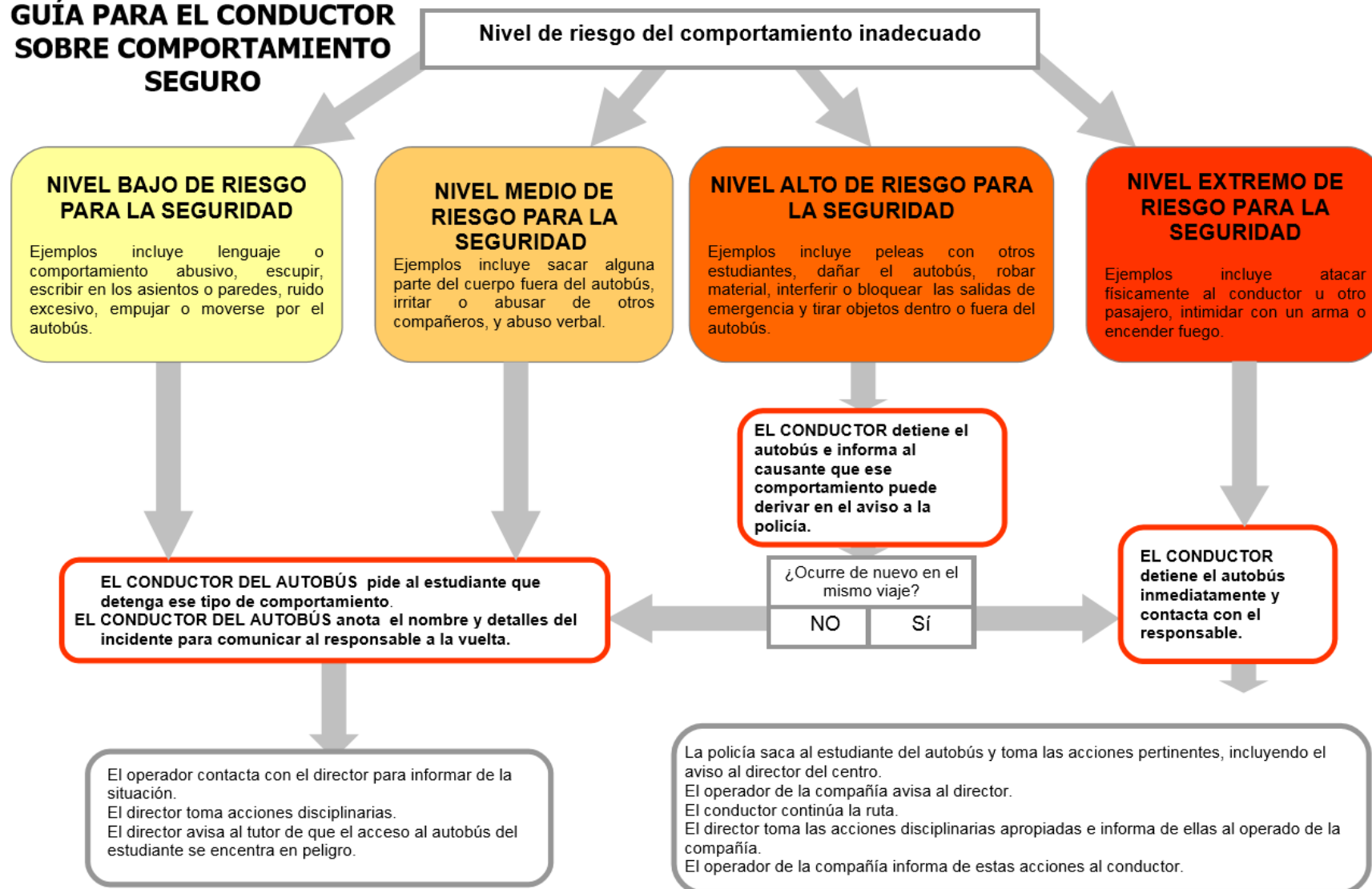
PLAZAS:
Una por niño y todos sentados.

CINTURONES:
Si el bus los lleva, es obligatorio utilizarlos. En asientos enfrentados a pasillo, los menores de 16 años siempre con cinturón.



Extraído de: <http://www.lextransport.com/wp-content/uploads/Transporte-escolar.png>

**GUÍA PARA EL CONDUCTOR
SOBRE COMPORTAMIENTO
SEGURO**



CÓDIGO DE CONDUCTA EN EL AUTOBÚS ESCOLAR

Este código de conducta es entre _____ (alumno/a), _____ (padre/madre o tutor/a), _____ (operador del autobús), y _____ (colegio).

El padre/madre o tutor/a así como el alumno deben asegurarse que han leído y comprendido este documento, que se encuentra adherido a la seguridad del conductor del autobús al igual que para los demás estudiantes que viajan en el autobús.

Yo, _____ (alumno/a), estoy informado sobre mis expectativas de comportamiento durante el trayecto escolar descrita en lo siguientes puntos:

- En mi rol como pasajero del autobús escolar, me mantendré sentado durante todo el trayecto.
- No comeré en el autobús o tiraré nada dentro o fuera de este.
- Respetaré a los demás estudiantes y a sus propiedades siempre (esto incluye empujar, abusar verbal o físicamente, o cualquier otro comportamiento que pueda distraer al conductor).
- Utilizaré un lenguaje apropiado mientras converse con el conductor o demás estudiantes y nunca lo haré con un volumen que pueda distraer al conductor.
- Respetaré las pertenencias del monitor del autobús y obedeceré sus instrucciones (ej.: mantenerme sentado o evitar cualquier tipo de vandalismo en el autobús)
- Nunca me comportaré de modo que pueda poner al conductor u otro pasajero en peligro.
- Siempre observaré y seguiré las observaciones e instrucciones del conductor del autobús y del profesor responsable de las actividades relacionadas con el transporte escolar.
- Entiendo que cualquier daño que cause en el autobús resultará en el pago de su sustitución o reparación por parte e mi padre/madre o tutor/a.

La seguridad y confort de todos en el autobús depende del cumplimiento de las normas y consideración hacia los demás que se transmiten desde las aulas. Esperamos que los monitores proporcionen la ayuda necesaria para poder mantener estos niveles de comportamiento.

SI SE ROMPE ESTE CÓDIGO DE CONDUCTA:

- El alumno/a será sometido a una semana de observación por parte de profesores/monitores y su padre/madre o tutor/a será informado/a inmediatamente.
- Si no hay una mejora evidente en el plazo de una semana, se concertará una entrevista entre el alumno/a, tutor/a, y colegio.
- Si todavía no evoluciona positivamente, se rescindirá el transporte escolar para ese alumno/a, y su tutor se encargará de buscar un transporte alternativo para que el niño asista a clase.
- En casos extremos de mal comportamiento el privilegio de poder viajar en el autobús escolar será cesado inmediatamente.

ACUERDO

Me comprometo a cumplir las condiciones de este contrato y acepto las consecuencias que de su incumplimiento se pudieran derivar.

(Firma) _____ (Alumno/a) (Firma) _____ (Tutor/a)

(Firma) _____ (Director/al) (Firma) _____ (Operador)

Fecha: _____