

TOMA DE PERSPECTIVA EN NIÑOS ENTRE 3 Y 7 AÑOS PERTENECIENTES A MEDIOS SOCIALES POBRES EN COLOMBIA*

Raimundo Abello Llanos**, Salomón Magendzo Kolestrein***

Resumen

Fecha de recepción: Agosto de 2002

Teniendo en cuenta que el trabajo con niños en ambientes en desventaja socioeconómica –aspecto asociado con esta investigación– ha sido largamente estudiado en la región de la Costa Caribe colombiana, que presenta altos índices de pobreza –los cuales se pueden reconocer no sólo en las zonas rurales, ya que en las ciudades o cascos urbanos se han ido creando y ampliando los llamados «cordones de miseria», constituidos por lo que se conoce como barrios subnormales o marginales–, surge entonces la necesidad de estudiar algunos aspectos relacionados con el conocimiento social de estos niños provenientes de estos sectores. Específicamente el interés se centró en niños de 3 a 7 años de las diferentes ciudades de la Costa Caribe colombiana y que asistían al «Programa de Hogares Comu-

* Resultados de un trabajo de investigación financiado por COLCIENCIAS, código: 1215-10-101-94.

** Psicólogo. Doctor en Educación, Universidad Academia del Humanismo Cristiano. Director de Investigaciones y Proyectos de la Universidad del Norte e investigador del Centro de Investigaciones en Desarrollo Humano (CIDHUM). (e-mail: rabello@uninorte.edu.co)

*** Psicólogo. Doctor en Psicología y Master en Ciencias de Pennsylvania State University (Estados Unidos). Profesor-investigador de la Universidad Academia del Humanismo Cristiano. (smagendzo@academia.cl)

nitarios de Bienestar», que es la modalidad de Atención Integral a la Niñez Marginada en Colombia.

Para ello se escogieron, mediante criterios previamente definidos, 268 niños pertenecientes a Hogares Comunitarios del Programa Nacional de Bienestar Infantil colombiano de las zonas más deprimidas de las ciudades de Santa Marta, Barranquilla y Sincelejo, capitales de los departamentos de Atlántico, Bolívar y Magdalena que forman parte de la Costa Caribe colombiana. Se formaron tres grupos de edad (3.6 a 4.5, 4.6 a 5.5 y 5.6 a 6.5) y siguiendo un diseño exposfacto de un solo grupo se aplicó a estos niños una serie de instrumentos para medir la toma de perspectiva cognoscitiva, comunicativa y afectiva de acuerdo con un procedimiento sistemático riguroso que partió determinando la validez de constructo de los instrumentos aplicados. Una vez recolectados los datos se llevó a cabo un proceso de análisis partiendo de la descripción de éstos, de acuerdo con las categorías de análisis, y luego, mediante el estadístico de proporciones, se determinaron las diferencias significativas entre géneros y nivel de edad, como las diferencias entre las diferentes categorías de toma de perspectiva. Este análisis permitió analizar qué tipo de toma de perspectiva privilegiaba el medio social al cual pertenecen estos niños.

Se encontró que existe ausencia total de toma de perspectiva cognoscitiva en los niños de este medio social, y que la perspectiva afectiva y la comprensión de sentimientos es mucho más fuerte y contundente en los datos analizados, evidencia que demuestra que el medio social al que pertenecen estos niños privilegia más una toma de perspectiva afectiva que la cognoscitiva, que está ligada al desarrollo de la estructura y dominios cognoscitivos.

Palabras clave: Toma de perspectiva cognoscitiva y afectiva, pobreza, interacción social y medio social.

Abstract

The work with children from social and economical disadvantageous surroundings -an aspect associated to this research- has been largely studied in the Colombian Caribbean Coast region which presents high poverty rates, not only in its rural zones but also in its cities in which slummy areas have been created and, now, they are growing. These areas are composed by the so called subnormal dwellings. As a consequence, the necessity of studying some aspects related to the social knowledge of children belonging to these sectors arises.

The interest was centred on children between 3 and 7, from different cities from the Colombian Caribbean Coast, and who attended the Community Homes Program of the Colombian Familiar Welfare Institute, that is the modality of Integral Care of Neglected Childhood in Colom-

bia.

In doing this, 268 children belonging to the Community Homes Program of the Colombian Familiar Welfare Institute, were chosen according to previously defined criteria. The Community Homes belonged to the most social and economic deprived zones from Barranquilla, Santa Marta and Sincelejo, four cities on the Colombian Caribbean Coast (capital cities from the departments of Atlantico, Magdalena and Sucre, respectively). Three groups were formed taking into account children's ages (3.6 to 4.5, 4.6 to 5.5, and 5.6 to 6.5), and following an only group ex post facto design, these children were applied a series of instruments to measure the cognitive, communicative and affective perspective taking according to a rigorous and systematic procedure which started from the determination of the construct validity of the applied instruments.

Once the data was collected, they were analyzed firstly by describing them, according to the categories of analysis, and then by using the proportions statistics, in order to determine the significant differences between sex and age, as well as the differences among the different categories of perspective taking. This analysis permitted to analyzed what kind of perspective taking was favored by the social surrounding to which these children belonged.

It was found that there is a total absence of cognitive perspective taking in these children and that the affective perspective and feelings comprehension is much stronger and striking in the analyzed data. This shows that the social surrounding to which these children belong favors a cognitive perspective taking rather than a cognitive perspective which is linked to the cognitive structure and domains.

Key words: Cognitive and affective perspective taking, poverty, social interaction, social surrounding.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

Los trabajos de Turiel (1984) sobre dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social descritos en Turiel, Enesco y Linaza (1989) creemos constituyen el análisis necesario para aportar las bases teóricas y empíricas para distinguir las funciones socio-cognitivas del modelo de toma de perspectivas como sistema organizado de pensamiento que no sigue un modelo por etapas. Esta idea se fundamenta tanto en consideraciones respecto al tipo de funciones a las que sirve como en resultados previos de la investigación. Los resultados de las investigaciones de adopción de perspectivas, según Turiel (1984),

muestran que se trata de una destreza que se forma en habilidades muy tempranas, y que su uso depende del nivel de *conocimiento conceptual* en el dominio con el cual está asociada esta actividad. En este sentido, una premisa fundamental para explicar las diferencias en los resultados de toma de perspectiva tiene que ver con el sistema estructural y la forma como el pensamiento se organiza mediante las interacciones del niño con el medio. Las fuentes de construcción del pensamiento son las acciones del niño sobre y las interacciones con objetos, acontecimientos y personas. De esta manera, el conocimiento conceptual asociado con una habilidad que se forma descansa en la idea de que se construye mediante las interacciones que el individuo mantiene con el medio.

Delval (1989) sostiene en esta misma línea que todo individuo está inmerso en la sociedad y no puede sustraerse de la influencia social; el proceso de convertirse en adulto no es simplemente un dejarse llevar, y el niño toma parte activa en ese proceso de socializarse.

Manifiesta Delval que la situación es como una paradoja, ya que el niño no puede sustraerse de la influencia social, debido a que ésta le está conformando por todas partes y no tiene elección posible; está en ese medio y ni siquiera puede concebir estar en otro diferente, pero al tiempo tiene que tomar un papel activo en su socialización y construirse como individuo en ese medio social.

En la misma dirección, los trabajos de Bruner y Haste (1990) son importantes para precisar el papel del lenguaje y la interacción como fundamentos conceptuales que permiten la puesta en escena de las interpretaciones colectivas y de las representaciones simbólicas cotidianas sobre sucesos, relaciones y metas. Estos hechos de la realidad social reflejan y también generan un marco de referencia en el que se interpreta la experiencia individual del niño. En otras palabras, lo que en la realidad ocurre es que se privilegian las interacciones del niño dentro del proceso de aproximación cognoscitiva, teniendo en cuenta para ello la interacción con los padres, profesores, adultos y niños de la comunidad, quienes secuencian el proceso de adquisición de habilidades.

Hace un poco más de quince años los psicólogos sociales se pusieron en la tarea de estudiar experimentalmente el desarrollo social de la inteligencia (Mugny y Doise, 1983), es decir, se propusieron introducirle la dimensión social a la teoría constructivista piagetana.

Para comenzar el desarrollo del concepto de toma de perspectiva es clave analizar con detalle el concepto del *egocentrismo* de Piaget. Cuando Piaget hace alusión a él lo utiliza en la delineación de aspectos sociales e individuales del pensamiento. De acuerdo con estos planteamientos, los niños egocéntricos son aquellos que se ‘centran’ en una característica o aspecto de un objeto o situación y dejan de lado el resto, debido a lo cual su razonamiento se limita, se distorsiona. Lo mismo ocurre en la interacción social, en la cual los menores se ‘centran’ en su propio punto de vista u opinión sin contemplar o tomar realmente en consideración la opinión de los otros; esto les imposibilita comunicarse y cooperar efectivamente con los demás. En este sentido, puede decirse que en el campo social el niño va progresando en su desarrollo en la medida en que pasa de un estado egocéntrico a otro en el cual escucha realmente, comprende y hasta puede hacer suyas las opiniones ajenas. En otras palabras, el niño puede moverse flexible y reversiblemente desde una perspectiva a otra, y obtiene entonces reciprocidad social. En el campo intelectual el niño experimenta un proceso similar. En principio su pensamiento se limita a actuar sobre los objetos para conocerlos, luego debe efectuar ajustes constantes, debido a que su memoria no logra grabar o tener imágenes de muchos objetos, de forma que su pensamiento está ceñido al presente, a órdenes establecidas; sus percepciones son erróneas. En esta etapa el niño sucumbe a la reversibilidad, capacidad ésta que le permite que su pensamiento ‘pueda viajar’ desde el presente al pasado y viceversa; su pensamiento se vuelve flexible, el niño tiene la posibilidad de liberarse de su perspectiva equivocada y establecer relaciones y clases que antes ‘no podía ver’ (Piaget, 1929).

Como ya lo mencionamos, Piaget (1924) proclamaba que la reciprocidad interindividual era establecida a través de la experiencia social y que la descentración intelectual era consecuencia de la descentración social. Luego abandona un poco estas ideas y les quita el carácter de relación causa-efecto a ambos aspectos. Pero M. Mead (1962) retomó

estas ideas, y lideró los planteamientos sobre la interacción social como elemento central que aporta las bases para que aparezca el desarrollo intelectual. Lo que Piaget denominó disminución del egocentrismo, Mead lo llamó autoconciencia emergente. Esta autoconciencia se logra gracias a la vivencia de experiencias, intercambios sociales. Cuando el niño entra en contacto con otras personas *«se considera él mismo en su propio campo de experiencia como un objeto social, tomando el rol de otros hacia él mismo. La toma de rol, en el caso de Mead, se refiere al proceso cognitivo de ‘ponerse en el lugar de’ otra persona y hacer inferencias concernientes a la experiencia de otros, en particular envuelve la conceptualización propia en interacción con la que se ve a través de los otros ojos»* (Light, 1990). Es de esta manera como la toma de roles poco a poco se ha ido extendiendo a diversos aspectos del desarrollo mental del niño.

Volviendo a Mead, es importante recalcar que partió de la conceptualización piagetana de que el niño en sus primeros años presenta un pensamiento inflexible y ‘centrado’. Coincide con Piaget en el hecho de relacionar el desarrollo de la esfera social con el del campo de conocimiento impersonal u objetivo. De esta manera, Light (1990) plantea que en la medida en que el niño va adquiriendo conciencia de la diversidad de perspectivas se va separando de su propia perspectiva, y va obteniendo un pensamiento objetivo en diferentes áreas de la vida.

Varios de los estudios que se han efectuado en relación con la *toma de perspectiva* se han centrado en la habilidad del niño para inferir el contenido del campo de visión de otros individuos. Sin embargo, como se verá, la toma de roles también ha sido estudiada a nivel cognitivo, afectivo y comunicativo y en relación con conductas prosociales.

Piaget e Inhelder (1956) realizaron un estudio, mejor conocido como El estudio de «las tres montañas», el cual es punto de referencia obligado cuando se trata de adentrarse en el conocimiento, análisis y lectura de la toma de roles, que fue concebido por estos investigadores como fundamental al examinar el egocentrismo viso-espacial. Con este estudio querían saber qué tan ‘unidos’ a su propio punto de vista se encontraban

los niños, de manera que ello sirviera de prueba en el hecho de que el niño es incapaz de imaginar la existencia de otros puntos de vista, que en muchos casos eran diferentes todos. *«A los menores se les presentaba un modelo tridimensional de tres montañas y se les pedía que determinasen la perspectiva de una muñeca que ocupaba lugares de mira diferentes de los suyos. Los resultados obtenidos con esta tarea llevaron a Piaget e Inhelder a decir, sobre un niño normal de 4 y 5 años, que ‘parece estar enganchado a su propio punto de vista del modo más restringido y limitado, por lo cual es incapaz de imaginar otra perspectiva que no sea la suya’* (Light, citado por Bruner y Haste, 1990).

A raíz de estos estudios quedó la sensación de que se habían pasado por alto algunos aspectos, ya que en el primer caso mencionado no quedó claro la forma como los niños atribuían su propio punto de vista a la muñeca utilizada; en el segundo caso, si bien los niños no representaron en sus dibujos el punto de vista de otras personas, se reflejó su propia visión de los objetos. Por otra parte se captó en ellos una especie de mejor posición hacia el objeto. Estos hechos llevaron a diversos investigadores a deducir los problemas del egocentrismo en las tareas de toma de perspectiva. Otros investigadores, por el contrario, aprobaron la tendencia egocéntrica del menor, y otros estuvieron de acuerdo con la última postura, ya que se les carga de mucha información. Ante tales circunstancias, las conclusiones piagetanas parecen no ser apropiadas ante tales pruebas.

Años después (1962) Piaget cambió su consideración con respecto al egocentrismo, dejó de estimarlo como una fijación del infante en su propio punto de vista para verlo ahora como *una incapacidad para diferenciar puntos de vista*. Esta nueva definición está mucho más acorde con los datos arrojados por estudios contemporáneos. Como un primer ejemplo de esta concordancia encontramos un estudio efectuado por Fishbein, Lewis y Keiffer (1972). Estos investigadores pedían a niños de tres años y medio que escogieran, entre un grupo de dibujos, el que mejor representaba el punto de vista de otra persona al observar este último un objeto común como un carro de bomberos de juguete. Los resultados obtenidos mostraron que los pequeños realizaban bien lo que se les pedía. Otros estudios han corroborado estos datos, y han

formulado como conclusión que los resultados han sido positivos porque los objetos empleados son familiares al niño. Sin embargo, aunque esto influya, es cierto que los menores no son tan incapaces, como se pensaba, para reconocer que otros individuos tienen perspectivas diferentes a las suyas.

Al respecto, Butterworth (1982) planteó que la solución a este problema puede ser el «revisar los conceptos teóricos fundamentales en función de los nuevos datos, a fin de poder conservar lo que sea útil, al tiempo que se corrigen las concepciones erróneas». El autor señaló como un problema fundamental de Piaget el considerar el hecho de que existiese una relación dual entre el niño y el mundo y su explicación al proceso de construcción de experiencias. Basado en esto, puede decirse que cuando Piaget habla de *Egocentrismo* consideraba que la percepción del niño no es fiable, es subjetiva, por cuanto éste aún no tiene a su disposición las estructuras requeridas que le permitan comunicarse eficazmente. En relación con estas ideas existen en la actualidad estudios que confirman que los planteamientos de Piaget son erróneos. Investigaciones como las realizadas por Butterworth y Spelke (1982) muestran que los recién nacidos son sensibles a los patrones presentes en la estimulación auditiva. Meltzoff y Vynter (1983) han indicado que los recién nacidos pueden imitar las conductas de abrir la boca y sacar la lengua, situación que demuestra sus habilidades para percibir la relación entre las informaciones visuales y las respuestas motrices.

El profesor Elliot Turiel (1984) nos aclara sobre los fundamentos teóricos y conceptuales que sustentan empíricamente el papel de la interacción medio-social con el conocimiento social, y específicamente la habilidad de toma de perspectiva. Explica Turiel las bases teóricas y empíricas para distinguir las funciones sociocognitivas que constituyen sistemas organizados de pensamiento de aquéllas que no lo hacen. Los sistemas de organización son los medios para *transformar*, comprender, interpretar y manipular los objetos y acontecimientos (Piaget, 1970; Turiel, 1989). Al mismo tiempo, los individuos utilizan también lo que se conoce como *métodos* para obtener información o datos del entorno social (Turiel, 1984). El individuo extrae y reproduce información sobre las personas, sobre las interacciones que se producen

entre éstas y sobre los sistemas de organización social. En la categoría general de información social puede estar incluido el conocimiento sobre las conductas y sobre los estados psicológicos existentes (pensamientos y sentimientos) de personas concretas, la composición de los individuos dentro de grupos sociales, las reglas, leyes y regulaciones de los sistemas sociales, las instituciones que existen en una sociedad concreta, etc. Estas formas de información social se obtienen y reproducen mediante el uso de métodos que incluyen actividades tales como la observación, imitación y adopción a nivel simbólico de la perspectiva de los demás.

La aparición de la cognición social dentro del referente del conocimiento social como tema de investigación es muy reciente, y el concepto de roles adquiere en esta área una importancia central. Históricamente, y como lo mencionamos anteriormente, surgió como reacción a la importancia adjudicada por Piaget al egocentrismo inicial, y de otra parte por los escritos de M. Mead. La toma de perspectiva puede considerarse la aptitud social prototípica y puede manifestarse de varias maneras, entre las que cabe incluir la asunción perceptiva de roles (conciencia de perspectivas visuales ajenas), la asunción cognitiva de roles (conciencia de pensamientos ajenos) y la asunción afectiva de roles (conciencia de sentimientos ajenos). Con esta claridad conceptual presentaremos a continuación una revisión de investigaciones que sobre *toma de perspectiva* se han realizado en las últimas décadas, con el propósito de ampliar la base de discusión e interpretación de los datos producto de la investigación.

En esta línea de trabajo vale la pena destacar los trabajos de Krauss y Glucberg (1969), Maratzos (1973), Chandler (1974), Flavel (1974), Zan-Waxler C. y Radke-Yarrow (1977), Light (1984), Selman (1988), Carlo, Knight y Esinberg (1991), Dunn y Brown (1991), Newcombe (1992) y Oswald, P. (1996). En todos estos casos se hace evidente que durante la infancia, y a muy temprana edad, aparecen algunas formas básicas de asunción de roles, aunque inicialmente su manifestación es específica para cada situación y extremadamente dependiente de señales relativas al contexto y a las instrucciones. Generalmente, las diferencias individuales son muy pronunciadas, en cualquier edad, aunque su falta

de coherencia en distintos casos aconseja prudencia a la hora de suponer la existencia de una aptitud general para asumir roles. Parece muy probable que las limitaciones iniciales de la asunción de roles tengan su origen en las interacciones del niño en su medio social, como lo sugieren los investigadores citados anteriormente, y no tanto en una fijación en la propia perspectiva.

EL PROBLEMA, LOS OBJETIVOS Y LA HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

La idea concreta de la investigación surge de analizar si en realidad existe en estos niños de sectores en desventaja socioeconómica que asisten a los programas gubernamentales de atención infantil un grado o nivel de *inteligencia social*, teniendo en cuenta el papel que juega la interacción del medio social y cultural, y la elaboración personal del niño en la representación de su mundo social a partir de una aproximación y una mirada hacia sus habilidades de toma de perspectiva. Entendiendo que esta categoría conceptual dentro del estudio del conocimiento social del niño representa una buena oportunidad para el estudio, porque requiere para su aparición y consolidación del tipo de relación del niño con su medio social. Con base en este planteamiento se formularon dos supuestos:

El primero hizo alusión al vacío que existe en la literatura científica internacional sobre investigaciones en toma de perspectiva con niños pertenecientes a medios sociales caracterizados por el hacinamiento, necesidades básicas insatisfechas y una educación inicial de baja calidad. Comprender la edad de aparición de la habilidad y comparar con estándares internacionales es de utilidad sobre todo para precisar si realmente aparece, y a qué edad el niño de estos sectores es capaz de inferir desde la perspectiva del otro. Son éstos aspectos muy necesarios para juzgar el papel y el significado del *medio social* en la interacción del niño con su familia y el medio educativo institucional en la figura del Estado.

En este sentido tuvo relevancia poder llegar a precisar qué tipo de toma de perspectiva privilegia el *medio social en la interacción de este*

niño, si es más una toma de perspectiva conceptual ligada al desarrollo de la estructura y dominios cognoscitivos o se privilegia una perspectiva afectiva más ligada a la comprensión de sentimientos. Teniendo en cuenta lo anterior se formuló el siguiente interrogante: *¿Cómo son las habilidades de toma de perspectiva de niños entre 3 y 7 años que asisten al Programa Nacional Hogares Comunitarios de Bienestar en Colombia y provienen de un medio social caracterizado por un ambiente general de pobreza?*

Objetivo general

Identificar y analizar estadísticamente las habilidades de toma de perspectiva conceptual y emocional en niños entre 3 y 7 años de un medio social caracterizado por sectores en desventaja socioeconómica en Colombia, con objeto de examinar implicaciones educativas basadas en la construcción de su realidad social.

Hipótesis general

Si tomamos un grupo de niños con edades entre 3.5 y 6.5 años, de ambos sexos, pertenecientes a un medio social caracterizado por sectores pobres que asisten al «Programa de Hogares de Bienestar Familiar» y los sometemos a un proceso de medición de toma de perspectiva, encontraremos en ellos un menor nivel de toma de perspectiva conceptual y un mayor nivel de toma de perspectiva emocional.

METODOLOGÍA

Definición de variables

a) Variables dependientes

- *Toma de perspectiva conceptual*: Se define como el proceso cognitivo de colocarse en el lugar de otra persona y hacer inferencia sobre lo que piensa, siente o sus estados internos de conocimiento (Mossler, Marvin y Greenberg, 1986).

La *toma de perspectiva conceptual* se evaluó en dos áreas básicas: La toma de perspectiva cognoscitiva, que se midió por medio de dos historias cortas dibujadas en láminas que evaluaron la habilidad de los niños de inferir lo que otra persona, que tenía un conocimiento restringido de las historias, sabía de ellas, y la habilidad de justificar adecuadamente sus inferencias.

La toma de *perspectiva comunicativa* se midió a través de un juego de escogencia de un juguete que evaluó la habilidad del niño para comunicarse teniendo en cuenta a quien escucha. Para ello, un investigador con los ojos vendados tuvo en cuenta el número de verbalizaciones adecuadas que hizo el niño para la escogencia del juguete.

- *Toma de perspectiva afectiva y comprensión de emociones*: Puede definirse como la habilidad cognitiva de «colocarse en lugar de» otra persona y hacer inferencias sobre las experiencias afectivas del otro, lo que implica conceptualizar la propia interacción con el otro, desde el punto de vista del otro (Light, citado por Bruner y Haste, 1990).

La *toma de perspectiva afectiva y comprensión de emociones* se evaluó a través de 9 láminas en las cuales estaban representadas situaciones emocionales; a partir de una misma situación dos personajes experimentaban emociones diferentes. Para cada una de estas láminas los personajes fueron de diferente sexo, a excepción de la lámina 4, que describió la misma situación con personajes del mismo sexo. Además se utilizaron dos láminas adicionales que se referían a dibujos de expresiones faciales de las emociones alegría, enojo, tristeza y miedo.

Posteriormente se llevó a cabo una evaluación a través de un pequeño cuestionario estructurado de dos partes para evaluar la comprensión de emociones en cada uno de los personajes, el porqué o la justificación de la respuesta del niño y el personaje con el cual éste se identificaba. Finalmente, se aplicó una escala de conducta prosocial conformada por doce ítems que evaluó la conducta prosocial de los niños evaluados en el contexto del hogar comunitario al que asistían, para tener una referencia de estas conductas típicas de los niños de acuerdo con los

niveles de edad.

b) *Variables independientes*

- *Medio social:* Se trata del ambiente social e institucional del niño entre 3 y 7 años. Se pretendió, de acuerdo con las características de la investigación, que los niños pertenecieran a estratos socioeconómicos bajos (1 y 2), y para ello se utilizó el instrumento de focalización de política social del gobierno nacional SISBEN a manera de manipulación indirecta de la variable independiente. Luego se escogieron los *Hogares Comunitarios de Bienestar* correspondientes a estos estratos para asegurar que los niños seleccionados pertenecieran todos al mismo medio social y cultural y recibieran las mismas estrategias educativas. De otra parte, y como un mecanismo de manipulación indirecta de la variable independiente, se llevó a cabo el contraste de las mediciones (al nivel de significancia estadística) entre las mediciones de toma de perspectiva conceptual y afectiva, para comprobar la hipótesis de diferencias entre las medidas de acuerdo con el medio social.
- *Sexo:* La variable género se tuvo en cuenta para analizar, de acuerdo con lo reportado en la literatura revisada, si se encontraban diferencias en la toma de perspectiva asociadas con el rendimiento que presentarán niños y niñas.
- *Edad:* En una investigación sujeta a los niveles de desarrollo de los niños y teniendo en cuenta las variaciones reportadas en investigaciones anteriores escogimos tres grupos de edad: De 3.5 a 4.5, de 4.6 a 5.5 y finalmente de 5.6 a 6.5 años.
- *Tipo de estudio:* El diseño prospectivo de grupo único se adapta a este tipo de investigación porque permite escoger la muestra de la investigación con base en la focalización de determinados valores de las variables que actúan como independientes para estudiar las diferencias con la dependiente (León y Montero, 1997), sin que exista para ello un grupo control, contraste o cuasicontrol. Se pretendió con este diseño asegurar que la escogencia de la muestra representara

realmente los valores de las variables independientes. Para el caso eran niños de un *medio social y cultural* con características correspondientes a condiciones socioeconómicas marginales de los sectores 1 y 2, en la escala de pobreza colombiana, que asisten al Programa Nacional de Hogares Comunitarios de Bienestar; focalización que permitió estar en capacidad de analizar las relaciones de *interacción social* asociadas con el nivel de toma de perspectiva. De otra parte, el sexo y la edad de los niños para analizar al nivel de significancia estadística asociado a la toma de perspectiva.

- *Sujetos:* En esta investigación se trabajó con niños entre 3 y 6 años de edad, de uno y otro sexo, residentes en sectores en desventaja socioeconómica, beneficiarios del Programa Hogares Comunitarios de Bienestar del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.
- *Muestra:* Teniendo en cuenta que los sectores a los cuales debían pertenecer los niños requeridos para la conformación de la muestra debían corresponder a sectores en desventaja socioeconómica, se recurrió entonces a la utilización de datos arrojados por el Sistema de Identificación de Beneficiarios de Programas Sociales (SISBEN), metodología ésta empleada actualmente en el país para obtener información acerca de barrios, familias, personas con necesidades básicas insatisfechas. A partir de estos datos se trabajó la técnica de muestreo probabilístico con reemplazo para la escogencia de los sectores, de forma que si alguno de ellos no reunía las características establecidas, se reemplazaba de inmediato, y de esta manera no se afecta el tamaño muestral. Después de haber efectuado este proceso y continuando con la utilización de técnicas de muestreo probabilístico, se empleó la estratificación proporcional, es decir, se escogió a los niños entre 3 y 6 años de manera aleatoria.

La muestra quedó conformada así:

	Niños	Niñas	TOTAL
3.6 - 4.5 años	46	46	92
4.6 - 5.5 años	45	44	89
5.6 - 6.5 años	44	43	87
TOTALES	135	133	268

- *Instrumentos:* Para evaluar la toma de perspectiva cognitiva se construyó un instrumento, tomando como referencia el creado por Mossler, Marvin y Greenberg (1976).

El instrumento está formado por dos historias cortas (como se había mencionado). En la primera de ellas, «La historia del Pan», se ve a un niño sentado en una mesa. El niño se levanta y camina de un lado a otro hacia la abuela. Al final de la historia dice: «Abuelita, ¿me das un pan?».

En el otro relato, «La historia de la tía», se ve a un niño caminando por la calle hasta llegar a la puerta de una casa. Al final de la historia, el investigador le dice al sujeto: «Este niño (señalando al de la historia) va para la casa de su tía». Después de contarles a los diferentes niños cada historia, se llama a un adulto y en presencia del menor se repite el relato, pero omitiendo esta vez las verbalizaciones: «Abuelita, ¿me das un pan?» y «Este niño va para la casa de su tía». De esta manera se crea una diferencia entre los puntos de vista del adulto y el sujeto, lo cual es fundamental para medir la toma de perspectiva: permitiría conocer la habilidad que tienen los niños para inferir sobre lo que sabe una persona que tiene un «punto de vista» diferente al suyo.

Las respuestas a las preguntas críticas «¿sabe el adulto qué está pidiendo el niño?» y «sabe (el adulto) para la casa de quién va el niño?», son las que permiten detectar si el evaluado posee la habilidad de toma de perspectiva cognitiva. Sólo si un niño responde correctamente a las dos preguntas antes mencionadas se le clasifica dentro del grupo de los que poseen la habilidad de toma de perspectiva cognitiva. En aquellos casos en los cuales el niño ha justificado que el adulto no sabía nada de lo que ocurrió en las historias porque el investigador no se lo dijo, o porque estaba ausente cuando las relataron completas, también serán acogidas por considerar la presencia de la habilidad en los sujetos.

En lo que respecta a la toma de perspectiva comunicativa, se desarrolló un instrumento inspirado en el utilizado por Maratzos (1973). El instrumento corresponde a 9 juguetes plásticos: un gallo verde, un gallo rojo, dos patos azules, un niño negro, un niño blanco, dos niñas blancas y un carro plástico.

Los juguetes se organizaron en 3 formaciones, de diferente nivel de dificultad y cada uno incluía dos ordenamientos así:

Nivel de dificultad	Formaciones	Ordenamientos
1°	De diferente especie	a) Un niño y un gallo b) Un niño y un pato
2°	De diferente color	a) Un gallo verde un rojo b) Un niño negro y uno blanco
3°	De diferente posición	a) Un niño y el pato cerca al carro y otro pato lejos del carro b) Una niña y un pato cerca del carro y una niña y un pato lejos del carro

Los niños debían comunicar la escogencia de uno de los juguetes de cada ordenamiento al investigador en dos condiciones diferentes: una en la que el investigador podía ver y otra en la que no podía (visión bloqueada). Esto condujo a que a cada niño se le aplicara en total doce pruebas. Es importante mencionar que las seis pruebas que corresponden a la visión bloqueada son las que permiten determinar la presencia de la habilidad de toma de perspectiva comunicativa en los menores. Las seis pruebas en las que el investigador podía ver se utilizaron con la finalidad de que se pudieran comparar los ajustes que hacían los niños al comunicarse.

El investigador pregunta al niño en cada ordenamiento lo siguiente: «¿Cuál de estos muñequitos quieres que lleve al paseo?» Este último, a su vez, debe emitir unas verbalizaciones adecuadas de acuerdo con el tipo de formación:

	Verbalizaciones
<i>1ª Formación</i>	- El niño o el gallo - La niña o el pato
<i>2ª Formación</i>	- El gallo verde o el rojo - El niño blanco o el negro

<i>3ª Formación</i>	<ul style="list-style-type: none"> - El pato cerca del carro o el pato cerca al niño o lejos del niño - La niña cerca al carro o el pato cerca al carro o la niña lejos del carro o el pato lejos del carro
---------------------	---

Cabe anotar que cada una de estas verbalizaciones corresponde a cada uno de los ordenamientos que constituyen las formaciones.

Sólo si el niño respondía adecuadamente a los dos ordenamientos de una formación se consideraba que para el nivel de dificultad de esa formación en particular, el niño presenta la habilidad de toma de perspectiva comunicativa, y así sucesivamente se trabajó con los otros niveles. La suma de las verbalizaciones adecuadas permitió determinar el nivel general de habilidad de toma de perspectiva comunicativa en los niños de la muestra.

Para evaluar la toma de perspectiva afectiva se utilizaron técnicas de observación y entrevistas mediante las cuales se exploró la aplicación de láminas y se complementó con la información obtenida con base en una escala que evaluó conductas prosociales que pudieran asociarse con la comprensión de las emociones en los niños.

Fueron una serie de 9 láminas, que representaron situaciones emocionales diferentes, escogidas entre un mayor número de láminas iniciales como las más adecuadas para los niños de estas edades y los sectores socioeconómicos de donde provenían. Esto estuvo basado en el criterio de tres jueces expertos que decidieron qué láminas eran las más indicadas para realizar la evaluación.

En las láminas, dos personajes de diferentes sexos experimentan emociones distintas a partir de una misma situación. En la lámina 4 ambos personajes son del mismo sexo, y hubo 2 de estas láminas (una con personajes femeninos y otra con masculinos) que fueron utilizadas según el sexo del niño entrevistado.

Además hubo dos láminas complementarias (una para niños y otra para niñas) utilizadas para mostrar las diferentes expresiones faciales de las emociones (alegría, enojo, tristeza y miedo).

RESULTADOS

El procesamiento de los datos se realizó partiendo de los resultados obtenidos en los dos tipos de perspectiva conceptual y en la perspectiva afectiva implicados en el estudio.

Es importante aclarar, para que se puedan comprender las tablas y gráficas, que las respuestas a las preguntas críticas efectuadas en las dos historias utilizadas en la evaluación de toma de perspectiva cognoscitiva se reconocerán como categoría 1 y 2 las justificaciones otorgadas a la medición de esta habilidad.

En cuanto a la toma de perspectiva comunicativa, ha de recordarse que al ser evaluada por medio de los resultados obtenidos en la condición de visión bloqueada para las tres formaciones: especie, color y posición, representando cada una de éstas diferentes niveles de dificultad, se les reconocerá en este estudio como categorías 3, 4 y 5, respectivamente. Cada categoría fue analizada de manera independiente.

Para la toma de perspectiva afectiva se establecieron, de acuerdo con los puntajes típicos, categorías estandarizadas de decatipos (ver cuadro) y luego se señalaron porcentajes para cada una de las categorías alta, media y baja.

DECATIPOS	CATEGORÍAS
0 a 3	Nivel bajo de toma de perspectiva
4 a 6	Nivel medio de toma de perspectiva
7 o más	Nivel alto de toma de perspectiva

Los puntajes de toma de perspectiva conceptual y afectiva fueron analizados al nivel de significancia estadística mediante el estadístico de proporciones, que permitió dar respuesta a las diferencias estadísticas entre las proporciones con respecto al género y la edad.

Veamos entonces qué encontramos :

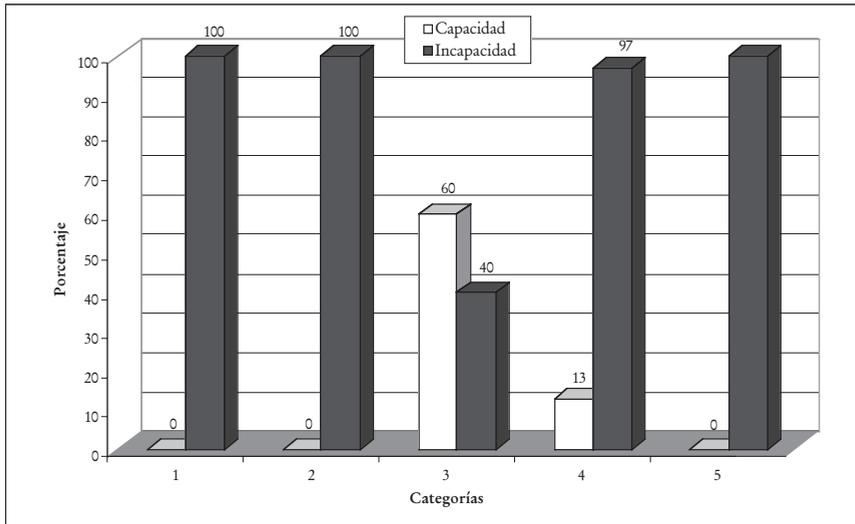
En la toma de perspectiva cognoscitiva (categorías 1 y 2), los resultados generales reflejan una incapacidad total de los niños con respecto a esta habilidad, ya que ninguno de los 268 niños de la muestra respondió correctamente a las tareas asignadas. Esto refleja que los niños de esta condición socioeconómica presentan incapacidad para diferenciar puntos de vista o colocarse en el lugar del otro, o sea, muestran incapacidad para desprenderse de su perspectiva y diferenciar de esta manera otros puntos de vista, lo que en algún momento Piaget llamó «centración».

En cuanto a la toma de perspectiva comunicativa, los puntajes totales de respuesta muestran diferentes resultados en cuanto a los niveles de formación evaluados (especie, color y posición, categorías 3, 4 y 5, respectivamente). Estos resultados indican que existen en la muestra de los niños evaluados niveles de formación tanto de especie como de color, de forma que se puede inferir que existe en ellos la habilidad de toma de perspectiva comunicativa. Ahora, los niños evaluados presentan diferentes niveles de capacidad comunicativa dependiendo de los tipos de formación que se usaron para evaluar esta habilidad. La tabla y gráfica 1 nos muestran que el 73% de los niños responden positivamente a las tareas de especie y color evaluadas en estas categorías.

Tabla 1
Puntajes totales de respuestas para la toma de
Perspectiva comunicativa y cognoscitiva

CRITERIOS	CATEGORÍA 1		CATEGORÍA 2		CATEGORÍA 3		CATEGORÍA 4		CATEGORÍA 5	
	fe	%								
CAPACIDAD	0	0	0	0	160	60	35	13	0	0
INCAPACIDAD	268	100	268	100	108	40	233	87	268	100
TOTALES	268	100	268	100	268	100	268	100	268	100

CATEGORÍA	1	PERSPECTIVA COGNOSCITIVA	
	2		
3	4	PERSPECTIVA COMUNICATIVA	
			5



Gráfica 1
Puntajes totales de respuestas

Tomando como criterio el género, se observó en los puntajes totales que no existían diferencias entre niños y niñas en lo que concierne a la toma de perspectiva cognoscitiva. Para la toma de perspectiva comunicativa se presentó una mayor capacidad en los niños que en las niñas. En la categoría 5 ambos géneros fueron incapaces de emitir las verbalizaciones adecuadas (ver tabla y gráfica 2).

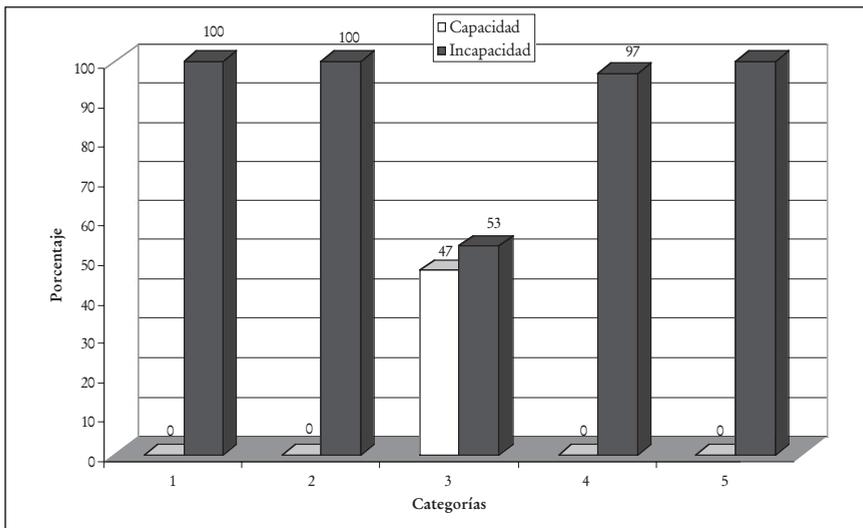
Tabla 2
Puntajes totales de respuestas según género

FEMENINO

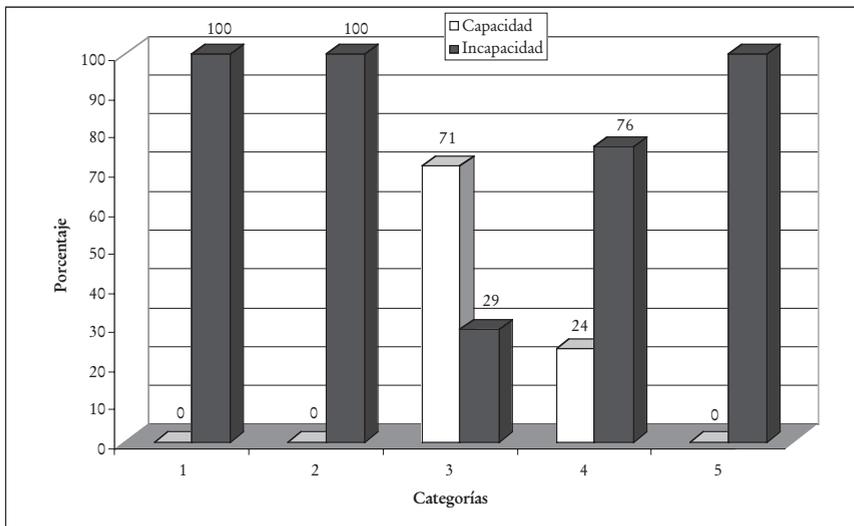
CRITERIOS	CATEGORÍA 1		CATEGORÍA 2		CATEGORÍA 3		CATEGORÍA 4		CATEGORÍA 5	
	fe	%								
CAPACIDAD	0	0	0	0	62	47	0	0	0	0
INCAPACIDAD	133	100	133	100	71	53	133	100	133	100
TOTALES	133	100	133	100	133	100	133	100	133	100

MASCULINO

CRITERIOS	CATEGORÍA 1		CATEGORÍA 2		CATEGORÍA 3		CATEGORÍA 4		CATEGORÍA 5	
	fe	%								
CAPACIDAD	0	0	0	0	96	71	32	24	0	0
INCAPACIDAD	135	100	135	100	39	29	103	76	135	100
TOTALES	135	100	135	100	135	100	135	100	135	100



Gráfica 2(a)
Capacidad de los niños de la muestra en función del Género (Femenino)



Gráfica 2(b)

Capacidad de los niños de la muestra en función del Género (Masculino)

Teniendo en cuenta la edad en las categorías 1 y 2, los datos reflejan la incapacidad que presentan los tres rangos de edad en la perspectiva cognoscitiva. Ahora, para las categorías 3, 4 y 5 los puntajes muestran en los tres rangos de edad niveles de capacidad diferentes, y se destaca un mayor porcentaje de verbalizaciones adecuadas en la categoría 3, correspondiente a la formación de especie. Son pocos los casos de verbalizaciones adecuadas en la formación de color, y nulos en la formación de posición (ver tabla y gráfica 3).

Tabla 3

Puntajes totales de respuestas según la edad
3.6 - 4.5 años

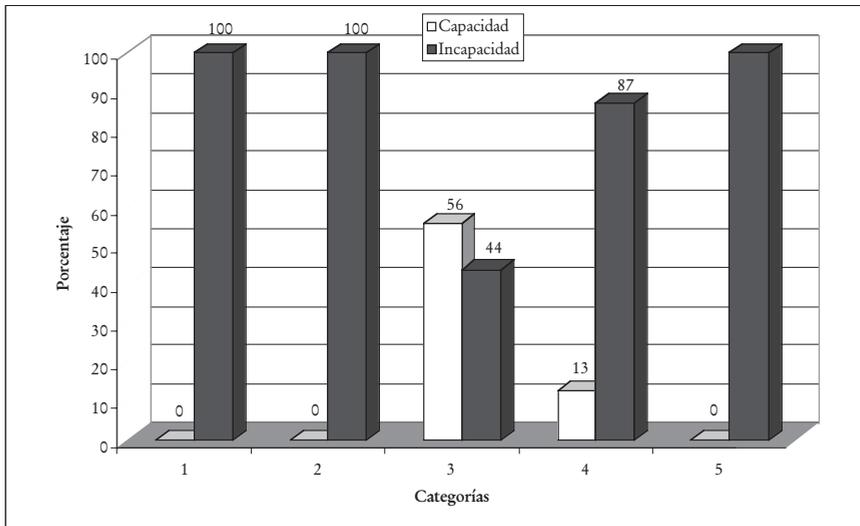
CRITERIOS	CATEGORÍA 1		CATEGORÍA 2		CATEGORÍA 3		CATEGORÍA 4		CATEGORÍA 5	
	fe	%								
CAPACIDAD	0	0	0	0	51	56	12	13	0	0
INCAPACIDAD	92	100	92	100	41	44	80	87	92	100
TOTALES	92	100	92	100	92	100	92	100	92	100

4.6 - 5.5 años

CRITERIOS	CATEGORÍA 1		CATEGORÍA 2		CATEGORÍA 3		CATEGORÍA 4		CATEGORÍA 5	
	fe	%								
CAPACIDAD	0	0	0	0	54	61	9	11	0	0
INCAPACIDAD	89	100	89	100	35	39	80	89	89	100
TOTALES	89	100	89	100	89	100	89	100	89	100

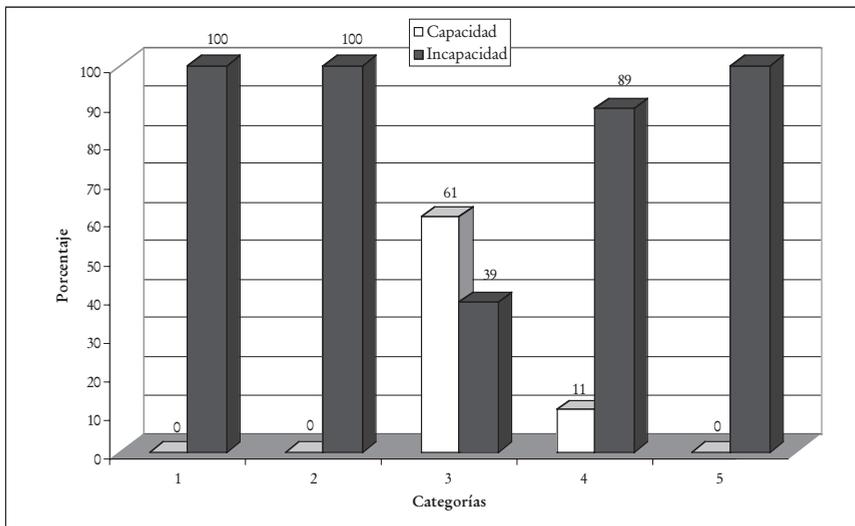
5.6 - 6.5 años

CRITERIOS	CATEGORÍA 1		CATEGORÍA 2		CATEGORÍA 3		CATEGORÍA 4		CATEGORÍA 5	
	fe	%								
CAPACIDAD	0	0	0	0	58	67	15	17	0	0
INCAPACIDAD	87	100	87	100	29	33	72	83	87	100
TOTALES	87	100	87	100	87	100	87	100	87	100



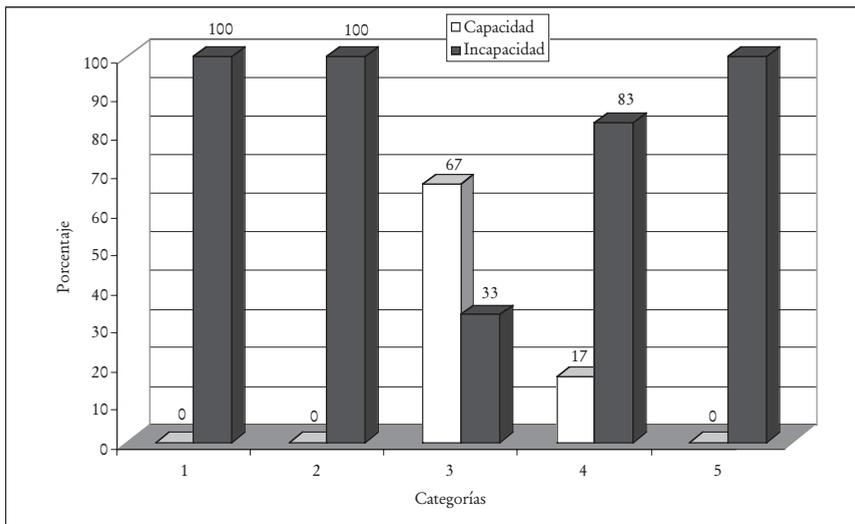
Gráfica 3(a)

Capacidad de los niños de la muestra en función de la edad
(3.6 - 4.5 años)



Gráfica 3(b)

Capacidad de los niños de la muestra en función de la edad
(4.6 – 5.5 años)



Gráfica 3(c)

Capacidad de los niños de la muestra en función de la edad
(5.6 – 6.5 años)

De otra parte, se puede inferir con estos resultados que para la toma de perspectiva comunicativa los niños de la muestra presentan alguna capacidad de comunicarse teniendo en cuenta a quien escuchan. Esto significa que si bien los resultados no son concluyentes, sí se aprecia una tendencia significativa en estos niños en su perspectiva comunicativa. Ya Maratzos (1973) lo decía cuando utilizó el instrumento para medir la perspectiva comunicativa en los niños. No se trata de que los niños no posean la habilidad comunicativa que se evalúa, lo que más bien sucede es que los niños evaluados tienen dificultades para manejar los conceptos de color y posición evaluados y discriminados por las categorías 4 y 5.

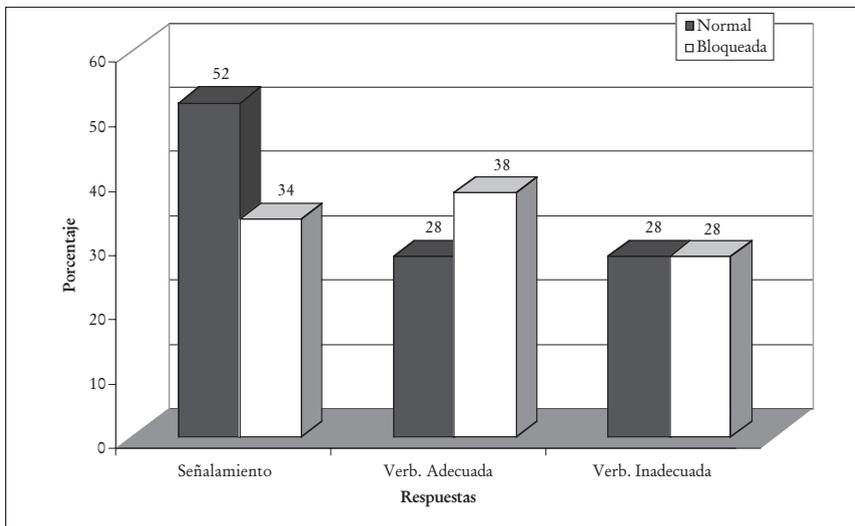
De esta manera podemos afirmar que el rendimiento de los niños en la categoría 3 refleja que sí poseen la habilidad de toma de perspectiva comunicativa, y la disminución de las capacidades en las categorías 4 y 5 parece reflejar la dificultad para manejar las características de color y posición implicadas y no tanto su incapacidad en la toma de perspectiva comunicativa. Se espera, por la edad, que los niños de la muestra ya identifiquen o conozcan los colores primarios y los conceptos elementales de posición; sin embargo, las limitaciones del medio en que sobreviven y los problemas en el desarrollo de su nivel cognoscitivo se asocian con las dificultades que presentan para dichas formaciones.

En cuanto a los puntajes referidos a la toma de perspectiva comunicativa, de acuerdo con las dos condiciones empleadas para su evaluación (visión bloqueada y normal del investigador), es importante anotar que se observó una tendencia general a la disminución de los señalamientos que hace el niño al referirse a uno de los objetos utilizados cuando se le pregunta ¿cuál de estos objetos quieres que lleve al paseo? Generalmente el niño lo hace cuando el investigador puede ver (condición de visión normal), mientras que al efectuarse la condición de visión bloqueada por parte del investigador, los niños tienden a hacer ajustes adecuados en su comunicación para que el investigador esté en capacidad de reconocer lo que aquéllos desean; es decir, recurren a verbalizaciones para ajustar su comunicación. Si bien las verbalizaciones que emitieron no fueron las más adecuadas –y se clasificaron dentro de las respuestas en los porcentajes de verbalizaciones inadecuadas–, éstas reflejan el

esfuerzo de los niños de la muestra por expresarse mejor (ver tablas y gráficas 4 y 5).

Tabla 4
Puntajes totales de respuestas para las dos condiciones de la toma de perspectiva comunicativa

CONDICIÓN NORMAL			CONDICIÓN BLOQUEADA		
RES.	fe	%	RES.	fe	%
Señalamiento	125	52	Señalamiento	81	34
Verb. Adecuada	66	28	Verb. Adecuada	91	38
Verb. Inadecuada	49	20	Verb. Inadecuada	68	28
Totales	240	100	Totales	240	100



Gráfica 4
Puntajes totales de respuestas para las dos condiciones de la toma de perspectiva comunicativa

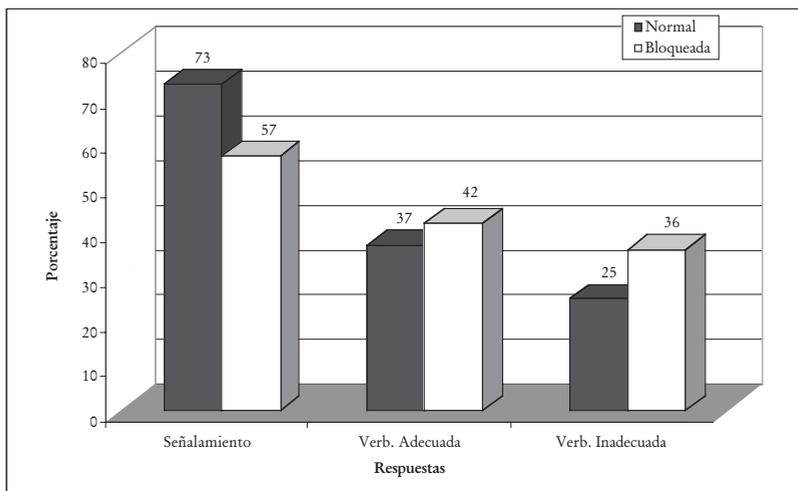
Tabla 5
Puntajes totales de respuestas para las dos condiciones de visión de toma de perspectiva comunicativa en relación con el género

FEMENINO

CONDICIÓN NORMAL			CONDICIÓN BLOQUEADA		
RES.	fe	%	RES.	fe	%
Señalamiento	73	54	Señalamiento	57	42
Verb. Adecuada	37	27	Verb. Adecuada	42	31
Verb. Inadecuada	25	19	Verb. Inadecuada	36	27
Totales	135	100	Totales	135	100

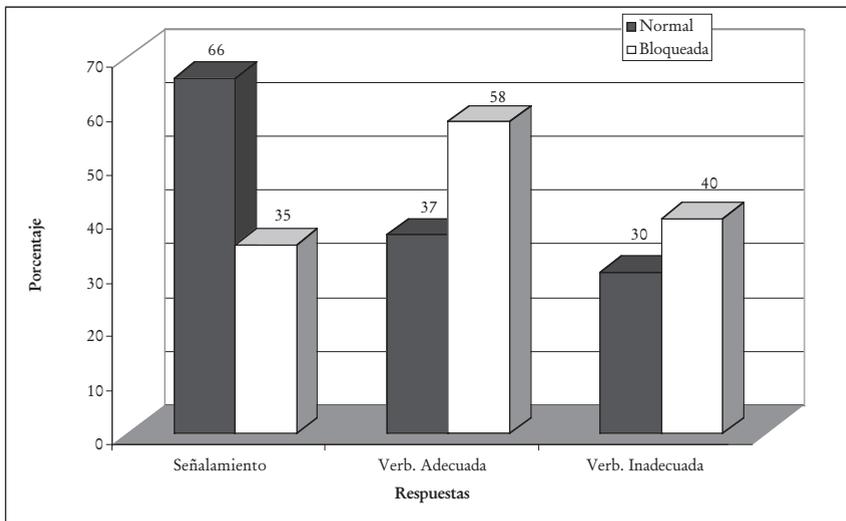
MASCULINO

CONDICIÓN NORMAL			CONDICIÓN BLOQUEADA		
RES.	fe	%	RES.	fe	%
Señalamiento	66	50	Señalamiento	35	34
Verb. Adecuada	37	28	Verb. Adecuada	58	36
Verb. Inadecuada	30	22	Verb. Inadecuada	40	30
Totales	133	100	Totales	133	100



Gráfica 5(a)

Puntajes totales de respuestas para las dos condiciones de visión de toma de perspectiva comunicativa (Género femenino)



Gráfica 5(b)

Puntajes totales de respuestas para las dos condiciones de visión de toma de perspectiva comunicativa (Genéro masculino)

Al analizar de manera más detallada los datos según el género y la edad se encontró lo siguiente:

En lo que concierne a la edad, los resultados hallados en esta investigación, con respecto a la incapacidad de toma de perspectiva cognoscitiva, incluso en los niños de mayor rango etáreo (5.6 a 6.5 años), indican que son opuestos a los encontrados en investigaciones como la de Mossler, Marvin y Greenberg (1976), en la cual los niños entre 4 y 5 años de edad son capaces de inferir lo que otra persona sabe de una experiencia dada. Sin embargo, en este mismo campo de investigación la literatura es confusa y controversial acerca de la edad en que los niños poseen la habilidad de toma de perspectiva cognoscitiva.

Comparando los tres rangos de edad, en lo que se refiere a la habilidad de toma de perspectiva comunicativa, no se encontraron diferencias significativas. Sin embargo, sí se nota una leve tendencia a incrementar la capacidad a medida que los niños avanzan en edad. Como los resultados generales permiten visualizar un mejor rendimiento en la cate-

goría 3, en contraste con la 4 y la 5, esto permite captar que todos los sujetos de la muestra poseen la habilidad de toma de perspectiva comunicativa en relación con el aspecto que caracteriza tal categoría: los del rango de 3.6 a 4.5 años estarían en una etapa de transición y los niños de los otros rangos la tendrían ya establecida.

Volviendo al punto de los señalamientos que hace el niño al investigador, en la condición de visión normal en las tareas de toma de perspectiva comunicativa, es importante señalar que la disminución de tales señalamientos se fue dando en la medida en que los niños tenían más edad. Es decir, al parecer los niños del mayor rango de edad eran más habilidosos para percibir que las verbalizaciones más difíciles para ellos (color y posición) no les preocupaban, ya que las verbalizaciones eran innecesarias. Este hecho demuestra no una incapacidad de los niños más grandes; por el contrario, está reflejando la comprensión de la perspectiva del otro. Los niños de mayor edad presentan también un aumento en las verbalizaciones adecuadas cuando los señalamientos se tornan insuficientes para que el otro comprenda lo que se le comunica.

En cuanto a los resultados encontrados para toma de perspectiva afectiva, tal como se observa en la tabla y gráfica 6, la mayor proporción de niños entre 3.6-4.5 años se encuentra en un nivel medio de comprensión de sentimientos (69.23%), y solamente el 19.23% de ellos muestra un nivel bajo de toma de perspectiva afectiva. El nivel alto y el medio representan el 88.46% de los niños evaluados en esta edad, por lo que podemos inferir que existe en estos niños la habilidad de comprensión de sentimientos teniendo en cuenta el punto de vista emocional del otro. Es prudente pensar de esta manera que el menor empieza a superar su egocentrismo y su campo de interacción social se abre fuera del hogar, también se amplían sus posibilidades de tener una interacción más variada y más rica que favorece su desarrollo.

Tabla 6
Toma de perspectiva afectiva. Edad: 3.5 - 4.5 años
(niños y niñas)

RANGOS	NÚMERO DE NIÑOS	PORCENTAJES
Alto	10	11.54
Medio	63	69.23
Bajo	18	19.23
Total	92	100

Tendencia Negativa: -7.69%

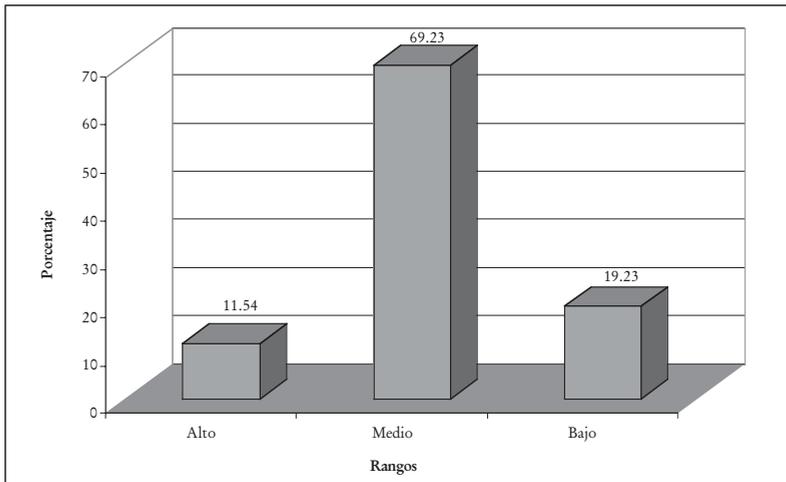


Gráfico 6
Toma de perspectiva afectiva
Edad: 3.5 - 4.5 años
(niños y niñas)

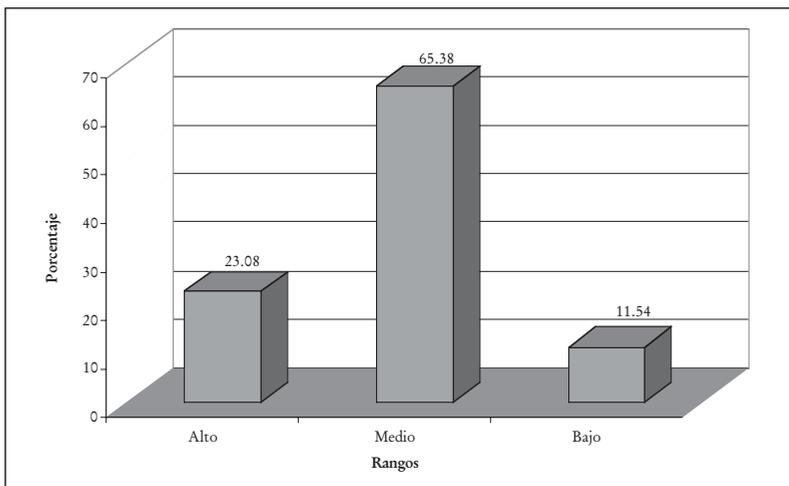
La tabla y gráfica 7 muestra que los niños entre 4.6 - 5.5 años se agrupan en mayor proporción en la categoría media de toma de perspectiva afectiva (65.38%) y que relacionados con la proporción de niños del nivel alto (23.08%), representan el 88.46% de los niños evaluados en esta categoría de edad. De esta forma se puede inferir, al igual que en la anterior categoría de edad, que existe la capacidad de toma de perspectiva afectiva y comprensión de sentimientos. Los datos sugieren

que el desarrollo de la capacidad en estudio tuvo un significativo aumento en relación con los resultados del grupo de niños de 3.6 - 4.5 años, y que esto podría tener explicación en los aspectos de maduración biológica, como los factores cognitivos, así como en los sociales, ya reportados por Kohlberg (1969) cuando afirmó que el niño a partir de los 5 años adquiere una mayor precisión para asumir papeles e identificar sentimientos de otros, aun en una situación desconocida. Sin embargo, en el análisis de este proceso es necesario tener en cuenta también la interacción del niño con su medio social.

Tabla 7

Toma de perspectiva afectiva. Edad: 4.6 - 5.5 años
(niños y niñas)

RANGOS	NÚMERO DE NIÑOS	PORCENTAJES
Alto	21	23.08
Medio	58	65.38
Bajo	10	11.54
Total	89	100



Gráfica 7

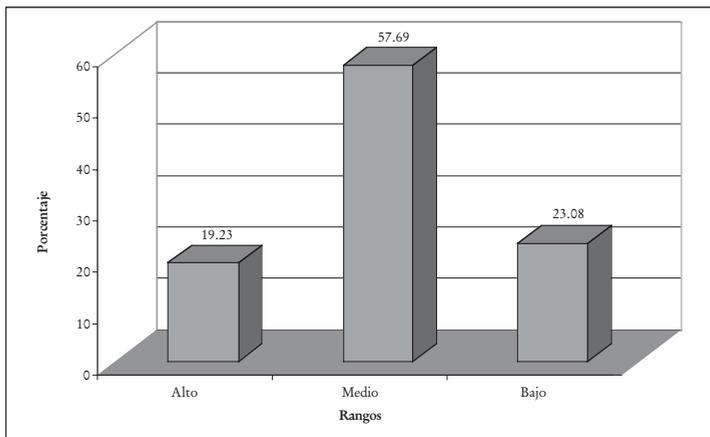
Toma de perspectiva afectiva
Edad: 4.6 - 5.5 años
(niños y niñas)

Al igual que los grupos anteriores, los niños entre los 5.6 y 6.5 años de edad, tal como se observa en la tabla y gráfica 8, se ubicaron en mayor proporción en el *rango medio*, 57.69%, el 19.23% en el alto y el 23.08% en el bajo. Los datos son muy similares a las categorías de edad ya analizadas. Del anterior análisis se puede inferir que el medio social en el cual se desenvuelven los menores se constituye en un elemento favorecedor del desarrollo del reconocimiento de los sentimientos en la perspectiva de los demás. La tendencia media encontrada se relaciona con las oportunidades de interacción social que existen en el medio social de estos niños para favorecer, desde la más temprana edad, la toma de perspectiva afectiva y la comprensión de sentimientos.

Tabla 8

Toma de perspectiva afectiva. Edad: 5.6 - 6.5 años
(niños y niñas)

RANGOS	NÚMERO DE NIÑOS	PORCENTAJES
Alto	17	19.23%
Medio	50	57.69%
Bajo	20	23.08%
Total	87	100%



Gráfica 8

Toma de perspectiva afectiva
Edad: 5.6 años
(niños y niñas)

Los datos sugieren que la habilidad de toma de perspectiva afectiva tiene una tendencia más positiva o favorable en los niveles de edad de los menores, y que existe un bajo nivel en los niños entre 5.6 a 6.5 años. Sin embargo, los datos sugieren de manera general que la mayor proporción de niños en los tres niveles de edad analizados se sitúa en el nivel medio de toma de perspectiva afectiva.

Cuando comparamos los grupos de edad entre sí se observan realmente diferencias significativas que apoyan las hipótesis planteadas en cuanto a que existen diferencias entre los diferentes niveles de edad con respecto a los niveles de toma de perspectiva. En este sentido, se observa que los niños entre 3.5 y 4.5 años con respecto a los de 4.6 y 5.5 años, presentan diferencias significativas en el nivel alto a favor de los niños de mayor edad; en el nivel medio, a favor de los de menor edad, y en el nivel bajo existe una mayor proporción de niños con menor categoría de edad. La comparación entre la categoría de edad de 3.5 a 4.5 y 5.6 a 6.5 es bastante similar, con diferencias en los niveles alto y bajo a favor de los niños mayores. A este nivel de comparación los resultados son lógicos y se asocian con la teoría del desarrollo evolutivo y la maduración biológica.

Las comparaciones entre las categorías correspondientes a niños entre 4.6 y 5.5 y niños entre 5.6 y 6.5 años muestran una tendencia diferente a la anterior, de forma que en el nivel alto las diferencias son hacia un mejor desempeño de la categoría inferior, y en el nivel bajo las diferencias se inclinan hacia una mayor proporción de niños con más edad.

Los datos y las comparaciones estadísticas en los tres niveles de edad permiten inferir algunas explicaciones asociadas con el comportamiento de los datos. En primer lugar, para que exista una situación problema se requiere que el niño, teniendo ya la habilidad intelectual para entenderla, la asuma como pertinente para él. Por consiguiente, es necesario, sobre todo a la edad de los 6 años, en la que el menor es más social y cognitivamente discriminativo, que el conflicto que se asume en la toma de perspectiva cumpla realmente con las condiciones afectivas para ser considerado por el niño de esta edad. Es posible pensar

de esta manera que los niños evaluados de menor edad poseen una mayor «sensibilidad» hacia los estados emotivos de las demás personas que los niños de mayor edad.

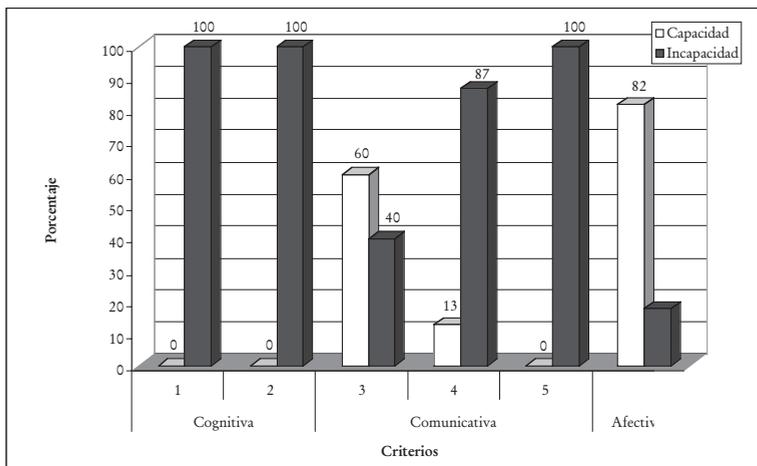
Con el propósito de contrastar los datos entre las medidas de toma de perspectiva (conceptual y afectiva) como respuesta a una de las formas de manipulación de la variable independiente «medio social», partiendo de la hipótesis de que es el medio el que se asocia de manera significativa con los niveles de toma de perspectiva, pretendemos mostrar las diferencias existentes entre las dos medidas.

Tabla 9

Comparación entre las medidas de toma de perspectiva conceptual y afectiva de acuerdo con la capacidad

Toma de Perspectiva

CRITERIOS	COGNITIVA				COMUNICATIVA				AFECTIVA			
	1		2		3		4		5			
CATEGORÍAS	fe	%	fe	%	fe	%	fe	%	fe	%	fe	%
CAPACIDAD	0	0	0	0	160	60	35	13	0	0	220	82
INCAPACIDAD	268	100	268	100	108	40	233	87	268	100	48	18



Gráfica 9

Comparación entre las medidas de toma de perspectiva conceptual y afectiva de acuerdo con la capacidad

Cuadro 1

Diferencias de proporciones entre la toma de perspectiva cognitiva (Categoría 1) y la toma de perspectiva afectiva

Ho	1	AFFECTIVA	n1	n2	p1	p2	ERROR TIPICO	VALOR Z	p1-p2	VALOR CRÍTICO	DECISIÓN
p1-p2=0	0	220	268	268	0	0.8	0.04	-19.32	-0.82	0.08	Se rechaza Ho

Cuadro 2

Diferencias de proporciones entre la toma de perspectiva cognitiva (Categoría 2) y la toma de perspectiva afectiva

Ho	2	AFFECTIVA	n1	n2	p1	p2	ERROR TIPICO	VALOR Z	p1-p2	VALOR CRÍTICO	DECISIÓN
p1-p2=0	0	220	268	268	0	0.8	0.04	-19.32	-0.82	0.08	Se rechaza Ho

Cuadro 3

Diferencias de proporciones entre la toma de perspectiva comunicativa (Categoría 3: Formación de Especie) y la toma de perspectiva afectiva

Ho	3	AFFECTIVA	n1	n2	p1	p2	ERROR TIPICO	VALOR Z	p1-p2	VALOR CRÍTICO	DECISIÓN
p1-p2=0	160	220	268	268	0.6	0.8	0.04	-5.71	-0.22	0.08	Se rechaza Ho

Cuadro 4

Diferencias de proporciones entre la toma de perspectiva comunicativa (Categoría 4: Formación de Color) y la toma de perspectiva afectiva

Ho	4	AFFECTIVA	n1	n2	p1	p2	ERROR TIPICO	VALOR Z	p1-p2	VALOR CRÍTICO	DECISIÓN
p1-p2=0	35	220	268	268	0.13	0.8	0.04	-16.00	-0.69	0.08	Se rechaza Ho

Cuadro 5

Diferencias de proporciones entre la toma de perspectiva comunicativa (Categoría 5: Formación de Posición) y la toma de perspectiva afectiva

Ho	5	AFFECTIVA	n1	n2	p1	p2	ERROR TIPICO	VALOR Z	p1-p2	VALOR CRÍTICO	DECISIÓN
p1-p2=0	0	220	268	268	0	0.8	0.04	-19.32	-0.82	0.08	Se rechaza Ho

Tanto la tabla y la gráfica 9 como el procedimiento estadístico aplicado de verificación de hipótesis sobre la diferencia entre dos proporciones poblacionales nos muestran diferencias significativas entre las medidas realizadas, tanto a la toma de perspectiva cognoscitiva como a la comunicativa y a la afectiva. Si analizamos con detenimiento los resultados de las comparaciones entre la toma de perspectiva conceptual (cognoscitiva y comunicativa) y la toma de perspectiva afectiva, en todos los casos se observan diferencias significativas a favor de la toma de perspectiva afectiva.

Los datos nos indican que la hipótesis general que señalaba las diferencias entre ambas medidas se aprueba; es decir que los niños de estos sectores poblacionales, pertenecientes al Programa de Hogares Comunitarios de Bienestar, poseen una mejor disposición para la toma de perspectiva afectiva que para la conceptual. Si analizamos las diferencias a la luz de la evidencia empírica analizada previamente, no cabe duda de que el *medio social y educativo* de estos niños potencializa una mejor interacción social para la comprensión de emociones que para las categorías conceptuales representadas en los aspectos simbólicos y representacionales que se requieren para la toma de perspectiva cognoscitiva.

DISCUSIÓN DE LOS DATOS

Los hallazgos encontrados fueron contundentes con respecto a lo que siempre se ha mencionado como positivo sobre los niños de sectores socioeconómicamente en desventaja, relacionado con la «inteligencia social». Los resultados evidencian claramente que la *habilidad de toma de perspectiva cognoscitiva*, que representa de gran manera el conocimiento social muy claramente definido en la conceptualización de los primeros capítulos, es nula en los niños evaluados. Es necesario recordar que la habilidad de toma de perspectiva cognitiva, como es explicitada por Mossler, Marvin y Greenberg (1976), Flavell (1977), Ligth (1990), Selman (1988), Turiel, Enesco y Linaza (1989), Eisenberg (1976), Ittyerah (1991), Newcombe y Huttenlocher (1992) y Gerris (1997), señala que los niños entre 4 y 5 años de edad son capaces de inferir lo que otra persona sabe de una experiencia dada. Los resultados de todas las investigaciones revisadas muestran que la toma de perspectiva

conceptual es una habilidad que se forma en edades muy tempranas. Si la adopción de toma de perspectivas en una situación dada depende del nivel de conocimiento conceptual del individuo en el dominio con el que está asociado a esta actividad (Turiel 1979), se puede pensar que los niños que viven en un medio social caracterizado por un alto nivel de necesidades que asisten a los Hogares Comunitarios del Programa Nacional de Atención a la Niñez Marginada, tienen muchas debilidades en el proceso cognoscitivo de colocarse en el lugar de otro para hacer inferencias sobre lo que se piensa.

La evidencia empírica revisada relacionada con la toma de perspectiva cognoscitiva confirma que ésta es una habilidad que aparece en edades muy tempranas y depende del nivel de conocimiento conceptual del individuo en el dominio de lo que está asociado a esta actividad (Ligth, 1989 y Light y Haste, 1990; Turiel, 1979). Esto implica que si bien existen dominios de conocimiento social que no dependen de estructuras cognoscitivas no sociales, éstos se construyen a través de la interacciones del individuo con el medio social (Ligth, 1990; Turiel, Enesco y Linaza, 1989; Eisenberg, 1976; Newcombe y Huttenlocher, 1992; Gerris, 1997). Si la fuente de construcción del conocimiento de habilidades de toma de perspectiva no obedece a un sistema específico sino a un sistema de conocimiento general, que depende, de igual manera, de las interacciones del niño con objetos, acontecimientos y personas del medio social, se puede inferir con claridad suficiente que la habilidad cognoscitiva y comunicativa de los niños de sectores pobres institucionalizados en el Programa Nacional de Atención Educativa «Hogares Comunitarios de Bienestar» se encuentra disminuida. Esto está asociado con lo que Delval (1989) denomina como la calidad y la naturaleza de las interacciones individuo-entorno con objetos y acontecimientos educativos y familiares necesarios en la consolidación y construcción de sus conceptos y habilidades.

Los resultados sobre toma de perspectiva cognoscitiva estarían confirmando la posición adoptada por Piaget en sus primeros trabajos (1932 y 1950), en el sentido de que la reciprocidad entre individuos se establecía por medio de la experiencia social, siendo la descentración intelectual una consecuencia de esta descentración social. Desde esta

perspectiva, se esperaba que una habilidad como la toma de perspectiva comunicativa, la cual está íntimamente relacionada con el entorno social, en la medida en que a los niños desde pequeños se les favorece la interacción social y con ella las relaciones de comunicación, aparezca con anterioridad a la habilidad de toma de perspectiva cognitiva, que, como ya se dijo, es un proceso que obedece a la descentración intelectual. Sin embargo, los datos analizados sobre las relaciones entre las esferas cognoscitiva y comunicativa aportan evidencias suficientes para pensar que existen problemas en la calidad de la información que estos niños reciben, como también en la construcción y elaboración (organización de la información) que hacen en solitario de la información que reciben (Delval, 1989). Esto puede ser la explicación de los resultados tan pobres obtenidos con estos niños cuando comparamos los mismos resultados con los reportados por diferentes investigadores en estudios realizados en otros contextos que demuestran que la habilidad aparece en edades bien tempranas (entre 3 y 4 años).

En esencia, la idea que Mead (1934) desarrolló en un principio sobre la toma de perspectiva como una habilidad que está implícita en la conducta social implica que esta experiencia se iría haciendo cada vez más explícita como medio de pensamiento reflexivo. En otras palabras, el conocimiento cada vez mayor que el niño tiene de la perspectiva de los demás implica, a su vez, una creciente conciencia de sí mismo y la adquisición posterior de habilidades de pensamiento, tales como la flexibilidad y la reversibilidad, lo cual le permite establecer relaciones y clases que no están centradas en sí mismo. Esta separación de su propia perspectiva es una condición necesaria para la objetividad del pensamiento en todas las áreas. Este hecho hace hincapié en los estrechos lazos existentes entre lo que ocurre en el desarrollo de la esfera de la cognición impersonal y la esfera social, y nos lleva a pensar que definitivamente estos niños podrían presentar deficiencias en el desarrollo de su capacidad cognoscitiva. Al respecto, parece empezar a hacerse realidad el anhelo planteado por Light (1990), en el sentido de que aunque el concepto de adopción de roles está muy relacionado en sus inicios con el campo intelectual, es posible que encuentre un lugar de importancia en el campo de los antecedentes interaccionales del desarrollo cognitivo.

Los resultados tan pobres en toma de perspectiva cognoscitiva dejan al descubierto que el medio social (educativo, familiar y general) caracterizado por el hacinamiento y la marginalidad pone en entredicho la calidad de la interacción del niño de estas edades.

Si en los resultados que refleja la evidencia empírica internacional se precisa la edad de 4 años como la edad referente de aparición de esta categoría conceptual, y los niños evaluados, aun de 7 años, no la reflejan, podemos inferir con precisión que el medio social no propicia, como señala Bruner (1990), una interacción de calidad dentro del proceso de aproximación cognoscitiva con los padres, profesores y con adultos y niños, quienes secuencian el proceso de adquisición de habilidades.

Podríamos deducir, en esta misma línea de pensamiento y de acuerdo con la teoría de la experiencia del aprendizaje mediado de Feurstein (1989), que estos niños tendrán limitaciones en la modificabilidad y plasticidad de su inteligencia, ya que según este autor, *«la exposición directa a los estímulos y a la experiencia del aprendizaje mediado (EAM) representan las dos modalidades de las interacciones humanos-entorno que explican un distinto desarrollo cognoscitivo»*. En este sentido y siguiendo la idea de Feurstein, las estructuras cognitivas que se producen en el niño dependen necesariamente de la experiencia de aprendizaje mediado y por el efecto que esta misma experiencia tiene sobre su aparición. Es posible explicar dentro de este enfoque (Teoría de la modificabilidad estructural cognoscitiva) por qué hay niños e individuos en general que no alcanzan las destrezas del pensamiento superior.

Este análisis resulta relevante la hipótesis de si realmente estos niños sometidos a una exposición directa a estímulos con algunas debilidades (entendidos los estímulos como producto del medio social que provienen de una fuente de desarrollo de los procesos cognitivos) tienen posibilidades de diversificación o modificabilidad estructural en el desarrollo de sus funciones cognoscitivas. Esta es una hipótesis vigente en el análisis de las estrategias educativas que se llevan a cabo en el programa de atención a la niñez del gobierno colombiano.

La evidencia empírica descrita en los antecedentes teóricos: Turiel (1984), Light (1989), Delval (1989), Enesco, Delval y Linaza (1989), Selman (1989), Feurstein (1989) y Bruner y Haste (1990), sugiere que la toma de perspectiva tiene su origen en la interacción social, la cual va entrenando al niño en la habilidad de tener en cuenta el punto de vista de los otros. Los resultados de la investigación revelan que los niños poseen toma de perspectiva comunicativa, que, como se manifestó, se halla presente en ellos como producto de su relación con el entorno, el cual les estimula la capacidad de comunicarse. Esto se observa claramente con los resultados obtenidos en la escala de valoración de conducta social aplicada durante la etapa de empatía. Dichos resultados confirman que los niños de estos sectores tienen una alta tendencia a permanecer más tiempo con otros. Este aspecto es común en los niños de estos medios sociales debido a la tendencia manifiesta en los Hogares Comunitarios de Bienestar, en los cuales el niño se caracteriza por ser amigable, colaborador y demuestra un autoconcepto favorable relacionado con su capacidad para realizar sus trabajos; esto se hace extensivo también al ambiente familiar, donde el niño le colabora a su madre en los quehaceres domésticos.

En lo que corresponde a la edad, como ya se explicó detalladamente, la incapacidad en el total de los niños de la muestra en lo que respecta a la habilidad de toma de perspectiva cognitiva condicionó que los resultados, en todos los intervalos de edad, reflejaran dicha incapacidad; es decir que ni aun en los niños del mayor rango, con edades entre 5.6 años y 6.5 años, se encontró uno que tuviera dicha habilidad cognitiva. Los resultados, como se manifestó anteriormente, se oponen a la evidencia empírica producto de investigaciones como la de Mossler, Marvin y Greenberg (1976), Light (1979 y 1990), Newcombey y Huttenlocher (1992), entre otros, quienes concluyeron que a los 4 o 5 años de edad los niños son capaces de inferir con bastante éxito lo que otra persona sabe de una experiencia dada, esto es, poseen la habilidad de toma de perspectiva cognitiva.

Los resultados expuestos y discutidos reflejan que los niños de sectores populares no poseen la habilidad de toma de perspectiva cognitiva; pero sí se observa en el análisis una mejor tendencia hacia la habilidad

de toma de perspectiva comunicativa. Si bien es cierto que las dos medidas pertenecen a la toma de perspectiva conceptual, los resultados nos llevan a pensar que cada una de estas tareas constituye un campo de medición de la habilidad definido e independiente. La evidencia empírica revisada: Kenneth y Rubin (1978), Light (1983), Oswald (1996), Krauss y Gluckberg (1969), Maratzos (1973), Chandler, Greenspan y Barenboin (1974), Zan Waxler, Radke-Yarrow y Brady-Smith (1977), Light (1970), Selman (1980) y Bruner y Haste (1990), demuestran que quienes intentaron determinar la convergencia de las tareas de toma de perspectiva conceptual encontraron que no siempre existe relación entre las medidas de toma de perspectiva, sino que éstas pueden ser independientes entre sí, lo cual se asocia con el respaldo de dominios que se necesitan para las diferentes habilidades requeridas en cada una de ellas.

Particularmente, la presencia de la habilidad de toma de perspectiva comunicativa podría estar asociada con las características de los niños de medios sociales en desventaja socioeconómica, en la medida en que las continuas interacciones sociales de estos niños con otros se constituye en un recurso que suple sus necesidades primarias no satisfechas. Dicha interacción obliga a los niños, desde temprana edad, a entablar relaciones basadas en la comunicación, lo cual estimula las condiciones básicas para el desarrollo de la habilidad de toma de perspectiva comunicativa. Como lo planteó Mead (1962), la influencia de comunicarse adecuadamente es en la interacción social quizás más evidente que en otras áreas.

Por otro lado, las habilidades cognitivas parecen estar más asociadas al condicionamiento que un medio en desventaja puede causar sobre el desarrollo de dicha habilidad. Las tareas de tipo cognitivo reflejan un esquema de evaluación algo abstracto y experimental que podría estar en contra de la consideración de lo que es una necesidad para un niño proveniente de este medio social y cultural. Si consideramos, como plantea Light (1990), que en la práctica existe un determinante muy importante para el éxito del niño evaluado, su falta de experiencia con este tipo de prácticas en su medio educativo puede ser un factor fundamental para explicar los bajos resultados en la toma de perspectiva cognoscitiva.

En cuanto al género, los resultados de la investigación arrojaron diferencias significativas entre niños y niñas en la perspectiva cognoscitiva, ya que se encontró una disposición favorable de los primeros a un mejor desempeño en las tareas de toma de perspectiva comunicativa. Una posible explicación a esto podría ser la tendencia que existe en el medio a propiciar en los niños mayor «libertad», lo que les permite desde temprana edad entablar relaciones interpersonales que les estimulan la capacidad de comunicarse. Unido a esto no se puede desconocer la realidad de estos sectores, donde los niños desde pequeños deben salir a vender diversos productos con el fin de contribuir a los gastos familiares. Todas estas situaciones estimulan el desarrollo de sus habilidades, y aunque es común ver a niñas desempeñando esta labor, sigue siendo mayor el número de niños.

El hecho de la disparidad de resultados con respecto a la evidencia empírica revisada ha sido explicado de muchas formas. En general, todas ellas tienen que ver con los problemas asociados a características que poseen las medidas de toma de perspectiva y que generan diferencias entre sí. Estas características fueron resumidas por Hudson (1978) y Light (1990). Según ellos, pueden existir diferencias en las pruebas por:

- El tipo de inferencia necesario en los niños para la toma de perspectiva perceptual versus la toma de perspectiva conceptual.
- Tipo de respuestas de los niños para escoger un dibujo versus verbalizaciones.
- Formato de la tarea y el juego versus la descripción de una historia.
- Validez de la tarea con respecto a las tareas que requieren que la perspectiva del niño sea demostrablemente diferente de la del otro versus aquellas tareas que no lo requieren.

Debemos aclarar que nuestro punto de partida fue analizar los problemas asociados con la medición de toma de perspectiva siguiendo el análisis ilustrado de Light (1990), en los que se pudo controlar diferencias como las mencionadas por Hudson. De manera que sí compar-

timos la idea de que los resultados de toma de perspectiva, como lo señaló Turiel (1984), aparecen alrededor de los tres y cuatro años debido a que es una actividad simbólica, y el desarrollo del pensamiento representacional es un requisito previo para la aparición de toma de perspectiva. Además, la habilidad varía en función del nivel de competencia en el dominio conceptual asociado con la tarea. Por lo tanto, si los niños evaluados pertenecientes a sectores en desventaja socioeconómica no poseen la habilidad es porque existen debilidades en su nivel de conocimiento conceptual en lo que respecta al pensamiento representacional, que es el dominio asociado a este tipo de habilidad. Las hipótesis de Turiel (1984) sobre el desarrollo del conocimiento social, creemos son muy pertinentes para explicar los aspectos ligados a los bajos resultados de estos niños. Se trata de la premisa aceptada dentro del enfoque: que el pensamiento se organiza y construye mediante las interacciones del niño con el medio.

Esto podría llevarnos a pensar entonces que si la fuente de construcción del pensamiento son las acciones del niño sobre y las interacciones con objetos, acontecimientos, procesos y personas (medio), la calidad de las interacciones en lo que respecta al dominio asociado con la habilidad de toma de perspectiva cognoscitiva se encuentra muy limitada. Se trata más bien de una interacción que beneficia ampliamente la construcción de emociones, la comunicación y, como lo reportamos en otras investigaciones, un autoconcepto favorable.

Los niños, de otra parte, poseen toma de perspectiva afectiva a partir de los cuatro años, lo que implica que pueden hacer inferencias sobre las experiencias afectivas del otro, y de esta manera están en capacidad de conceptualizar la interacción con el otro desde el punto de vista afectivo. Estos hallazgos se podrían asociar con los resultados de inteligencia emocional, término utilizado por primera vez en 1990 por los psicólogos Peter Salovey de la Universidad de Harvard y John Mayer de la Universidad de New Hampshire, y que se empleó para describir cualidades emocionales que parecen tener importancia para el éxito (la empatía, la expresión y comprensión de los sentimientos, la independencia, el control de nuestro genio, la capacidad de adaptación, la amabilidad, el respeto, etc). Con el *best-seller* de 1995, *Emotional Intelligence*,

de Daniel Goleman, se impulsó este concepto, y ha mantenido una cierta estabilidad durante los últimos años en el análisis de las consecuencias para la crianza y educación de los niños.

En forma general, estos hallazgos sobre toma de perspectiva comunicativa y afectiva se relacionan con los obtenidos por Abello y Amar (1998), quienes encontraron que los niños de estos mismos sectores tienden a poseer un autoconcepto positivo, es decir, se perciben como capaces de interactuar en su entorno social. Esto explica el hecho de que los niños de nuestro estudio se percibiesen capaces en la mayoría de las conductas sociales que fueron evaluadas.

Si los niños institucionalizados en el Programa Hogares Comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar muestran una predisposición a la toma de perspectiva afectiva y un autoconcepto favorable (Abello y Amar, 1998), podría deducirse que poseen capacidades emocionales que nos permiten considerarlos como pre-escolares afectuosos y entusiastas, lo cual facilita que puedan desarrollarse estrategias educativas en este sentido. Además, habría que pensar que las estrategias educativas y el ambiente familiar del niño favorecen en gran medida la interacción cara a cara en la que se nutre la toma de perspectiva afectiva. Para ello, las estrategias y la comunicación familiar requerirían una comprensión más allá del mero proceso informativo, con objeto de trascender la misma concepción de la realidad del otro y crear una forma de interacción que permita al niño incorporar la realidad de la vida cotidiana a la que accede a través de los otros, pero que a la vez evalúa personalmente a partir de su propia experiencia para construir su realidad.

Tal como se analizó previamente con los datos, se demostró las diferencias significativas entre la toma de perspectiva conceptual (cognoscitiva y comunicativa) y la afectiva, análisis directamente relacionado o asociado con *la presencia de la habilidad de toma de perspectiva afectiva y las características del «medio social»* de sectores socioeconómicos en desventaja. Las evidencias del estudio de Amar y Abello (1998) *El niño y su comprensión del sentido de la realidad*, publicado por la Universidad del Norte con el auspicio de Colciencias, son con-

tendientes a favor de este tipo de hipótesis: «*La presencia de la habilidad de toma de perspectiva está asociada con las continuas interacciones de los niños con adultos y con otros niños. Dichas interacciones, desde temprana edad los obligan a entablar relaciones basadas en la comunicación, lo que estimula condiciones básicas para el desarrollo de esta habilidad*». El trabajo de Mead (1932) aclara el papel de la influencia de comunicarse adecuadamente en la interacción social. Por consiguiente, a manera de hipótesis se puede pensar que la situación de vida de estos niños favorece más la presencia de la habilidad de toma de perspectiva afectiva.

Por otra parte, las habilidades de toma de perspectiva cognoscitiva parecen estar más asociadas con lo que Turiel (1984) denominó funciones socio-cognitivas y dominios del pensamiento. En este sentido, la estructura exige una definición más limitada que la que afirma que todos los aspectos del pensamiento están interrelacionados; de manera que estructuras parciales se relacionan o abarcan dominios de conocimientos delimitados.

Si en los diferentes grupos étnicos de los niños evaluados no se detectó la habilidad de toma de perspectiva cognoscitiva, hay que pensar que las estructuras y dominios cognitivos que soportan estas actividades están débiles debido, por supuesto, a lo que Turiel (1984) denominó interacciones del niño con el medio. Una base para la propuesta de que los conceptos están organizados en dominios descansa en la idea de que se construye mediante interacciones que el niño mantiene con el medio.

El trabajo de Light sobre adopción de roles, descrito en la excelente compilación sobre *La elaboración del sentido* de Bruner y Haste (1990), es certero al explicar el porqué de las diferencias obtenidas, como la explicación que damos sobre el papel de las interacciones con el medio. La influencia del enfoque de desarrollo cognoscitivo es quizá más evidente en la investigación sobre la relación entre adopción de roles y la conducta social asociada con las interacciones con el medio. El niño pequeño es egocéntrico en el sentido de que sus acciones y percepciones están arraigadas en su propia perspectiva. Gradualmente aprende que los demás tienen puntos de vista independientes y potencialmente

diferentes al suyo; así, desarrolla habilidades cognitivas que le permiten inferir el contenido de las perspectivas de otros de un modo cada vez más útil. Como resultado de estos progresos cognitivos, producto de su relación con el medio, su conducta se hace cada vez más social y «más ajustada». Esta conducta social hay que entenderla como dependiente de una aptitud subyacente para pensar y su desarrollo de formas relevantes de pensamiento, entre las cuales las inferencias de la adopción de roles ocupan el primer lugar. Es claro en este argumento que el conocimiento social asociado a la adopción de roles se alcanza por medio de la participación en relaciones interactivas ordenadas con otras personas. ¿Pero cómo inicia el niño tales relaciones sino es a través del conocimiento social y la interacción con el medio? La respuesta a este interrogante se sustenta en los trabajos de Bruner (1990) y Delval (1989); es decir, la interacción sistemática con los representantes de la cultura (medio) padres y/o maestros permite fundamentalmente la relación a través del lenguaje, que es sin duda la más importante de las denominadas por Bruner «prótesis culturales». Se corrobora que el desarrollo de habilidades como la toma de perspectiva pueden depender de un crecimiento de afuera hacia adentro, un dominio de técnicas que encarnan en la cultura y que son transferidas por sus agentes, padres y maestros mediante el diálogo contingente. Manifiesta Bruner (1995) que el desarrollo del conocimiento social en el niño se va construyendo por la interiorización que éste hace de su realidad, lo que se manifiesta por su forma de actuar frente a las relaciones sociales, frente al mundo físico y frente a sí mismo. Delval (1989) denominó este proceso interacción con el medio social.

Todos estos hallazgos sugieren que el medio social y cultural en que se desenvuelven estos niños contribuye al desarrollo de habilidades de toma de perspectiva comunicativa y emocional o afectiva. La representación que estos niños construyen de su mundo social sugiere que ellos requieren para una habilidad de toma de perspectiva cognoscitiva, un modelo de funcionamiento con información que privilegie este tipo de habilidad. Los datos corroboran que habilidades de toma de perspectiva comunicativa y afectiva son evidentes en estos niños, y que además, según otras investigaciones de Abello y Amar (1998), desarrollan un autoconcepto favorable.

Referencias

- ABELLO, R. & AMAR, J. (1998). *El niño y su comprensión del sentido de la realidad*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- BEARINSON, D.J. & LEVET, L.M (1997). Children comprehension of referential communication: decoding ambiguous messages. *Child development*, 48.
- BEE, H. & MITCHEL, S. (1987). *El desarrollo de la persona en todas las etapas de su vida*. México: Harla.
- BORKE, H. (1973). The development of empathy in chinese and american children between three and six years of age: a cross-culture study. *Developmental psychology*, Vol. 9, N° 1.
- BRUNER, J. & HASTE, H. (1990). *La elaboración del sentido*. Barcelona: Paidós.
- BUTTERWORTH, G. «A brief account of the conflict between the individual of social in models of cognitive growth». En G. Butterworth y P. Light (eds.) (1982), *Social cognition of the development of understanding*. Chicago: The University Of Chicago Press.
- CARLO, G. (1991). Cognitive processes and prosocial behaviors among children: the role of affective attributions. *Developmental psychology*, Vol. 27, issue 3.
- CHANDLER, M., GRENSPAN, S. & BARON BOIM, C. (1974). Assesment and training of role-taking and referencial communication skills in institutionalized etionally disturbed children. *Developmental psycology*, 10, 546-553.
- DAMON, W. (1991). Five questions for research in social-cognitive development. En E.T. Higgins, D. Ruble & W. Hartup (eds.) (1991), *Social cognition and social development*. Cambridge University Press.
- DELVAL, J. «La representación infantil del mundo social». En E. Turiel, I. Enesco & Linaza (1989), *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza.
- EISENBERG (1976). The development of prosocial moral judgment. Tesis doctoral inédita. BERKELEY: Universidad de California.
- FEUERSTEIN, R. (1989). La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva. Universidad Diego Portales. Facultad de Ciencias Humanas: Centro de Desarrollo Cognitivo. Mimeo. The international center for the enhancement of learning potential. Jerusalén (Israel).
- FISHBEN, H., LEWIS, S. & KEIFFER, K. (1972). Children understanding of spatian relations: coordination of perspectives. *Developmental psycology*, 7, 21-33.
- FLAVELL *et al.* The development of inferences about others. En Fmischel

- (comp) (1974), *Understanding other persons*. Oxford: Blacwell.
- GERRIS, JAN R.M. (1997). The relationship between social class and childrearing behaviors: parent's perspective taking. *Journal of marriage & the family*, vol. 59, issue 4.
- GOLEMAN, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara editor.
- ITTYERAH, M. & KARIKA, M. (1990). Moral development and its relation to perspective taking ability. *Psychology and developing societies*, Vol. 2 (2), 203-216.
- KRAUSS, R. & GLUCKBERG, S. (1969). The development of communication competence as a function of age. *Child development*, vol. 40.
- LEÓN, O. & MONTERO, I. (1997). *Diseño de investigaciones*. Madrid: McGraw-Hill, 342p.
- LIGHT, P. (1990). «La adopción de roles». En J. Bruner & H. Haste, *La elaboración del sentido. La comprensión del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós.
- «Taking roles». En J. Bruner & H. Haste. (1990), *Making sense*. Nueva York: Mether.
- *The development of social sensitivity* (1979). Cambridge: Cambridge University Press.
- MARATZOS, M. (1973). Non egocentric communication abilities in preschool children. *Child development*, vol. 44.
- MEAD, M. (1962). *Educación y cultura*. Buenos Aires: Paidós. Biblioteca de psicología y sociología. 221 p.
- (1934). *Mind, self and society*. Chicago: The Chicago of University Press.
- MOSSLER, D., MARVIN, R. & GREENBERG, M. (1976). Conceptual perspective taking in two to six years old children. *Developmental psychology*, vol. 12.
- MUGNY, G. & DOISE, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas.
- NEWCOMBEY, N. & HUTTENLONCHER, J. (1992). Children's early ability to solve perspective-taking problems. *Developmental psychology*, vol. 28 (4), p. 635-643.
- OSWALD, P. (1996, October). The effects of cognitive and affective perspective taking on empathic concern and altruistic. *Journal of social psychology*, vol. 136, issue 5.
- PAPALIA, D. & WENDKOS OLDS, S. (1998). *Desarrollo humano*. México: McGraw-Hill.
- PIAGET, J. (1924). *El juicio y el razonamiento en el niño*, Vol. 1. Buenos Aires: Guadalupe, 1974.
- (1932). *El criterio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella, 1977.

- PIAGET, J. & INHELDER, B. (1956). *Psicología del niño*. Madrid: Morata, 1984.
- PIAGET, J. (1962). *El lenguaje y el pensamiento del niño pequeño*. Barcelona: Paidós, 1984.
- RADKE-YARROW, M. (1994). En R. Montealegre. El lenguaje egocéntrico en la psicología contemporánea; polémicas e investigaciones. *Revista latinoamericana de psicología*, volumen 26 (1), p. 111-128.
- SELMAN, R. (1998). «Utilización de estrategias de negociación interpersonal y capacidades de comunicación: una exploración clínica longitudinal de dos adolescentes perturbados». En R. Hinde. *Relations interpersonnelles et developpment dessauciva*.
- TURIEL, E. (1989). «Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social». En E. Turiel, I. Enesco & J. Linaza, *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza editorial.
- WALLON, H. «Los orígenes du caractere chez l'enfant». En J. De Ajuriaguerra (1977), *Manual de psiquiatría infantil*. 4ª ed. Barcelona: Toray-Massonsa.
- (1980). *Psicología del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo infantil*. Madrid: Pablo del Río editor.
- ZAHN-WAXLER, C., RADKE-YARROW, M. & BRADY-SMITH, J. (1977). «Perspective taking and prosocial behavior». *Development psychology*, 13, 87-88.