

evaluación psicopedagógica de 0 a 6 años

observar, analizar e interpretar
el comportamiento infantil

v. Barros de Oliveira
n. a. Bossa (coord.)

primeros años

narcea



RB

Evaluación psicopedagógica de 0 a 6 años

OBSERVAR, ANALIZAR E INTERPRETAR
EL COMPORTAMIENTO INFANTIL

Evaluación psicopedagógica de 0 a 6 años

**OBSERVAR, ANALIZAR E INTERPRETAR
EL COMPORTAMIENTO INFANTIL**

**Vera Barros de Oliveira
y Nádia A. Bossa (coord.)**

**Leda Maria Codeço Barone
Elsa L. G. Antunha
Marina Pereira Gomes
Suelly Cecília Olivan Limongi
Rosa Maria Macedo
Maria Célia Malta Campos**

**NARCEA, S. A. DE EDICIONES
MADRID**

Nota del Editor: En la presente publicación digital, se conserva la misma paginación que en la edición impresa para facilitar la labor de cita y las referencias internas del texto. Se han suprimido las páginas en blanco para facilitar su lectura.

© NARCEA, S.A. DE EDICIONES
Paseo Imperial 53-55. 28005 Madrid. España
www.narceaediciones.es

© Editora Vozes Petrópolis RJ. Brasil
Título original: *Avaliação psicopedagógica da criança de 0 a 6 anos*
Traducción: Alberto Villalba
Dibujo de la cubierta: Roser Bosch
Primera edición en eBook (Pdf):2014
ISBN (eBook):978-84-277-2060-2
ISBN (Papel): 978-84-277-1346-8
Impreso en España: Printed in Spain

Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con autorización de los titulares de la propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sgts. Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Índice

Presentación	9
Introducción, N. A. Bossa	11
1. EL JUEGO Y EL DIBUJO DEL NIÑO, N. A. Bossa	21
Curva evolutiva del juego: una lectura piagetiana	23
Importancia del juego para Winnicott	31
Evolución del dibujo según Lowenfeld.....	34
Propuesta de evaluación psicopedagógica.....	39
Protocolo de observación	43
Bibliografía	46
2. ALGUNAS CONTRIBUCIONES DEL PSICOANÁLISIS A LA EVALUACIÓN PSICOPEDAGÓGICA, L. M. Codeço	47
El lugar del aprendizaje humano	48
Constitución del sujeto humano	49
El aprendizaje formal a la luz del psicoanálisis	62
Cuestiones que plantea al alumno la situación de aprendizaje	64
Situaciones para la evaluación del modo de aprender.....	64
Algunos ejemplos	66
Bibliografía	67
3. EVALUACIÓN NEUROPSICOLÓGICA EN LA INFANCIA (0-6 años), E. L. Antunha	69
Atención y nivel de vigilia.....	79
Funciones motrices.....	86
Praxias orales.....	89
Funciones audiomotrices	92

Funciones intelectuales.....	94
Bibliografía	95
4. CONCEPTO DE TRASTORNO PSICOMOTOR, M. Pereira	97
Desarrollo motor. Elementos básicos para una observación motriz en el contexto psicopedagógico. Características motrices a los cuatro, dieciséis, veintiocho y cuarenta semanas. Características motrices al año, dieciocho meses, dos, tres, cuatro, cinco, cinco años y medio y seis.....	99
Sugerencias para una evaluación psicomotriz en el contexto psicopedagógico	116
Consideraciones finales. Punto de partida	120
Bibliografía	121
5. DE LA ACCIÓN A LA EXPRESIÓN ORAL, S. C. Oliván.....	123
Comunicación.....	124
Lenguaje	125
Desarrollo del lenguaje: fases principales	127
Alteraciones en la comunicación. Intención comunicativa. Expresión oral. Cantidad y calidad del habla. Producción articulatoria.....	133
Observación y evaluación del lenguaje	136
Consideraciones finales.....	139
Bibliografía	141
6. LA FAMILIA ANTE LAS DIFICULTADES ESCOLARES DE LOS HIJOS, R. M. Macedo.....	143
¿Cuáles son las finalidades de la familia? La familia como matriz de identidad.....	144
Esquema para analizar la familia	146
Ciclo vital de la familia	148
Familia y escuela	150
Dificultades de aprendizaje y familia	153
Características familiares	154
Bibliografía	159
7. PSICOPEDAGOGO: GENERALISTA-ESPECIALISTA EN PROBLEMAS DE APRENDIZAJE, M.ª C. Malta	161
Evaluación psicopedagógica	163
Fracaso escolar: síntoma o reacción	164
Etapas de la evaluación psicopedagógica	169
Bibliografía	171
Relación de autoras	173

Presentación

Las autoras de este libro, pretenden ayudar a los padres, profesores, pediatras, psicólogos, fonoaudiólogos y psicopedagogos implicados en el trabajo con niños* de cero a seis años. Ofrecen informaciones de evaluación que permiten detectar de modo preventivo factores que puedan comprometer un desarrollo sano y un proceso de escolarización normal.

El libro observa al niño de una forma especial, la psicopedagógica. En ella, el *juego* y el *dibujo* constituyen un valioso instrumento de comprensión por el adulto sobre la visión que tiene el pequeño del mundo.

Todo niño necesita jugar; cuando juega, se desarrolla intelectualmente, elabora sus conflictos y adquiere dominio sobre su cuerpo. No jugar es un indicio grave de obstáculos en el desarrollo. La práctica clínica nos demuestra que muchos adultos que no pudieron procesar situaciones traumáticas y dolorosas fueron niños aparentemente normales que no habían jugado. La manera de jugar y dibujar revelan condiciones intelectuales, emocionales y orgánicas y proporcionan datos sobre la salud física y mental infantil.

* Para que la lectura del libro resulte más sencilla, se ha evitado utilizar conjuntamente el género femenino y masculino en aquellos términos que admiten ambas posibilidades. Así, cuando se habla de niño se entiende que se refiere al niño y a la niña, y aludir a la maestra o educadora, no excluye la existencia de maestros o educadores.

Si el adulto mira y vislumbra más allá de la apariencia es probable que pueda contribuir al crecimiento sano del niño y a una vida posterior más feliz. Por ello, el presente trabajo reúne conocimientos del psicoanálisis, la psicología genética, la psiquiatría, la neurología y fonoaudiología articulándose en la comprensión de un objeto de estudio único; un cuerpo que, recorrido de modo transversal por la inteligencia y por el deseo, establece una relación con el mundo y muestra la naturaleza de esta relación mientras que hace algo tan antiguo como la humanidad: juega.

Introducción

Nádia Aparecida Bossa

Tratar de la evaluación psicopedagógica requiere, ante todo, un breve estudio sobre la psicopedagogía para aclarar en qué contexto surge la propuesta de este libro, es decir, *la observación del juego espontáneo del niño como instrumento de evaluación psicopedagógica*.

La práctica psicopedagógica es un lugar privilegiado para observar las relaciones entre las estructuras cognitiva y simbólica¹ en el nivel del deseo. No hay duda sobre la necesidad de que las teorías acerca de las estructuras cognitivas y afectivas se conozcan mutuamente. A ese respecto se puede decir que su desconocimiento puede estar más vinculado a la separación constitutiva del sujeto entre conocimiento y deseo que a la pertinencia de las teorías para abordar el ser humano de modo integrado. La psicopedagogía constituye su cuerpo teórico en la articulación del psicoanálisis y de la psicología genética. Articulación que resulta evidente cuando se trata de observar los problemas de aprendizaje, pilar de la teoría psicopedagógica. Así como Freud parte de la patología —el estudio de la histeria— y elabora la teoría psicoanalítica, los psicopedagogos han construido su

¹ El símbolo ha sido objeto de estudio en diversos campos del conocimiento humano. Cassirer, Saussure, Piaget, y especialmente los fundadores del psicoanálisis (Freud, Melanie Klein y Lacan) se ocuparon del estudio del símbolo en la práctica clínica. En este libro nos interesa especialmente el simbolismo que existe en el juego. El tema de la formación del símbolo se trata detalladamente en el capítulo siguiente.

teoría a partir del estudio de los problemas de aprendizaje. Y la clínica se ha constituido en un eficiente laboratorio de la teoría.

Piaget señalaba ya en esa dirección cuando, en la conferencia que dió en la sesión plenaria de la Sociedad Americana de Psicoanálisis, bajo el título «Inconsciente afectivo e inconsciente cognitivo», nos decía que, aunque se hubiese ocupado durante cincuenta años de los estudios sobre la inteligencia, estaba convencido de que llegaría el día en que la psicología de las funciones cognitivas y el psicoanálisis se verían obligados a fundirse en una teoría general que mejoraría a ambas, corrigiéndose mutuamente.

La psicopedagogía se ha constituido en el ámbito privilegiado para pensar esta articulación, pese a no haber sido siempre así. Basta volver atrás un poco en el tiempo para constatar que, hasta muy recientemente, la práctica psicopedagógica se ha basado en otros presupuestos distintos del psicoanálisis y de la epistemología genética.

Para comprender el estado actual de la psicopedagogía, lo que justifica nuestra propuesta, es importante recuperar su trayectoria y las ideas de algunos pensadores que se ocuparon de los problemas del aprendizaje, hasta el día de hoy.

Investigando la bibliografía sobre el asunto, se puede comprobar que la preocupación por los problemas de aprendizaje tuvo su origen en Europa, ya en el siglo XVIII. En este siglo, médicos psiquiatras y filósofos de la Ilustración dieron origen al legado que orientó la práctica psicopedagógica hasta fecha muy reciente. Una práctica resultante de una visión organicista de los problemas de aprendizaje.

En uno de los trabajos de Itard, médico-educador que, en el siglo XVIII, se ocupaba ya de los problemas de aprendizaje, aparece la siguiente afirmación:

«La enseñanza puede y debe ser planificada y esclarecida por la medicina moderna, que de todas las ciencias naturales es la que más puede cooperar intensamente en el perfeccionamiento de la especie humana, apreciando las anomalías orgánicas e intelectuales de cada individuo, y determinando, por lo tanto, lo que la educación será capaz de hacer por él y lo que la sociedad puede esperar de él» (Itard, 1801, pág. 193)².

² Itard, J.: «Memoria e informe sobre Víctor de Aveyron», 1801, en: *Los niños salvajes: mito y realidad*, Alianza, Madrid, 1967.

Esa creencia que perduró hasta finales de la década de 1970 sirvió de guía para los procedimientos psicopedagógicos imprimiendo en la evaluación psicopedagógica el carácter de medición de las faltas, es decir, la evaluación como identificación de los déficits, orientando un plan de intervención para suplir tales deficiencias.

Los motivos de la clara aceptación de esos presupuestos orgánicos como justificativa de los terribles índices de problemas de aprendizaje escapan de los propósitos del presente trabajo. Sin embargo, vale la pena recordar que, cuanto mayor es el espacio destinado a lo orgánico, menor es lo que queda para lo psicológico. Por tal motivo, es fácil comprender el prolongado período en el que se explicó el problema de aprendizaje mediante causas orgánicas. Sólo como ilustración, se puede recordar durante cuántos años se atribuyó ese problema a la denominada Disfunción Cerebral Mínima.

En los trabajos de George Mauco, un psicoanalista que fundó en Francia un Centro Médico Psicopedagógico, se observa una orientación distinta en la comprensión de estos problemas.

Mauco, en su libro *L'inadaptation scolaire et sociale et ses remèdes*³, dice que el Centro se esfuerza, como ya se había intentado entre 1920 y 1928, en utilizar los conocimientos procedentes de la psicología, psicoanálisis y pedagogía, para ayudar a los niños que tuviesen dificultades de aprendizaje, pretendiendo lograr, en la medida de lo posible, su readaptación mediante un acompañamiento psicopedagógico, mejorando así la convivencia del niño con su entorno familiar y escolar. Mediante esa cooperación entre la psicología, el psicoanálisis y la pedagogía esperaban lograr un conocimiento total del niño y de su entorno, y elaborar de ese modo un plan de intervención en función de la observación del caso.

La referencia a ese trabajo se hace porque el modo de tratamiento dado a los problemas de aprendizaje en el Centro fundado por Mauco apunta indicios de un cambio de planteamiento en lo que se refiere al propio concepto de problema de aprendizaje y las implicaciones de ese cambio en la práctica, llegando al enfoque actual. Esta, en lo que dice respecto a los procedimientos de evaluación, objeto de preocu-

³ Mauco, G.: *L'inadaptation scolaire et sociale et ses remèdes*, Bourrelier, Paris, 1959.

pación de este libro, se basa en un referente epistemológico piagetiano y psicoanalítico para la observación de la manifestación espontánea del niño. Esa perspectiva lleva al profesional que antaño concibió su acción como reeducadora, a redimensionar su práctica. Los procedimientos de intervención pasan a ser definidos, no ya a partir de las mediciones de los déficits, sino como consecuencia de la observación sistematizada de la actividad espontánea del niño, especialmente del juego. Esa observación exige, no obstante, un saber constituido a partir de los conocimientos teóricos de la epistemología genética, del psicoanálisis, de la neuropsicología y de la psicolingüística.

Un artículo de Freud ilustra la propuesta de una lectura clínica del juego del niño de cero a seis años. En el artículo titulado «Más allá del principio de placer» (Freud, 1920)⁴, Freud hace referencia al simbolismo⁵ en el juego mediante consideraciones sobre el juego de un niño de un año y medio cuyo desarrollo era semejante al de otros niños de su edad y que estaba considerado como un niño bueno por sus familiares. Un niño muy ligado a la madre, por quien era cuidado, y que, sin embargo, no lloraba cuando se marchaba durante algunas horas. Según Freud:

«Ese niño bueno tenía la costumbre ocasional y perturbadora de tomar cualquier objeto que pudiese agarrar y arrojarlo lejos, a un rincón, debajo de la cama, de manera que encontrar sus juguetes y recuperarlos daba mucho trabajo. Mientras actuaba así, emitía un largo y arrastrado “o-o-o-Ó”, con expresión de interés y satisfacción. Su madre y el autor del presente relato coincidieron en considerar que eso no constituía una simple interjección, sino que representaba la palabra alemana “fort”⁶. Acabé por comprender que se trataba de un juego y que el único uso que el niño hacía de sus juguetes era jugar con ellos a estar fuera. Cierta día, hizo una

⁴ Freud, S.: *Más allá del principio del placer* en *Obras Completas*, Biblioteca Nueva, Madrid, 1973, tomo 3, pág. 2507 ss.

⁵ Deseo que no queden dudas sobre el hecho de que las distintas áreas del conocimiento, y en este trabajo, de modo específico, el psicoanálisis y la epistemología genética de Piaget, tratan de modo distinto la cuestión del símbolo.

⁶ *Fort*, que la versión inglesa traduce por *gone*, participio pasado del verbo *to go* = ‘ir’, ‘partir’, es adverbio con el mismo sentido de nuestro complemento circunstancial *fuera* normalmente utilizado en la expresión *ir fuera*, motivo por el cual así lo traducimos. (*N. del T.*)

observación que confirmó mi punto de vista. El niño tenía un carrito de madera atado con una cuerdecita. Nunca se le ocurrió llevarlo arrastrando por el suelo detrás de sí, por ejemplo, y jugar con el carrito como si fuese un coche. Lo que hacía era sujetar el carrito por la cuerda y, con mucha pericia, lo arrojaba por encima de la barandilla de su cuna encortinada, de manera que desaparecía por entre las cortinas, al mismo tiempo que el pequeño profería su expresivo ‘o-o-o-Ó’. Empujaba entonces el carrito fuera de la cuna, nuevamente, mediante el cordel, y saludaba su reaparición con un alegre ‘da’ (‘ahí’). Ese era, pues, el juego completo: desaparición y reaparición. Es decir, se asistía sólo a su primer acto, que era repetido de modo incansable como un juego en sí mismo, aunque no haya duda que el mayor placer se vinculaba al segundo acto» (1976, págs. 26-27).

Freud habla de renuncia instintiva refiriéndose al hecho de que el niño tiene la posibilidad de tratar mentalmente la ausencia de la madre, que significa también, en este contexto, afrontar la frustración que funciona como un estímulo para el juego. Freud dice aún que:

«Al principio (el niño) se hallaba en una situación pasiva, estaba dominado por la experiencia; repitiéndola, no obstante, por más desagradable que fuese, como juego, asumía un papel activo. Esos esfuerzos no deben atribuirse a un instinto de dominación que actuaba con independencia del recuerdo en sí mismo, sea agradable o no» (Ibid, pág. 27).

Freud afirma que el niño «no puede haber sentido (...) como agradable o incluso indiferente» (1976, pág. 27) la partida de la madre. Sin embargo, al poder jugar (simbolizar) la partida y el retorno de la madre, puede integrar de forma positiva en su realidad psíquica una experiencia dolorosa, elaborándola.

En este artículo donde el autor nos muestra la importancia y la función de la posibilidad de simbolización en la constitución afectiva del niño, se puede comprobar a dónde dirige el psicoanalista la atención como observador del niño que juega de modo espontáneo. No obstante, hay que fijarse en una posible lectura a partir de lo que ofrece la teoría de Piaget sobre el juego del «niño bueno» (como Freud le llama).

Al observar el juego de este niño, bajo la óptica de Piaget, hay que atenderse a la conducta inteligente del niño, la intencionalidad de su

juego, el uso del hilo como instrumento, la consciencia de sí mismo como agente constructor de la acción sensoriomotriz en un contexto significativo, la repetición cíclica como condición para la formación de esquemas; en fin, la organización significativa de su acción frente a las cosas, en el sentido de interiorización de esa acción.

Hay que recordar que esa repetición constructiva de la acción que se verifica en el juego observado por Freud se diferencia de la repetición patológica. En las conductas psicóticas, el niño repite de modo compulsivo su acción como *defensa* para evitar lo nuevo, ya que esto siempre se le muestra como amenazador. Fijarse en el cuerpo del niño que juega permite diferenciar la repetición constructiva y la repetición ritualista de la conducta patológica. El cuerpo como instrumento en la construcción de ese espacio y tiempo, como enlace entre lo biológico y lo psíquico, es también un elemento de observación en este libro. Las acciones sin intencionalidad, la inhibición, la inestabilidad, la lentitud, las dificultades de comunicación interpersonal, las conductas estereotipadas, las alteraciones en la gestualidad y la hipocatividad o la hiperactividad constituyen perturbaciones psicomotrices que hay que observar y que expresan el modo de relación de ese cuerpo con el mundo.

Ese cuerpo, recorrido de modo transversal por la inteligencia y por el deseo, está articulado con el discurso parental. El niño se ve desde el lugar en que está colocado. En ese lugar establece sus límites y posibilidades. El lugar del niño en la familia, como relaciones dinámicas inconscientes, es un factor estructurante, sano o patógeno, de la personalidad. Una buena maternidad y una buena paternidad permiten al pequeño superar gran parte de las dificultades inherentes al crecimiento y, en consecuencia, conseguir un desarrollo armónico de la personalidad. Mannoni⁷ nos dice que:

«Existe un entorno parental sano para un niño cuando la dependencia del adulto nunca invade el marco y domina la importancia emocional que ese adulto da a la afectividad y a la presencia complementaria de otros adultos».

⁷ Mannoni, M.: *La primera entrevista con el psicoanalista*, Gedisa, Barcelona, 1979.

Cada ser humano está marcado por la relación real que tiene con su padre y su madre, y posee una imagen del hombre y de la mujer complementarias, tomada en préstamo de modo imaginario de los padres (que la crean). A partir de ese préstamo imaginario de los padres reales, el sujeto se desarrolla identificándose con esas imágenes según las posibilidades de su patrimonio genético.

Una mirada interesada en comprender la índole de las relaciones del niño con el mundo no puede dejar de ocuparse de la dinámica familiar. La observación del juego espontáneo aclara mucho sobre esa dinámica y ésta, a su vez, aclara mucho sobre el significado del juego para el niño.

Partiendo de la observación que Freud hace del juego del niño pequeño que simboliza la ausencia de la madre, de forma que ésta se halla a merced de su deseo, y observando ese mismo juego desde una perspectiva epistemológica, sin dejar de observar las manifestaciones de ese cuerpo implicado en una relación con el objeto (la madre), la intención es señalar el lugar desde donde se contempla el juego espontáneo del niño en la evaluación psicopedagógica, como se propone en este libro. Al observar el juego de un hijo, alumno o paciente, se puede, —como se verá a lo largo de este trabajo—, evaluar la marcha de su desarrollo.

El propósito de este libro es ofrecer elementos que permitan al adulto percibir la inteligencia y el deseo dialécticamente implicados, en las manifestaciones del cuerpo infantil, que muestra su relación con el mundo mientras juega.

En este libro, Vera Barros señala que, mediante el juego, el niño muestra, si nos fijamos bien, de qué forma está construyendo su historia y cómo está organizando su mundo. El juego, muestra también, cuándo se puede diagnosticar una enfermedad, cuáles son las fantasías inconscientes en esa patología, así como las fantasías inconscientes de curación. Además de eso, no jugar es también indicador de patología. Se sabe que un síntoma de neurosis grave en el niño es la inhibición en el juego. La psicología clínica muestra que muchos adultos que no pudieron procesar situaciones traumáticas y dolorosas fueron niños aparentemente normales que no jugaban. La ausencia del juguete correcto en el momento adecuado, acarrea perturbaciones, y el hecho de que no surja un determinado juego característico de una

edad, puede ser una señal de un problema en el desarrollo. La aparición y la desaparición de un modo de jugar está relacionada con la maduración y el desarrollo del niño.

Hacia los *cuatro meses* se inicia la actividad lúdica del pequeño, que comienza a ser capaz de controlar sus movimientos y coordinarlos con la visión, pudiendo agarrar los objetos cercanos.

Hacia los *seis meses*, cuando el niño ya se puede sentar, su relación con los objetos se modifica y comienza a apoderarse cada vez más de los objetos del entorno. Su organización también se modifica. Los objetos comienzan a funcionar como sustitutos; es decir, el niño puede proyectar sus fantasías en los objetos. Mediante sus juegos, puede reproducir las situaciones de pérdida. Un objeto puede representar a la madre; el niño puede tocarlo, morderlo y abandonarlo a voluntad. El juego de hacer aparecer y desaparecer permite al pequeño elaborar la angustia de la pérdida. El niño también desaparece detrás de la sábana y vuelve a aparecer, o abre y cierra los ojos en un juego donde pierde y recupera el mundo. Juega también a tirar un juguete al suelo y exige que se lo devuelvan, ejercitando así su control sobre los objetos. El temor de perder a la madre desencadena una profunda angustia y eso es lo que define los juegos de esa etapa.

Ese juego de ocultarse y aparecer se da también en relación con el sonido. El niño puede reproducir sonidos que ha experimentado y los hace aparecer y desaparecer de acuerdo con su voluntad.

A lo largo del *primer año* predominan los juegos de aparición y desaparición, pérdida y recuperación, encuentro y separación, juegos motivados por la angustia de la separación. Esos juegos ejercitan los esquemas sensoriomotores, coordinándolos cada vez más.

En el *segundo año* de vida, el niño descubre el hueco. Descubre que un objeto puede penetrar en otro, una forma simbólica de manifestación del amor adulto. Se siente muy atraído por los objetos que puede penetrar con sus dedos, inclusive los ojos, la nariz, la boca y las orejas. Los juegos son de colocar y tirar, unir y separar. Las diferencias anatómicas se observan, en cierto modo, en los juegos. Las niñas prefieren colocar objetos en un lugar hueco y los niños prefieren objetos con los que pueden penetrar. Sin embargo, ambas formas de jugar están presentes en ambos sexos. No obstante, si todo transcurre bien, se destaca la preferencia.

Como en esa etapa de la vida son más frecuentes los desplazamientos, (ya que el niño gatea o anda) su campo de acción se amplía y la exploración del mundo se vuelve más eficiente. Por eso, agiliza sus esquemas de acción. Se inicia la interiorización de la acción mediante la representación de imágenes y la verbal.

Al comienzo del *tercer año*, o incluso hacia los dos, el niño comienza a interesarse por juegos consistentes en trasladar sustancias de un recipiente a otro. Es el inicio del control de los esfínteres que se ejercita mediante lo lúdico. Las heces y la orina se sustituyen en el juego por arena, tierra y agua. Ensayando el control sobre su producción, el niño transforma esas sustancias en castillo, comida, animales, etc. La fecundidad también pasa a ser objeto de su preocupación y, por eso, se interesa por las formas esféricas.

Los juegos de aparecer y desaparecer siguen presentes. La imagen que aparece y desaparece ocupa la vida mental del niño. Hacia los tres años, descubre cómo retener esa imagen a través del dibujo y así puede, una vez más, controlar su angustia. En este período, aprende a tratar cada vez mejor sus representaciones, llegando a comprender, hacia los seis años de edad, sistemas simbólicos como el número y la escritura. En esta edad de los tres años, los carros y los trenecitos son de mucho interés para el pequeño. Los juegos de garaje y puentes simbolizan las fantasías de la vida amorosa de los padres, mientras que los juegos de muñecas y animales se refieren a los deseos de paternidad y maternidad.

De los *tres a los cinco años*, los juegos se vuelven bastante complejos. El niño intensifica el juguete y la fantasía. Como su vida mental está repleta de imágenes, teme perderlas y encuentra en el dibujo un modo de luchar contra esta angustia. El dibujo se convierte en un modo de recrear la imagen, inmovilizándola y reteniéndola. En esta fase de la vida infantil, los deseos genitales son intensos y se expresan en varias actividades; aparece el juego de papá y mamá, de médicos, enamorados y casados.

A los *seis años*, los niños comienzan los juegos con pistolas, espadas y fusiles, porque las fantasías de bandido y héroe provocan sus pensamientos, mientras que la niña comienza la identificación con la madre: utiliza ropas, zapatos y maquillaje de la madre en los juegos. El pensamiento se ha modificado y el niño está preparado para ini-

ciar las operaciones formales, aumentando su comprensión sobre los hechos de la vida, aceptando explicaciones de los adultos y, a partir de éstas, reestructurando sus hipótesis.

El ingreso en la vida escolar modifica los juegos, pero el deseo de saber que surge en la escuela (o no) es una extensión de la curiosidad y de la exploración del mundo, que apareció mediante el juego desde los cero hasta los seis años.

El juego es revelador de la organización psíquica del niño. Al observarlo y ver su significado más allá de lo visible, es probable que se pueda contribuir a un crecimiento sano y a una vida adulta más satisfactoria.

En los capítulos que componen este trabajo, el lector encontrará los instrumentos para hacer realidad este enfoque educativo.

1. El juego y el dibujo del niño

Vera Barros de Oliveira

La manera de jugar o dibujar de un niño refleja su forma de pensar y sentir, mostrándonos, si nos fijamos bien, cómo está organizándose frente a la realidad, construyendo su historia de vida, consiguiendo interactuar con las personas y situaciones de manera original, significativa y placentera. La acción del niño o de cualquier persona refleja en fin su estructuración mental, el nivel de su desarrollo cognitivo y afectivo-emocional.

Aprender a hacer esa lectura es, sin duda, un grande y apasionante desafío, ya que, al intentarlo, cada vez más vamos desvelando progresivamente la enorme complejidad y flexibilidad del misterioso proceso de adaptación al medio. Este capítulo pretende acompañar el hilo de ese proceso, viendo cómo evoluciona el niño en formas cada vez más abstractas, organizadas y significativas, en una progresiva estructuración sintáctico-semántica, construyendo la toma de conciencia de sí mismo y del otro en la relación yo-otro.

El enfoque en la evaluación lúdica y gráfica es uno de los muchos caminos que nos permite ver cómo el pequeño inicia su proceso de adaptación a la realidad mediante una conquista física, práctica, funcional, aprendiendo a tratar de forma cada vez más coordinada, flexible e intencionada con su cuerpo, situándose y organizándolo en un contexto espacio-temporal que le resulta reconocible, que comienza a tener sentido para su memoria personal. Precisamente esa organización significativa de la acción sensoriomotriz le da las condiciones

para ir cambiando lentamente su forma de interactuar con el entorno, en el camino de una abstracción reflexiva creciente.

Cuanto más se amplía la realidad externa del niño, más necesidad tiene de una organización interna, ágil y coherente, a fin de archivar sus experiencias y utilizarlas de modo adecuado en el futuro. Por otro lado, cuanto más se amplía la realidad interna de un niño, más necesita ampliar y organizar su realidad externa, ya que es como si las estructuras mentales tuviesen hambre; al ser creadas, pasan a solicitar acción al sujeto para alimentarse, mantenerse vivas y activas. Cuando el niño no tiene posibilidad de acción, enriquece su estructuración mental sin desarrollar conexiones internas ágiles y funcionales. La manera de archivar lo vivo se vuelve progresivamente interiorizada, sistémica, abstracta y lógica. Hay necesidad de organización y economía en el proceso de archivar.

En el segundo año de vida, el niño, además de agilizar de un modo increíble sus esquemas de acción externa, comienza a aprender cómo enfrentarse con la interiorización de su acción, es decir, con la acción representada, ya sea mediante recuerdos de las situaciones vividas (las imágenes mentales), o mediante palabras que representan los objetos y las acciones significativas (el lenguaje). Estas dos formas de representación de la acción, la de la imagen y la verbal, son formas simbólicas (es decir, no poseen una parte o un aspecto del objeto, sino que representan; esto es, funcionan «como si» fuesen el objeto) y son distintas y complementarias entre sí. Mientras que las imágenes mentales son muy nuestras, personales, intransferibles y cargadas de afecto, las palabras (signos verbales) son arbitrarias, colectivas y sociales. El nacimiento de los primeros signos verbales puede presentar características simbólicas semejantes a las de la imagen, personales y cargadas de afecto. Así lo vemos en la comprensión de lo que habla el bebé, sólo para su madre o para las personas más próximas. La complementación de lo personal con lo social, que antes se da en el nivel del cuerpo, en el período sensoriomotor, comienza a hacerse en el nivel simbólico de representación mental.

La gran meta, si así podemos hablar, de los dos primeros años de vida —la organización del cuerpo en el entorno y la conciencia de sí mismo como sujeto de las propias acciones sensoriomotrices en un

contexto significativo— es condición de la formación y utilización del símbolo, que viene a ser la gran experiencia humana.

En el período siguiente, de los dos a los seis años, el niño comienza a aprender a tratar sus representaciones, agilizándolas cada vez más, en una combinatoria creciente y complementaria entre imágenes-recuerdo y palabras. Cuanto más organiza de modo sistemático y consciente sus representaciones (verbales y/o de imágenes), más se encamina al período operatorio, que viene a ser precisamente la posibilidad de comprender sistemas simbólicos, como la escritura y el número. Desde el punto de vista afectivo-emocional, percibirse como parte de un todo significativo, ya sea en la familia o en la escuela, como alguien activo, participante, creativo y estimado, realmente insertado de modo interactivo y flexible en un entorno coherente, requiere asimismo una comprensión subyacente.

El niño, mediante la formación y utilización de las diversas manifestaciones simbólicas —lenguaje, imagen mental, juego simbólico, dibujo representativo, imitación en ausencia de modelo, fabulación lúdica— adquiere las condiciones para irse percibiendo gradualmente como alguien que construye su propia historia de vida de modo activo e interactivo, con una progresiva toma de conciencia de la lógica subyacente a sus acciones.

Presentamos aquí una propuesta de *evaluación basada en la epistemología genética y en el psicoanálisis*, procurando ver cómo el niño se organiza para adaptarse al entorno de modo creativo y original, mediante la formación y utilización de la representación simbólica.

Curva evolutiva del juego: una lectura piagetiana

Siguiendo la evolución del juego en la etapa de cero a seis años podemos observar las grandes transformaciones que se producen en esta edad y comprender mejor su importancia fundamental en el proceso de adaptación a la vida en general.

Es muy difícil detectar el momento del *nacimiento del juego*. Toda acción es la búsqueda de un objeto significativo a partir de la conciencia de su falta. La primera forma de conciencia se llama cons-

ciencia elemental, es decir, *corporal*. El bebé vivencia de manera física la falta de algo, retrocede y, en cierto modo, se transforma, se acomoda para poder asimilar este objeto significativo. Por tanto, hay un movimiento que parte del sujeto en busca del objeto, que va de dentro afuera, y que exige un esfuerzo de transformación, de acomodación activa. Una vez acomodado al objeto, el sujeto lo trae para sí, en un movimiento inverso y recíproco al primero, de fuera para dentro, aferente, centrípeto, y lo asimila, con una relajación del esfuerzo anterior, con placer, asimilándolo. Para Piaget, existe el juego precisamente cuando hay un predominio de la asimilación sobre el esfuerzo y la tensión de la acomodación.

En el inicio de la vida, el bebé está aprendiendo a tratar con el propio cuerpo y el juego tiene una función muy importante en este aprendizaje, mediante el intercambio con el entorno. *Juego de ejercicio* es como se denomina la primera forma de juego que surge. Como indica su nombre, el niño, ejercita al jugar sus esquemas sensoriomotores y los coordina cada vez mejor. Mediante movimientos y sensaciones pretende un retorno práctico, funcional e inmediato, y sentir físicamente el contacto con el objeto. Tiene características rítmicas y repetitivas. El bebé, principalmente en los primeros ocho meses de vida, es conservador. Encuentra mucho placer en la repetición, en la reproducción. Está, por así decir, «calentando el motor» para grandes arrancadas futuras.

Hacia el final del primer mes de vida (Fase I-Período sensoriomotor P.S.M.) y, con seguridad, en el segundo y tercer meses (Fase II-P.S.M.) se puede hablar ya de juego, mediante las reacciones circulares primarias con predominio de la asimilación, que se caracteriza por ser un juego repetitivo y funcional, con partes del propio cuerpo, como con la mano, por ejemplo. Hacia el cuarto mes (Fase III-P.S.M.), esas reacciones circulares se denominan secundarias, creciendo en complejidad con la conquista de la coordinación rostro-mano, pudiéndose hablar ya de una relativa intencionalidad en la acción. El niño repite algo descubierto por casualidad, descentralizándose ya ligeramente, incluyendo la interacción con un objeto fuera del propio cuerpo; por ejemplo, balancear un móvil.

Con ocho meses (Fase IV-P.S.M.) su universo crece increíblemente en apertura y organización, ya que percibe, por vez primera, que los

objetos o las personas siguen existiendo incluso fuera de su campo perceptivo (idea de permanencia del objeto). Asimilado eso, logra organizar sus acciones, incluso lúdicas, determinando medios para alcanzar los fines pretendidos. Se afirma la intencionalidad de la acción, se coordinan los esquemas secundarios, se marca la separación objeto-sujeto, lo que aporta condiciones de *aparición de una forma ritual pre-simbólica de juego*, aunque con características repetitivas y funcionales pero esbozando ya los primeros intentos de una representación dramática. La conciencia de sí mismo, del otro y de la representación simbólica se va estableciendo de modo gradual, complementario y recíproco. El niño comienza a hacer un teatrillo ritualista en las situaciones más significativas de su vida, como la hora de dormir, de comer, de despedirse del padre, etc. Este rito cuenta ya algunas veces con la participación de alguien o de algo muy significativo para él; son objetos o situaciones, intermediarios entre sí mismo y el otro, continuación del cordón umbilical y, al mismo tiempo, propiciadores, muchas veces, de condiciones favorables para el proceso de separación saludable yo-otro, que Winnicott denomina objetos o fenómenos transicionales (de transición), como veremos a continuación. La consciencia corporal de la separación de la madre sería dolorosa si el niño no esbozase ya una forma pre-simbólica de representarla cerca de sí, controlando su alejamiento.

La creciente coordinación, descentralización y flexibilidad de los esquemas sensoriomotores, ahora intencionales y pre-simbólicos, propicia una apertura cada vez mayor al entorno, generando las reacciones circulares terciarias, que se caracterizan por la progresiva capacidad de innovación y exploración del bebé de doce a dieciocho meses de edad (Fase V-P.S.M.). Lo nuevo le atrae mucho, se acerca al objeto, lo examina más, lo imita, lo siente más mediante nuevas formas de interacción y combinación que va creando y dándole ocasiones de descubrir nuevas propiedades. A toda apertura del sistema corresponde un movimiento recíproco, complementario e inverso de cierre, de circunscripción de sí mismo. A medida que el niño se abre al entorno y lo explora con mayor agilidad, se forma más una idea de sí mismo como un todo, separado del entorno y en constante relación con él. Desde el comienzo, por lo tanto, existe *la formación de una conciencia en relación con algo vivido*. El sujeto se percibe den-

tro de un contexto que dice respecto de su historia. El proceso de estructuración mental debe ser visto siempre en sus dos aspectos complementarios, lógico y biológico (histórico), donde el sujeto se va organizando y tomando conciencia de sí mismo como agente del propio proceso de desarrollo, en relación con el objeto de conocimiento.

Esa consciencia elemental de sí mismo, del yo corporal, no sólo eficiente sino creativo y realmente insertado en un contexto histórico, espacio-temporal, es lo que le da posibilidades para interiorizar lo vivido. Pasa entonces a representar su acción interiormente y a utilizar manifestaciones simbólicas para interactuar con el entorno. Comienza a hablar, a imitar en ausencia de modelo, a acordarse de algo sin necesidad de verlo.

El juego testimonia esa profunda alteración en la forma de pensar del niño, que muestra ser capaz de introyectar una situación vivida mediante imágenes mentales y proyectarla en otro contexto, mediante escenas imaginarias.

Al acompañar de cerca *la aparición de las manifestaciones semióticas*, enfocando el juego y el dibujo del niño en un estudio evolutivo (Oliveira, 1992), se puede observar que los primeros juegos simbólicos surgen de modo disperso dentro de una actividad predominantemente funcional y motriz. Aparecen de modo concomitante las primeras representaciones verbales, también aisladas. El símbolo brota a partir del cuerpo, en medio de manifestaciones gestuales que lentamente se vuelven evocativas, delatando una actividad reproductora desligada del momento actual. La memoria comienza a evidenciarse en los juegos y en las palabras. La imitación de modelos ausentes se pone de manifiesto. La representación gestual (Imagen reproductora gestual, I.R.G.) en presencia del modelo, antecede y prepara la evocación (Imagen reproductora, I.R.), que se manifiesta en el juego. La representación intencional gráfica, mediante el dibujo, es mucho más tardía, apareciendo en general solamente después de los tres años (Imagen reproductora dibujo, I.R.D.). Según Piaget (1962) hay dos momentos decisivos en la evolución del proceso de representación simbólica de imágenes: primero, el paso de los esquemas sensoriomotores a los representativos, cuando el niño logra simbolizar, es decir, separar el significante del significado; segundo, el in-

greso en el período operatorio, cuando el pensamiento adquiere des-centralización y flexibilidad suficientes para tratar con imágenes anti-cipatorias (I.A.) no sólo ya reproductoras (I.R.).

En todo el proceso de formación y utilización del símbolo vemos, por lo tanto, una agilización creciente de las estructuras mentales. Los aspectos figurativos, ya sea las imágenes o las percepciones, son trabajados cada vez más de modo complementario, sistémico y flexible. Esa evolución se manifiesta claramente en la estructuración progresiva de los discursos lúdico y verbal.

El juego del niño aumenta en organización. Las pequeñas y dispersas representaciones van constituyendo pequeñas y, luego, grandes piezas teatrales, con secuencias temporales bien marcadas, organización espacial de las distintas subescenas, distribución de papeles y funciones de los actores. El niño clasifica y ordena cada vez mejor lo que representa, como veremos a continuación.

El juego simbólico desde los dos hasta los cuatro años se desarrolla de modo increíble, tanto en organización como en dramatización. El niño revive situaciones que le resultaron significativas, como las vio o como le gustaría que hubiesen ocurrido. Al jugar, aprende a vivenciar y a diferenciar la realidad de la fantasía, el yo del otro y a volver a significar la realidad conforme a su capacidad de asimilación. En toda representación hay un nivel de simbolismo consciente para quien lo crea, y uno inconsciente. Piaget denomina simbolismo primario a la representación consciente, y simbolismo secundario a la inconsciente. Por ejemplo, al darse cuenta de que una varita es un carrito, lo mueve por el suelo imitando el ruido del motor; el niño es consciente de que está imitando un carrito, pero puede estar representando también, aunque no lo perciba, una fantasía inconsciente.

Así como la asimilación es siempre muy superior a la consciencia, es decir, registramos mucho más de lo que tenemos conciencia de hacer, también la proyección lo es. Y, a medida que nos exteriorizamos, que nos manifestamos, mediante palabras o dramatizaciones, aumentan nuestras posibilidades de vislumbrar lo que nos ocurre y asimilar realmente lo vivido. Por eso, el juego, las dramatizaciones, el dibujo o la conversación son autorreveladores, porque al expresarnos y comunicarnos nos vemos y nos comprendemos mejor.

Las manifestaciones simbólicas son mecanismos por excelencia en el proceso de toma de conciencia del ser en relación porque, al organizar sus representaciones, el sujeto se organiza, entrando en contacto progresivo con su significación más profunda, a medida que se siente menos amenazado y más creativo. El objeto que asusta deja de ser inhibitor a medida que es representado, ya que en toda representación es el sujeto quien trata con el objeto a su manera.

En la representación simbólica, al predominar la asimilación, hay una mayor probabilidad de aparición de contenidos inconscientes. Al proyectarlos, el sujeto, en cierto modo, los ve, aunque de forma simbólica. Eso exige de él una adaptación, una transformación interna, lo que le lleva a buscar una integración, es decir, la identificación de estos contenidos como algo suyo, personal. El campo de la consciencia se amplía, el sujeto pasa a actuar de forma más activa y a sentirse menos a merced de situaciones que no domina, pasando a dominarlas. La personalidad se reintegra en cada representación.

El juego simbólico desde los dos hasta los cuatro años presenta las características del pensamiento mágico pre-conceptual de esa edad. El niño da vida a los objetos (animismo), atribuyéndoles sensaciones y emociones, conversa con ellos. Es un juego predominantemente solitario, en donde vive los diferentes papeles. Cuanto más se aproxima a los cuatro años, más complejas se vuelven las dramatizaciones. Poco a poco ensaya un simbolismo colectivo, intentando mantener una escena en conjunto con otros niños. Eso exige mucho esfuerzo de descentralización para aceptar lo que el otro niño quiere y poder continuar jugando. Comienza así a vivir el drama de tener que ceder para poder convivir. En general, los niños mayores introducen de modo lúdico y natural esa entrada en lo social, organizando y liderando juegos en conjunto. La convivencia con otros niños de diversas edades es fundamental para el desarrollo cognitivo y afectivo-emocional.

El juego simbólico después de los cuatro años adquiere características progresivamente sociales e introduce lentamente el juego de reglas, donde el equipo debe ser respetado, lo que va esbozando poco a poco, el período operatorio.

La evolución del juego simbólico muestra claramente la evolución de la estructuración mental en su doble aspecto sintáctico y semántico.

El niño evoluciona desde la organización de pequeñas escenas a grandes escenas, tanto en duración como en complejidad y dramatismo, donde claramente se percibe el tema central del juego y sus subordinados. La agilidad mental aumenta considerablemente, insertando partes en un todo lúdico coherente. Esa organización lógica, con la clasificación y elaboración de una serie de diversas subescenas en un argumento fluyente y lleno de sentido, se manifiesta en la estructuración del tema representado, su riqueza contextual y su progresiva organización espacio-temporal.

Por tanto, hay una lógica subyacente, cada vez más evidente, que estructura la situación representada. El tiempo y el espacio se expanden, dándoles el niño una orientación cada vez más ordenada y sistémica, puntuando los referentes principales y los complementarios, estableciendo verbalmente cada vez más las relaciones entre los distintos subcontextos.

Por otro lado, las relaciones también crecen en dramatismo. El niño se zambulle cada vez con más profundidad y trae a la superficie situaciones llenas de emoción. El juego simbólico, por ser una zona fronteriza entre la realidad y la fantasía, entre el yo y el otro, entre el consciente y el inconsciente, muy próximo al sueño, aporta realmente condiciones para representar situaciones cargadas de afecto y emoción, y aproximarse de forma más creativa a los contenidos angustiosos. También existe la posibilidad de vivir los miedos y las tensiones del otro, de invertir papeles y, por tanto, comprender mejor las relaciones vividas.

No hay actividad que sustituya su fuerza integradora. La naturaleza necesitó milenios para construirla; el niño necesita representar para desarrollarse bien. Corresponde a los padres, profesores y a todos los que conviven con él, respetarle ese derecho.

En resumen, podemos distinguir en la evolución del juego simbólico:

1. Aparición de las primeras manifestaciones simbólicas, mediante el *juego simbólico* o *juego dramático*, dentro de un contexto predominantemente funcional y cíclico sensoriomotor (Fase VI - P.S.M. - Año y medio a dos años):
 - el cuerpo funciona como marco físico del yo. El juego simbólico se organiza cerca del cuerpo, principalmente en la parte próxima a la zona genital.

2. Aparición de pequeños «llanos lúdicos» simbólicos que algunas veces logran reunirse en uno mayor (*dos a tres años*):
 - el niño no tiene necesidad de un marco físico para organizarse (no organiza el juego);
 - los recuerdos vienen de más lejos y cada vez mayores, y se manifiestan más bajo forma de representación lúdica;
 - las verbalizaciones se hacen principalmente en relación con el eje del presente o el pasado próximo y se mantienen presas de lo real. Lo imaginado aún no ha adquirido voz propia, la muñeca aún no habla lo que quiere o de lo que tiene miedo.

3. Formación de grandes escenas dramáticas (*tres a cinco años*):
 - los personajes son cada vez más una recreación del sujeto que una reproducción (mayor diferenciación significativa-significado);
 - la verbalización se transporta cada vez más a la situación imaginada. El niño habla de lo representado y los personajes adquieren habla, con voz, timbre, entonación y ritmos propios;
 - la memoria combina de modo ordenado diversos momentos del pasado;
 - los contextos representados se hacen cada vez más vivos y dramáticos, con la aparición de profundos esquemas afectivos;
 - las situaciones se reviven de modo cada vez más original y activo, utilizando el niño su imaginación para asimilar lo que comprendió en el pasado.

4. Simbolismo colectivo y reaproximación a la realidad objetiva, ahora en un nivel más abstracto (*cuatro a seis años*):
 - aparece el juego simbólico colectivo, escenificando varios niños una situación. En la fase anterior, la vivencia de varios papeles, le ha hecho posible al niño comprender mejor al otro y jugar con él. Por tanto, como muestra Winnicott, y como veremos a continuación, existe una evolución de los rituales pre-simbólicos (fenómenos transicionales) al juego (simbólico), de ahí al juego con el otro y a saber vivir con el otro. Convivir supone la conciencia de la relación yo-otro. Dentro de una visión epistemológica piagetiana también, ya que el ser humano es visto como

un sistema abierto, es decir, aquél que sólo sobrevive de forma adaptada, si tuviese conciencia de que necesita estar constantemente en interacción con el entorno.

5. Aparecen las primeras señales del juego de reglas. En el juego simbólico colectivo hay necesidad implícita de la obediencia a las reglas de la escenificación. El símbolo, así, facilita en todos los sentidos el paso a lo social.

Las reglas aparecen también en juegos de movimiento, de palabras, etc., creados por el niño o transmitidos social y culturalmente. En el comienzo son un gran desafío. Escuchar al otro requiere saber ponerse en su lugar. Perder en el juego con tranquilidad o control interno supone aceptarse como no todopoderoso.

El juego, una vez más, empuja al niño hacia delante, a lo social, ya que a duras penas se va dando cuenta de que para seguir jugando tiene que aprender a perder; dicho de otro modo, para convivir con el otro tiene que aceptarlo separado de sí mismo, con vida propia. La comprensión de lo social supone una lógica más cercana al período operatorio, con la comprensión de la relación parte-todo.

El proceso evolutivo del juego acompaña, por tanto, toda la apertura y la circunscripción del sujeto en relación con el objeto, en la progresiva construcción de la identidad personal y social, siempre vistas de modo complementario.

Importancia del juego para Winnicott

El mejor conocimiento de la lectura psicoanalítica del juego por Winnicott resulta muy útil para el psicopedagogo que se propone evaluar al niño de cero a seis años. Para ese autor, el juego es universal, facilita el crecimiento y, por tanto, la salud, lleva a relaciones de grupo, es una forma de comunicación con uno mismo y con los demás; tiene un lugar y un tiempo muy especiales, no siendo algo sólo «de dentro», subjetivo, interno, o sólo «de fuera», objetivo, externo, sino que se constituye en un espacio potencial entre el yo y el no-yo, entre el mundo interno y el externo, que precisamente se va formando a medida que el juego se desarrolla de modo creativo y original.

Winnicott no observaba de modo pasivo a los niños jugando, sino que jugaba con ellos, tratando con la superposición de dos áreas de juego, la del niño y la del terapeuta, y resaltando la necesidad de que el terapeuta (o quien sea) esté en condiciones de saber y poder jugar realmente con ellos. Fue también un sensible observador, logrando evaluar situaciones complejas como la de un niño jugando mientras se entrevistaba a la madre.

Su estudio nos interesa porque apoya la importancia del juego en el proceso vital y doloroso de separación entre el yo y el no-yo, mostrando cómo lo lúdico, por ser esencialmente placentero, incluso cuando es de tipo autocurativo, ayuda a realizar de modo más creativo ese corte saludable del cordón umbilical simbólico.

En el comienzo de la vida, el bebé y el objeto son uno solo, fundidos el uno en el otro. El bebé ve a su madre de modo subjetivo y ésta concreta lo que él busca. Y, en esos momentos, la madre, o parte de ella, permanece en una constante oscilación entre ser lo que el bebé espera y ser ella misma. Cuando la madre consigue alternar y complementar de modo equilibrado estos dos papeles, el bebé comienza a experimentar una sensación buena, de confianza en la madre y de control saludable del entorno, tratando poco a poco las frustraciones pequeñas y soportables.

En este proceso, el objeto, la madre, es repudiado o aceptado de nuevo y, cada vez más, percibido de modo subjetivo, como separado de sí mismo. El bebé experimenta el hecho de que el objeto sigue existiendo incluso cuando él lo rechaza o lo agrade, y eso le da posibilidades de confiar en esa madre que tiene vida propia. Ese proceso le ayuda a elaborar su omnipotencia inicial dándole posibilidades de ir circunscribiendo su yo de modo menos mágico y más real.

En ese proceso, tiene necesidad, muchas veces, de algo concreto que represente no a la madre (ya que ella aún no es vista como separada de él), sino precisamente en el área intermedia de la experiencia entre lo que comienza a percibir como suyo (centrado en el erotismo oral) y como no suyo (seno de la madre). Winnicott introduce los términos «objetos transicionales» y «fenómenos transicionales» para designar estos objetos que no forman parte del cuerpo del bebé y aún no son reconocidos como externos a sí mismo. El ya los reconoce como no-yo y mantiene una relación afectuosa con ellos.

Esas primeras posesiones, como por ejemplo el osito o la colcha —muchas veces se hallan asociadas a rituales que pueden o no incluir actividades autoeróticas— se vuelven vitales para el bebé, especialmente en situaciones de mayor ansiedad. Así, puede chupar el borde de su colcha a la hora de ir a dormir, como una defensa contra el miedo de la separación. El bebé reconoce su textura, sabor o color, y eso le da la sensación de continuidad y confianza. El reencuentro mediante las sensaciones con lo vivido, con lo conocido, con lo querido, con lo deseado, es vital para su afirmación afectivo-emocional. El bebé asume gradualmente derechos sobre el objeto y demuestra que no va a cambiar, a menos que sea cambiado por él. El reencuentro, la posesión y la conquista de derechos sobre el objeto hace que el bebé se afirme.

La aparición de los objetos o fenómenos transicionales comienza a surgir hacia los cuatro a seis meses hasta los ocho a doce meses. Si intentamos hacer un paralelismo con la epistemología genética, propuesto por esta evaluación, vemos que esa transición coincide con la construcción de la idea de objeto permanente. No podría ser de otro modo, ya que el objeto de conocimiento sólo se asimila y se constituye en cuanto significativo para el sujeto, desde el punto de vista lógico y semántico. Hay toda una búsqueda de continuidad y una conquista de lo nuevo en el proceso de adaptación cognitiva y afectivo-emocional.

La punta de la colcha, o cualquier otro objeto transicional, representa para el bebé el seno (o la madre), pero lo importante es su realidad concreta. En el inicio, es pre-simbólico.

Cuando se forma el simbolismo, el bebé consigue distinguir lo que es hecho de lo que es fantasía, lo que es objeto interno de lo que es objeto externo, lo que es percepción de lo que es creatividad. Para Winnicott, existe una evolución directa de los fenómenos transicionales para el juego, de éste para el juego compartido, y de ahí para las experiencias culturales. Lo importante en el juego no es tanto con lo que juega el niño, el contenido, sino cómo se desarrolla, tratando de modo cada vez más creativo e interactivo con su mundo interno y externo. El juego se asemeja al sueño, reestructura contenidos inconscientes, adquiriendo formas oníricas de tratar la realidad interna sin perder el contacto con la realidad externa.

El cuerpo está muy presente en toda situación lúdica. Hay situaciones que se pueden asociar con la excitación de las zonas erógenas. Cuando la excitación es muy grande, compromete el juego, ya que puede hacer que el niño se sienta amenazado e inseguro frente a situaciones que no logra controlar. Esta situación surge bajo la forma de una desorganización motriz o verbal, que puede estar acompañada o no de agresividad frente a los objetos, o mediante un cierre en sí mismo, inhibiendo la actividad, o mediante una conducta repetitiva y estereotipada, que no se atreve a arriesgarse o a soltarse; incluso puede estar acompañada de una preocupación grande y compulsiva por el orden y la limpieza de los objetos, al proyectar en ellos el desorden que siente en sí mismo. En resumen, el niño pierde la espontaneidad, se fosiliza en una defensa contra impulsos o fantasías que teme no controlar, dejando de percibirse como quien organiza lo que hace.

Pero precisamente es la exposición de forma simbólica a situaciones que le amenazan o presionan y experimentar la tensión y el desequilibrio frente a ellas, lo que le da la posibilidad de reorganizarse y actuar para controlarlas de modo activo.

La ansiedad es parte inherente a todo proceso de crecimiento. Crecer es aprender a tratar con la frustración, con la tensión de la ausencia del otro, con el miedo de no revelarlo, con el riesgo de exponerse y no ser aceptado.

Dentro de un proceso sano de desarrollo, el niño va perdiendo su omnipotencia inicial y asumiéndose como autor de su propia historia.

El juego tiene un papel insustituible en el proceso vital de encuentro consigo mismo y con el otro.

Evolución del dibujo según Lowenfeld

Mediante la observación del dibujo del niño, podemos obtener datos sobre su desarrollo general, así como plantear hipótesis de compromiso afectivo-emocional, intelectual, perceptivo y motor en sus múltiples interferencias.

La expresión gráfica es una manifestación de la totalidad cognitiva y afectiva. Cuanto más confía el niño en sí mismo y en el entorno, más se arriesga a crear y a implicarse con lo que hace. Como vimos,

el niño seguro logra concentrarse en la actividad porque las amenazas internas o externas no le presionan. Logra soltarse, creer en lo que hace e identificarse con sus representaciones. No hay entrenamiento o ejercicio de coordinación motriz que le lleve a expresarse de modo creativo mediante el dibujo. Y eso es un gran peligro. Para afrontar su ansiedad o la de muchos padres, ciertos profesores «enseñan» al niño a dibujar, dando modelos para ser copiados o modelados. El niño inhibe su expresión libre para atender una solicitud del entorno, y el proceso de desarrollo se ve perjudicado.

En la evaluación es importante que se sepa observar cuánto y cómo están presentes la capacidad de implicación, de concentración y de placer en crear.

Muchas veces, el dibujo libre asusta al niño, porque no está habituado a elegir lo que hace y sí a responder a lo que esperan de él. Algunas veces, el niño que hace exactamente todo lo que la maestra «ordena», es precisamente el que más necesita de oportunidades para expresarse, al estar ansioso por compensar una inseguridad interna con una imagen favorable ante la maestra, vista como figura parental.

En el dibujo, como en el juego, una evaluación sintáctico-semántica permite ver la organización subyacente a los contenidos, es decir, cómo (sistemas lógicos) el niño organiza su *realidad* (sistema de significación: su contexto espacio-temporal). El análisis semántico, por tanto, comprueba cómo se sitúa el niño frente a la vida, la significación que la vida tiene para él, percibiéndose como creador de la propia historia o no.

Como vimos, la organización lógica recorre el camino de la abstracción reflexiva. Por otro lado, el niño no organiza un mundo neutro, sino un mundo que le resulta significativo (Oliveira, 1992). Por lo tanto, la organización sintáctico-semántica forma un todo, donde la lógica está subyacente y progresivamente consciente para el sujeto.

Conviene observar si el niño se percibe como agente constructor, si atribuye un significado personal a los objetos dibujados, si consigue implicarse o no. Cuando se siente amenazado, en general busca un apoyo externo. Esa ansiedad puede dirigirse aislada o conjuntamente a:

- la persona que está con él mientras dibuja. Por ejemplo si:
 - busca contactos próximos (proximidad física) o distantes (sonrisas y miradas), o a la inversa, se aísla y se aleja negando la presencia del otro;
 - busca contactos verbales, confirmando después si es así como se hace; pide modelos para copiar o ideas que seguir;
- la propia hoja de papel:
 - busca apoyos físicos y concretos, ya sea por el uso constante de reglas o bien por el trazo junto a los bordes de la hoja;
- el propio cuerpo:
 - manifiesta a veces una tensión exagerada o inadecuada, que se revela en el trazo muy fuerte o muy leve;
 - tiene dificultad en disociar el movimiento de las manos o presentar sincinesias;
- la propia representación gráfica:
 - manifiesta dificultad para aceptar el propio dibujo, es decir, para aceptarse, llegando incluso a la negación, ya sea mediante el uso constante del borrador, rascando encima o cubriendo el dibujo totalmente;
 - tiene dificultad en interpretarse, mediante la repetición rígida, mecánica y estereotipada de figuras;
 - distorsión exagerada, énfasis u omisión de partes significativas del dibujo.

En grandes líneas, *la evolución del dibujo* muestra, en la primera infancia, tres grandes conquistas estructurales del niño. La primera es cuando percibe la relación gesto-trazo, es decir, cuando capta que el trazo es una resultante de su movimiento con el lápiz. La segunda es cuando comprende que puede representar intencionadamente un objeto de modo gráfico y, la tercera, cuando logra organizar esas representaciones, formando todos significativos, primeramente mágicos y subjetivos, y después, cada vez más complejos, detallados y próximos a la realidad objetiva.

El inicio de la comprensión de la representación del habla mediante la escritura se da de modo concomitante con esa última fase.

Ese es el camino que el niño recorre desde los cero hasta los seis años y que refleja el paso de lo sensoriomotor a lo operatorio, es decir, el proceso de toma de conciencia de la organización sistémica de las representaciones simbólicas de modo cada vez más abstracto y objetivo.

La evolución del dibujo acompaña así, el camino hacia la escritura, comprendida por el niño como un todo coherente y simbólico que representa lo que se piensa y lo que se habla.

FASE I. COMIENZO DE LA AUTOEXPRESIÓN GRÁFICA.
ETAPA DEL GARABATO. DE UNO A CUATRO AÑOS

- *Garabato desordenado*. Aproximadamente de un año a dos. Aún no tiene conciencia de la relación trazo-gesto, y, por tanto, muchas veces no mira lo que hace. Su mayor placer está en explorar el material y rayar el suelo, las puertas, el propio cuerpo y los juguetes. Agarra el lápiz de varias maneras, con las dos manos alternativamente. No usa los dedos o el pulso para controlar el lápiz. Hace inicialmente figuras abiertas, es decir, líneas verticales u horizontales, muchas veces en un movimiento amplio de vaivén. Con la arcilla, amasa y bate.
- *Garabato ordenado*. Aproximadamente a partir de los dos años, el niño descubre la relación gesto-trazo y se entusiasma. Pasa a mirar lo que hace, comienza a controlar el tamaño, la forma y la localización de los dibujos en el papel. Varía los colores de modo intencionado. Comienza a cerrar las figuras mediante formas circulares o espirales. Cerca de los tres años comienza a sujetar el lápiz como un adulto. Copia intencionadamente un círculo, pero no un cuadrado. Descubre, pero no inventa, relaciones entre lo que ha dibujado y la realidad. Con la arcilla, comienza a hacer bolas y «salchichas».
- *Garabato nombrado*. Aproximadamente a partir de los tres años, hace el paso del pensamiento cinestésico, motor, al de la imagen, frente al dibujo, es decir, representa de modo intencionado un objeto concreto, mediante una imagen gráfica. Pasa más tiempo dibu-

jando. Distribuye mejor los trazos por el papel. Describe de modo verbal lo que hace y comienza a anunciar lo que va a hacer. Relaciona lo que dibuja con lo que ha vivido o vive, aunque el significado de su dibujo es casi siempre sólo inteligible para él mismo. Algunos movimientos circulares asociados a verticales comienzan a dar forma a una figura humana (esquema cefalo-caudal). Con la arcilla, comienza a representar figuras rudimentarias.

FASE II. AFIRMACIÓN DE LA REPRESENTACIÓN GRÁFICA.
FASE PRE-ESQUEMÁTICA. DE CUATRO A SEIS AÑOS

Se afirma la conciencia de la analogía entre la forma dibujada y el objeto representado. Es decir, se construye de modo definitivo la relación a nivel gráfico significante-significado. Vemos aquí cómo la representación gráfica es mucho más tardía que la lúdica y la verbal. Mientras que el juego simbólico y el lenguaje están ya bien organizados, el juego gráfico comienza ahora a afirmarse. El niño que ha construido grandes escenas dramáticas jugando, comienza ahora a organizar sus dibujos representativos. Esa organización se da principalmente mediante la combinación de formas circulares y longitudinales, formando figuras reconocibles. La representación de la figura humana evoluciona en complejidad y organización, siguiendo dos ejes principales: uno vertical (cefalo-caudal) y otro horizontal (próximo-distal). La representación de la cabeza se vuelve cada vez más elaborada. Aparecen lentamente los brazos, las manos, los pies, muchas veces con varios dedos, radiales, y a veces el cuerpo. Al aproximarse a los siete años, el niño elabora ya un esquema corporal, con trazos dobles representando brazos y piernas.

La elaboración de la figura humana está íntimamente vinculada a la significación simbólica que las diversas partes del cuerpo tienen para su historia personal, para el modo como el niño se percibe frente al mundo. Así, las omisiones, oscurecimientos o distorsiones pueden representar conflictos internos.

En esta fase, el niño aún no es capaz de organizar una representación gráfica formando un todo coherente. Dibuja los objetos sueltos y la relación entre ellos es subjetiva. Muchas veces, ocupan posiciones

satélites, gravitando alrededor de la figura humana. No hay preocupación por la adecuación del color a la realidad externa, su elección es subjetiva y está vinculada a las emociones de lo vivido. El tamaño y la disposición de los objetos también obedecen a criterios subjetivos de valor. Al niño le gustan varias formas y colores.

Cuando avanza hacia el período operatorio, organiza mejor sus dibujos de modo coherente y objetivo. Se observa una creciente organización espacial análoga a la de la realidad y una preocupación por los detalles y la fidelidad a los colores, formas y proporciones reales. El dibujo va perdiendo el carácter mágico y anímico que caracteriza el período pre-operatorio.

Del ritmo sensoriomotor al símbolo, del símbolo a la progresiva comprensión de la totalidad operatoria, la evolución del dibujo manifiesta el proceso de estructuración mental.

Propuesta de evaluación psicopedagógica

Conociendo mejor la evolución del juego y del dibujo, podemos, mediante la observación y el análisis de la actividad del niño, formarnos una idea más clara sobre su estructuración mental (lectura epistemológica), así como sobre la organización de su ego ante el entorno, su flexibilidad y los mecanismos de defensa (lectura psicoanalítica).

Buscamos así respuestas a la pregunta: *¿Representa el niño su realidad de modo simbólico?*

En caso positivo:

1. *¿Cómo la representa?*

- ¿Cómo se manifiestan sus representaciones lúdicas? ¿Aparecen de modo disperso o formando escenas complejas? Y las gráficas, ¿cómo se manifiestan?
- ¿Cómo representa la realidad? ¿De modo caótico u organizado?
- ¿Cómo utiliza el lenguaje mientras juega o dibuja para comunicarse o expresarse?
- ¿Utiliza sus recuerdos personales para crear?
- ¿Cómo trabaja con la realidad y la fantasía? ¿Logra organizar

representaciones dramáticas llenas de vida al mismo tiempo que se mantiene alerta y flexible a lo que ocurre a su alrededor?

- ¿Cómo coordina sus esquemas motores, organiza su cuerpo en un contexto simbólico? ¿Sus movimientos son flexibles, precisos y espontáneos?
- ¿Cómo se organiza ante lo nuevo y lo inesperado? ¿Y ante la tensión, la frustración y la pérdida?
- ¿Altera de modo significativo su conducta ante determinadas situaciones o personas?

2. ¿Qué representa?

- ¿Se representa a sí mismo inserto de modo dinámico en contextos espacio-temporales significativos?
- ¿Cuáles son los temas que más aparecen? ¿Cómo los trata?
- ¿Qué personas son representadas y cómo lo son? ¿Cuáles son omitidas?

En caso negativo:

1. En caso de que el niño aún no sepa dramatizar y tenga ya una edad próxima o superior a los dos años, es recomendable que se haga una evaluación complementaria mediante un diagnóstico psicológico y neurológico.
2. Cerca del año y medio, hay que buscar conductas pre-simbólicas, y analizar bien el modo en que utiliza su cuerpo para relacionarse, principalmente en situaciones vinculadas con la madre. Siempre es interesante hacer una nueva evaluación a los dos o tres meses para que se pueda observar la aparición de las manifestaciones de la función semiótica.

En resumen, la evaluación pretende comprender el momento observado dentro del proceso de desarrollo. Una visión positiva, buscando lo que está funcionando bien, redimensiona el síntoma, la queja.

La creencia en la hipótesis de que el niño puede autorregularse cuando tiene posibilidades de representar su realidad, y reformular

todo el trabajo junto a ella, cuando el profesional pasa a verlo como agente principal de su proceso de equilibrio, reduce mucho la ansiedad de quien desea encontrar los caminos por donde investigar, ya que es el mismo niño quien nos conduce, cuando le dejamos actuar.

Dentro de esa perspectiva, como ya vimos, *lo fundamental, es observar si el niño está representando su realidad vivida y cómo se están utilizando las diversas manifestaciones simbólicas.*

Como nos enseña Ramozzi-Chiarottino (1988), un niño puede estar presentando un déficit sin ser deficitario, es decir, teniendo posibilidad de superarlo.

La evaluación se construye con la obtención e integración de buen número de informaciones significativas que podemos obtener del niño, de su dinámica familiar, de su escuela. Esos datos pueden, algunas veces, ser recopilados de modo informal mediante la observación del niño en situaciones diversas como, por ejemplo, cómo llega a la consulta por vez primera y en las demás, cómo se comporta frente a la madre, el padre y los hermanos, cómo se separa y se reencuentra con la madre, y así sucesivamente. Del mismo modo, es importante que se observe y se escuche a la madre en diversas situaciones, principalmente en lo que se refiere al pequeño y el modo como se desenvuelve en la escuela, si manifiesta confianza y apertura, o inseguridad y rivalidad. Se procurará ver si la madre presenta una actitud controladora en relación con su hijo, la profesora e incluso con nosotros; si proyecta sus ansiedades en él, procurando afirmarse mediante el éxito escolar del hijo, o si busca protegerlo en exceso, dificultando su crecimiento. El exceso de protección también puede ser un rechazo velado, manifestado de modo opuesto, compensatorio. Así, la madre que no acepta una dificultad del hijo, que muchas veces es visto como una prolongación de ella o como su propiedad, niega esa dificultad. En realidad, está negando al niño el derecho de actuar, ya que, al protegerle en exceso, actúa por él.

Del mismo modo, el conocimiento del padre es muy importante. Procurar oírle hablar del niño, de la familia y de la escuela, buscando notar si logra fijar límites de modo claro y coherente, pero no rígido, si encuentra momentos de convivencia más íntima con los hijos, etc.

Al dar una opinión a los padres, es bueno esclarecer esos mecanismos de defensa, tanto del niño como de ellos, en su relación con él, siempre cuidando la sensibilidad que tengan los padres para poder escuchar.

En relación con la escuela, además del análisis del material escolar, es importante conocer la filosofía y la metodología de la enseñanza adoptada. Comprobar si se reconoce al niño como agente principal en el proceso de aprendizaje, o si se busca formarle o masificarle mediante interminables ejercicios de coordinación motriz y discriminación visual, muchas veces «fotocopiados», que nada tienen que ver con la creatividad del niño y la construcción de su autonomía. Es bueno también que se obtengan informaciones sobre el modo de comunicarse la escuela con la familia.

Por tanto, saber escuchar a los padres y a la escuela es fundamental para una evaluación psicopedagógica.

No hay un modelo «seguro» a seguir. El análisis de la observación del niño nos orientará respecto a los mecanismos y contenidos para investigar mejor, para ver lo que mejor brota o lo que está más inhibido o desorganizado en su proceso de aprendizaje.

Después de la entrevista con los padres, y del primer contacto con la escuela, suelo comenzar mi evaluación siempre por *una situación observacional activa (Interacción-Juego-Dibujo)*, que consiste en ver cómo se organiza el niño de modo espontáneo ante el material lúdico y gráfico. Como observadora, mantengo una actitud de presencia pero discreta, interviniendo cuando se me pide y siempre de forma no directiva. Esta observación me permite situar al niño, de modo aproximado, en relación con su formación y utilización de mecanismos simbólicos.

La elección del material se hace de acuerdo con la edad del niño y la demanda expuesta. En general, el material que más información proporciona consiste en unas piezas figurativas (muñecas, carritos, etc...), no figurativas (trastos, módulos, etc...) y un juego de regletas; el material gráfico consiste en tizas de cera, lápices de colores y papel de dibujo. Lo que nos interesa es ver cómo trata el niño ese material, su modo de combinarlo y darle significado.

Muchas veces, la observación del niño pequeño, hasta los dos y tres años, sólo es posible en presencia de la madre, lo que nos permite ver también la relación entre ambos. Algunas veces, incluso con ni-

ños mayores, es interesante observarles jugando, con y sin la presencia de la madre.

El interrogatorio después del juego o del dibujo también nos puede ayudar, si procuramos dar mucha libertad al niño para que hable como quiera.

A fin de ver el registro y análisis adjuntamos un protocolo de observación de Ariana, una niña de dos años y un mes, que asistía a una guardería concertada con la prefectura municipal de São Paulo. Este protocolo nos muestra cómo, cuando el niño tiene posibilidades de dramatizar, el símbolo surge de modo vivo y cíclico, en un contexto funcional sensoriomotor.

Protocolo de observación

Material presentado: oso de peluche, muñeca, pequeña almohada, palangana, caja de zapatos con trapos variados, caja de tizas de cera y dos hojas de papel de dibujo.

La totalidad de este protocolo está en Oliveira (1992).

Principales momentos de la observación:

I. Predominio de la conducta exploratoria con inicio de actividad gráfica. Comunicación verbal.

Ariana entra, mira la sala y el material, se sienta, toma un lápiz y comienza a rayar el papel haciendo un garabato semiordenado. Mira lo que hace, los juguetes y después me mira a mí. Me muestra el dibujo diciendo: «El tía». Sigue comunicándose verbalmente conmigo, hablando de lo que ve: «El au-au tía», señalando al oso, «El nene, el tía», mostrando el rostro sucio de la muñeca. Mientras dibuja, mueve los pies implicando todo el cuerpo en el grafismo. Muestra el zapato: «El papato». Comienza a interesarse por la caja de lápices, a explorar sus aberturas. Comunica lo que observa: «Tiró» (lápiz).

II. Inicio de organización de una pequeña escena simbólica.

Coloca los personajes (oso y muñeca) sentados a su lado como asistiendo a su actividad de dibujar. Alterna la tarea de rayar con la exploración de los lápices y la comunicación visual conmigo y con los muñecos, que adquieren vida.

III. Juego de ejercicio con los lápices.

Comienza a poner los lápices, uno a uno, en la palangana, a sacudirlos y a jugar con ellos cada vez más tiempo, cambiando el lugar, en una reacción circular terciaria. Ríe mucho. Su cuerpo está muy vivo y suelto.

IV. La exploración se amplía y se concreta.

Ariana da vida a los dibujos de la caja de tizas de cera. Vuelve a explorar la caja, y ve sus figuras. Comienza a nombrarlas: «Tía, mira a mamá», indicando una figura femenina muy rubia, aunque su madre es muy morena; «¡h, ¡el bicho!», mostrando el gato y diciendo después: «¡Ay!», representando con gestos y posturas una sensación de miedo. Señala otra figura de características que asustan y simula una voz grave, como si el 'bicho' hablase; «¡Ho, ho, ho!», representando ahora no ya que siente miedo sino lo que produce miedo. Vuelve a jugar con los lápices en la palangana. Se mantiene alerta, pero no tensa, a lo que ocurre a su alrededor. Nota que ha comenzado a llover fuera. Señala y me comunica verbalmente: «Lluvia, tía».

V. Vuelve al juego simbólico combinado con el dibujo.

Vuelve a colocar la muñeca y el oso. Les arrulla y los sienta de nuevo cerca de ella, como si la observasen. Sigue dibujando.

VI. Vuelve al juego funcional con los lápices, esta vez tirándolos lejos y yendo a buscarlos.

Examina los lápices. Observa con detalle la tiza blanca, prueba a rayar con ella y me comunica con gestos y posturas lo que ha descubierto, es decir, que el lápiz blanco no dibuja. Dice: «Es tía», y me muestra el papel en blanco. Extraña la realidad, descubriendo una novedad que consiste en una subclase: el lápiz blanco pertenece a la clase de los lápices pero no es exactamente como los demás, su trazo no aparece en el papel. La actividad lleva a la formación del concepto.

VII. Vuelve al juego simbólico en una combinatoria más amplia, reproduciendo la situación vivida.

Ariana organiza una escena de baño combinando de modo creativo el material lúdico y gráfico. Pone la muñeca junto a los lápices dentro de la palangana y transforma los lápices en agua de baño. Baña al oso y a la muñeca, lavando bien su rostro sucio, que había señalado desde el comienzo de la sesión. Me cuenta lo que hace: «Baño nene, tía». Después de

lavar los muñecos, ella misma se mete en la palangana y hace como que está bañándose, utilizando los lápices como agua.

VIII. Decae la curva del juego simbólico. Aparecen señales de cansancio.

Después del baño, su implicación disminuye y su actividad se orienta a la exploración breve de la caja de lápices. Su cuerpo indica que la actividad lúdica y gráfica están terminando.

Mediante esta observación podemos ver cómo el juego, incluso construido en un contexto ondulatorio y funcional sensoriomotor, alcanza una clara representación simbólica. Hay una lógica preconceptual subyacente, que va combinando percepciones, recuerdos, constataciones y comunicaciones verbales. Ariana se implica en lo que hace, al mismo tiempo que procura mantener frecuentes contactos gestuales y verbales conmigo, lo que es propio de su poca edad. Utiliza ya el símbolo, tanto para expresarse como para comunicarse. Es capaz de dar vida y voz a objetos concretos e incluso a representaciones gráficas, como cuando finge sentir miedo del gato del dibujo o simular una voz grave asustadora, como si el bicho hablase.

Vemos así cómo las representaciones lúdicas, dramáticas y verbales se combinan en una infinidad de posibilidades y van por delante de las demás representaciones. La gráfica (el dibujo) aún mantiene, como vimos, características sensoriomotrices, no existiendo intención de representación. Por otro lado, la representación gráfica es percibida e incluso dotada de vida por Ariana, que aún no sabe dar vida a un dibujo suyo, pero sí a uno impreso. La asimilación es siempre mucho más amplia que la toma de conciencia y la ejecución intencionada.

El símbolo es mucho más complejo y dinámico a nivel inconsciente que consciente. Los juegos simbólicos que se manifiestan en pequeñas escenas, invirtiendo Ariana los papeles y representando a la persona que cuida de los nenes, demuestran que ella sabe que está actuando, que está representando el papel de madre. Pero sus juegos funcionales mediante su carácter cíclico en movimientos alternos, inversos y complementarios (poner y tirar, lanzar e ir a buscar) pueden indicar una experimentación de vivencias para comprender mejor las relaciones de ida y vuelta hasta el objeto, de control activo de acercarse o de permanecer le-

jos. Los juegos sensoriomotores pueden tener una significación más profunda, inconsciente, representando la relación dinámica yo-otro.

Seleccionamos esta actividad espontánea de Ariana, una niña de dos años y de clase socioeconómica poco favorecida, que asistía a una guardería con doscientos niños más, a fin de mostrar la enorme riqueza, complejidad y precocidad de la creatividad infantil, así como su importancia en el proceso de desarrollo. Que el psicopedagogo y todos los que conviven con el niño sepan cada vez más verlo y comprenderlo.

Bibliografía

- ABERASTURY, A.: *El niño y sus juegos*. Paidós, Buenos Aires, 1973.
- BANDET, J. y SARAZANAS, R.: *El niño y sus juguetes*. Narcea, Madrid, 1973.
- CHATEAU, J.: *Psicología de los juegos infantiles*. Kapelusz, Buenos Aires, 1973.
- «La seriedad de las conductas del juego y trabajo infantil», en LEIF, J. y JUÍF, P.: *Textos de psicología del niño y del adolescente*. Narcea, Madrid, 2.^a ed., 1979, págs. 334-337.
- DI LEO, A.: *A interpretação de desenho infantil*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1985.
- DÍAZ, C.: *La creatividad en la Expresión Plástica*. Narcea, Madrid, 1997.
- FERREIRO, E.: *Reflexões sobre alfabetização*. Cortez. São Paulo, 1987.
- LEBOVICI, S. y DIATKINE, R.: *Significado y función del juego en el niño*. Proteo, Buenos Aires, 1985.
- LOWENFELD, V. y BRITTAİN, W. L.: *Desarrollo de la capacidad creadora*. Kapelusz, Buenos Aires, 1972.
- OLIVEIRA, V.: *O símbolo e o brinquedo*. Vozes, Petrópolis, 1992.
- PAIN, A.: *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1985.
- PIAGET, J.: *Le développement des images mentales chez l'enfant*, en «Journal de psychologie normal et pathologique», enero-junio 1962. Separata, págs. 75-108.
- La formación del símbolo en el niño*. FCE, México, 1973.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Z.: *Psicología e epistemologia genética de Jean Piaget*. EPU, São Paulo, 1988.
- SALVADOR, A.: *Conocer al niño a través del dibujo*. Narcea, Madrid, 1980.
- VAN KOLCH, O. L.: *Interpretação psicológica dos desenhos*. Pioneira, São Paulo, 1968.
- WINNICOTT, D. W.: *Realidad y juego*. Gedisa, Barcelona, 1986.

2. Algunas contribuciones del psicoanálisis a la evaluación psicopedagógica

Leda Maria Codeço Barone

El psicoanálisis nos enseña que el ser humano está sometido a un orden inconsciente e impulsado por deseos que desconoce. Según esta concepción, la vida psíquica —la representación— se inicia con la alucinación, el pensamiento inteligente es el sustituto (genético) del deseo alucinatorio, y sólo el *deseo pone en funcionamiento el aparato mental*.

Asumir estas premisas del psicoanálisis inaugura un nuevo campo de investigación y otro modo de considerar al sujeto humano que puede llevar a distintos profesionales a redimensionar su práctica a fin de tener en cuenta el aspecto deseante del ser humano.

No obstante, tal propuesta es atrevida y laboriosa, ya que requiere un esfuerzo en el sentido de articular conceptos sacados de un contexto a otro, y del necesario movimiento de vaivén constante entre teoría y práctica; es decir, es preciso *hacer trabajar los conceptos*.

Sin embargo, aunque difícil, no parece imposible, y quizá sea una salida cuando vemos muchos casos en nuestra clínica psicopedagógica, algunos incluso surgidos de una psicoterapia, en los que resulta vano nuestro empeño en tratarlos, ya que constatamos finalmente que no hubo cambio alguno.

De ese modo, las ideas que desarrollaré aquí sobre la evaluación psicopedagógica estarán ancladas en la afirmación anterior; es decir, en la necesidad de redimensionar la práctica psicopedagógica a fin de tener presente el aspecto deseante del alumno. Por eso, voy a tratar, el aprendizaje y sus trastornos desde la perspectiva de la historia evo-

lutiva de las relaciones del niño con su entorno, (Barone, 1984), y como fenómeno relacionado con el deseo: que se busca, se niega, se posterga o se rechaza ¹.

En las páginas siguientes pretendo aportar algunas contribuciones que el psicoanálisis puede ofrecer para la evaluación psicopedagógica, partiendo de la afirmación de que la situación de aprendizaje plantea cuestiones fundamentales del alumno y que el modo en que él viva esta situación dependerá del nivel de organización logrado en su proceso de acceso a lo simbólico.

Sin embargo, antes de entrar en estas aportaciones, me gustaría situar el lugar del aprendizaje humano y revisar el camino de constitución del sujeto humano según el psicoanálisis.

El lugar del aprendizaje humano

Un ser humano es aquél para el que la Naturaleza, tal como está, no es suficiente. A diferencia de los demás animales que tienen, al nacer, un bagaje instintivo que les garantiza un anclaje inmediato en la realidad, permitiendo que hagan una experiencia de «pertinencia cósmica», el ser humano es esencialmente y por definición «im-pertinente», como nos indica Pellegrino (1987), y por ello su anclaje en la realidad será siempre mediado, primero, por la madre, y después, por el lenguaje y la cultura.

De hecho, al nacer, el bebé humano es recibido en un mundo de cultura y lenguaje que le antecede y al que necesita tener acceso. No obstante, le faltan los equipamientos necesarios para ello. Su condición de prematuro único crea la necesidad inexorable de la presencia del otro para garantizar su posibilidad de existencia. En ese espacio

¹ Por tanto, este trabajo es una continuación de otros dos míos. El primero, *De ler o desejo ao desejo de ler*, Vozes, Petrópolis, 1993, donde estudiando la trayectoria de alfabetización de un niño pequeño, bajo el punto de vista transferencial, identifico posiciones narcisistas y edípicas a lo largo del proceso. Y el segundo, *Desejo e aprendizagem: a transferência na relação de aprendizagem*, São Paulo, 1992, donde trato los alcances y límites del tratamiento de la transferencia en la relación psicopedagógica, y señalo implicaciones para la formación del psicopedagogo.

se sitúa el aprendizaje humano, que estará marcado de modo indeleble por la historia de sus relaciones.

Podemos decir que, para el ser humano, el «instinto» no enseña lo que es ser hombre o mujer, hablar esta o aquella lengua, construir refugios y elaborar vestimentas, alimentarse, producir, apreciar, divertirse... de esta u otra manera. Y por eso, Pain (1988) ve en la sexualidad y en el aprendizaje humanos el equivalente funcional del instinto.

De ese modo, es importante considerar que el aprendizaje tiene un papel fundamental en la constitución del sujeto humano, que se da siempre por la intermediación de otro: primero, de la madre, lugar de excelencia, y luego por los demás representantes de la cultura. Sin embargo, no se sale incólume de esta primera relación ya que, al darle el código (el lenguaje), la madre funda el deseo y, por eso, el aprendizaje conserva para siempre los vestigios de lo que le ha servido de base.

Constitución del sujeto humano

El camino de acceso a la realidad —es decir, el paso de la experiencia del mundo como caos indiferenciado, propio del nacimiento, a la posibilidad de simbolizarlo— es largo y tortuoso para el ser humano, implicando una serie de configuraciones distintas, de elementos enmarañados en su red de relaciones. Al final, este recorrido aporta al ser humano la posibilidad de representación de sí mismo y de la realidad, otorgándole el derecho de asumirse como sujeto deseante. Sin embargo, este camino —del que la frase «*de Narciso a Edipo*» sirve como metáfora— repleto de obstáculos, lleva al ser humano desde el paraíso mágico, omnipotente y fálico, propio del narcisismo primario, a la asunción de su condición marcada por la imperfección. Esto sólo es posible para el sujeto humano por el lenguaje y en el lenguaje, que trae en su eje la pérdida de la cosa simbolizada.

De ese modo, lo esencial de la constitución del sujeto humano es la sustitución, impuesta por la experiencia, de la omnipotencia infantil por el reconocimiento del poder y de las leyes que rigen la realidad, y, sobre todo, de las leyes del lenguaje y de la cultura.

EL APARATO PSÍQUICO Y SU FUNCIONAMIENTO

En *La interpretación de los sueños*, Freud (1900) presenta un modelo de aparato mental donde existe una relación de continuidad, de transformación de un modo de funcionamiento primario a otro secundario. Freud propone un modelo hipotético, de ficción, de un primitivo aparato mental cuya actividad obedecería a un principio homeostático de mantenerse sin excitación, dentro de lo posible. Después trata las consecuencias psíquicas de esta experiencia, planteando una segunda hipótesis: la acumulación de excitación se siente como malestar, mientras que la disminución se siente como placer; enuncia, luego, una corriente de este tipo, que va del malestar al placer, en el aparato mental, que denomina deseo, y finalmente afirma que «sólo el deseo es capaz de poner en funcionamiento el aparato» (Freud, 1900).

En efecto, nos enseña Freud, las excitaciones producidas en el bebé desde el mundo externo o desde el interior del organismo, pretenden una descarga en el movimiento, que puede describirse como una «modificación interna» o una «expresión de emoción». Esto quiere decir que el bebé reaccionará mediante la agitación motriz, gritos y sobresaltos, cuando la excitación tenga un origen externo —por ejemplo, el aumento del calor provocado por el exceso de abrigo— o un origen interno, por ejemplo, el hambre producido por la necesidad de alimento. Pero aunque eventualmente la agitación motriz puede ser eficaz para retirar el exceso de abrigo, el niño es totalmente impotente ante las excitaciones procedentes de las necesidades internas, que además no producen un impacto momentáneo sino que actúan como una fuerza constante que exige satisfacción.

De ese modo, el cambio sólo podrá producirse si, en efecto, se alcanza una «experiencia de satisfacción» que ponga fin a la estimulación interna. Y para el bebé, tal experiencia sólo es posible por la intervención de la madre o de un sustituto de ella.

Para explicar este movimiento del deseo, Freud enuncia una doble memorización: por un lado, la formación de la imagen mnemónica como memorización de la percepción de la satisfacción, y, por otro, de la huella mnemónica del estado de excitación por la necesidad. Freud denomina proceso primario a este modo de funcionamiento del aparato mental, postulando lo siguiente:

«Como resultado, a la siguiente vez que aparezca esa necesidad, surgirá inmediatamente un impulso psíquico que procurará volver a retener la imagen mnemónica de la percepción y reevocar la propia percepción; es decir, restablecer la situación de satisfacción original. Un impulso de este tipo es lo que denominamos deseo y la reaparición de la percepción es la realización del deseo; el camino más corto para esa realización es una vía que conduce directamente desde la excitación producida por el deseo hasta una catexia o retención completa de la percepción» (Freud, 1900, págs. 602-603).

Señalemos entonces que el proceso primario introduce una *ilusión* de percepción por la repetición de una percepción anterior, mediante la regresión tópica, que tiene como efecto invertir el curso normal de las excitaciones de los órganos perceptivos de la motricidad.

Gibello (1987) llama la atención sobre el hecho de que esta repetición no es sólo repetición de la percepción estética sino también repetición del placer, señalando que existe una huella mnemónica del placer vinculada a la experiencia de satisfacción, de modo que el proceso primario lleva simultáneamente a una *ilusión* de percepción y a una *ilusión* de placer, constituyéndose entonces como actividad alucinatoria claramente contraria a cualquier manifestación de inteligencia, ya que impide que el pensamiento acceda a la conciencia.

Sin embargo, Freud (1900 y 1901) reconoce el valor ficcional de un aparato con ese funcionamiento. Primero, porque la «identidad perceptiva» (alucinación), obtenida mediante el proceso primario, no es eficaz para la supresión de la necesidad, además de necesitar una inversión constante de las huellas mnemónicas, lo que provoca un derroche de energía pulsional. Luego, porque este montaje requiere que se incluya la intervención de un tercer elemento —la madre o un sustituto suyo— para promover en la realidad, mediante los cuidados que dispensa al bebé, el cambio eficaz para la satisfacción de sus necesidades. Y finalmente porque las amarguras de la realidad (interna y externa) son muchas e inminentes, siendo necesario, por lo tanto, desarrollar otra forma de tratar con ella, más objetiva y eficaz, capaz de hacer progresar el deseo. Es necesario, entonces, que el mundo interno alucinatorio sea borrado y convertido en inconsciente.

Así, Freud propone el desarrollo de un sistema que, en lugar de la satisfacción alucinatoria del deseo, pueda modificar el mundo externo

de modo que pueda hacer «posible llegar a la percepción real del objetivo de la satisfacción» (Freud, 1900, pág. 637). Postula el desarrollo de una actividad secundaria de pensamiento diciendo:

«Para llegar a una utilización más eficaz de la fuerza psíquica, es necesario dar el alto a la regresión antes de que sea completa, de modo que no avance más allá de la imagen mnemónica y sea capaz de buscar otros caminos que finalmente la lleven a la deseada identidad perceptiva establecida a partir del mundo externo... Pero la complicada actividad del pensamiento que se desvía de la imagen mnemónica hasta el momento en que la identidad perceptiva es establecida por el mundo exterior, toda esta actividad del pensamiento constituye simplemente un acceso indirecto a la realización del deseo, que fue necesario por la experiencia. El pensamiento, a fin de cuentas, no es más que un sustituto de un deseo alucinatorio...» (Freud, 1900, págs. 603-604).

Así constatamos que, para Freud, el proceso secundario se constituye como actividad de inversión del movimiento regresivo para la motricidad voluntaria controlada por el ego, lo que permite que mediante objetos situados en la realidad se actualice otra vez el recuerdo vinculado a la experiencia de satisfacción. Pero ahora, no de modo ilusorio, sino como resultado del funcionamiento progresivo del aparato mental. Por eso afirma Freud, de modo vehemente, que «el pensamiento no es más que un sustituto de un deseo alucinatorio».

En efecto, por la activación del proceso secundario se pone en juego el movimiento del cuerpo, las vocalizaciones, los gritos, de modo que se provoca la aparición de la madre. Tal actividad es un preaviso de la utilización del lenguaje para obtener el objeto deseado.

Una fase importante se alcanza cuando el proceso secundario se utiliza no sólo desde las representaciones de cosas derivadas de las huellas mnemónicas sino también desde las representaciones de palabras, obtenidas durante la adquisición del lenguaje. A partir de ahí, las actividades del pensamiento no estarán ya limitadas al conjunto finito de las representaciones de las cosas memorizadas por el sujeto (es decir, por la experiencia inmediata), sino que se extenderá al universo infinito del lenguaje, una de cuyas características es la posibilidad de su extensión continua. Volveremos a este punto más adelante, articu-

lándolo con el desarrollo del ego y señalando el papel de las vivencias narcisistas y edípicas relacionadas con él.

Freud nos dice que estos dos sistemas (el proceso primario y el secundario), están regidos por principios distintos: el primario, por el principio de placer, y el secundario, por el de realidad. Son el germen de lo que en el organismo integralmente desarrollado describimos como Inconsciente y como Preconsciente-Consciente, concluye el autor.

Etapas intermedias propuestas por Ferenczi

Ferenczi (1913), comentando el texto de Freud *Formulaciones sobre los dos principios del funcionamiento mental*, nos dice que en este importante estudio, Freud se limita a distinguir claramente la fase ‘placer’ de la fase ‘realidad’, después de preocuparse de las fases intermedias en que coexisten los dos principios del funcionamiento psíquico —fantasma, arte, vida sexual—. Sin embargo, deja sin respuesta la cuestión de saber si la forma secundaria se desarrolla por etapas o de modo progresivo a partir de la primaria. Y además, si es posible distinguir tales etapas o señalar sus derivaciones en la vida normal o en la vida patológica.

Ferenczi escribe entonces un impresionante artículo titulado *El desarrollo del sentido de realidad y sus fases*, en el que pretende exponer las etapas intermedias entre estos dos modos de funcionamiento mental, además de señalar otras contribuciones importantes respecto al desarrollo del ego.

Reconoce que la sustitución, impuesta por la experiencia, de la megalomanía infantil por el reconocimiento del poder de las fuerzas de la Naturaleza, constituye lo esencial del desarrollo del ego.

A la idea de Freud de que sería una ficción la existencia de un organismo que fuese esclavo del principio de placer y que desdeñase la realidad del mundo externo, Ferenczi se opone diciendo que existe un estado del desarrollo humano que realiza este ideal. Se refiere al período transcurrido en el vientre materno, en el que el feto tendría aseguradas por la madre todas sus necesidades de protección, alimentación y calor, y en ese sentido apenas existiría un «mundo exterior». Así, suponiendo que incluso inconsciente, el ser humano tenga una

vida psíquica en el seno materno (y, como añade el autor, «sería un absurdo afirmar que el psiquismo no se pone a funcionar hasta el momento del nacimiento», Ferenczi, 1913, pág. 77) tendría la impresión de ser realmente todopoderoso. «Pues, qué es la omnipotencia», pregunta, «sino la impresión de tener todo lo que se quiere y no tener nada más que desear», concluye.

Así, Ferenczi sostiene la opinión de que la megalomanía del niño no es pura ilusión, sino sólo la exigencia del retorno a aquel «buen momento de antaño» cuando era todopoderoso. El autor distingue luego diferentes etapas intermedias, que relaciona con conceptos de introyección y proyección. Por introyección entiende un modo de funcionamiento mental en el que hay una ampliación del psiquismo para incluir todas las experiencias, no existiendo, por tanto, distinción entre el yo y el no yo. Así, denomina introyectivas a todas aquellas etapas iniciales en las que predomina la omnipotencia, y proyectivas a las etapas de realidad, incluso considerando que la objetivación del mundo externo no rompa de inmediato todo vínculo entre el yo y el no yo.

Es interesante señalar que Ferenczi, además de centrar la atención en cada etapa sobre lo que ocurre desde la perspectiva de la subjetividad del niño, describe la relación madre-bebé, indica cómo vestigios de estas vivencias se manifiestan en la vida normal y en la patológica. No obstante, en mi opinión, una de las ideas más importantes del texto es que Ferenczi da a la frustración (del deseo) el papel de motor del desarrollo del ego, identificando situaciones de frustración en cada etapa.

Distingue tres etapas iniciales donde predomina la omnipotencia consideradas, por eso, como fase de introyección. Son: Período de omnipotencia incondicional, período de omnipotencia alucinatoria mágica y período de omnipotencia con ayuda de gestos mágicos.

1. *Período de omnipotencia incondicional*, que se identifica con la situación del bebé en el vientre materno, cuando tiene atendidas todas sus necesidades por el organismo de la madre. Es una situación en la que no tiene nada que desear, en la que tiene todo lo que quiere. No obstante, esta fase se acaba con el nacimiento, dando lugar a la etapa siguiente.

2. *Período de omnipotencia alucinatoria mágica.* Ferenczi observa que el niño, al nacer, no se muestra satisfecho en absoluto con la perturbación de la situación de «quietud desprovista de deseos» que disfrutaba en el vientre materno y por eso, desea con todas sus fuerzas volver a aquella situación. La madre lo comprende y reacciona a sus gritos y a su agitación motriz creando una situación de comodidad y cuidados que se acerque al máximo a la situación intrauterina.

La primera consecuencia de esta perturbación es la «reinversión alucinatoria del estado de satisfacción». Y, por curioso que sea, señala el autor, este deseo omnipotente del niño —a condición de que se ocupen normalmente de él— se cumple. Así, desde la perspectiva de la subjetividad del niño, la omnipotencia que disfrutaba en el vientre materno se ha modificado sólo porque ha sido necesario invertir de modo alucinatorio (representar) lo que deseaba pero sin modificación alguna en el mundo exterior. Sin embargo, en breve, este modo de funcionamiento deja de ser eficiente, dando lugar a otra etapa.

Es interesante señalar que, para Ferenczi, como para Freud, representar, y luego simbolizar, es una especie de «defensa» para dar cuenta de la ausencia del objeto. Y que la primera representación es alucinatoria y sirve de base para el pensamiento.

3. *Período de omnipotencia con ayuda de gestos mágicos.* De hecho, por tanto, la inversión alucinatoria deja de ser eficiente, ya que las mociones pulsionales surgen sin que el mundo externo (la madre) tenga conocimiento, es decir, hay siempre un espacio entre la necesidad y la acogida de ella por el entorno. Por suerte, podemos decir, porque si no habría una imposibilidad total de la subjetivación del niño, que quedaría condenado a la fusión indiscriminada con la madre e impedido de constituirse como sujeto. Así, la satisfacción de la necesidad estará vinculada a una nueva condición: el niño debe producir (aprender) ciertas señales, efectuar ciertos actos motores (aunque sean inadecuados) para lograr la modificación de la situación externa, en el sentido de garantizar que la «identidad de representación» sea seguida por la «identidad de percepción» de la satisfacción. Esta etapa se caracteriza por el uso de las descargas motrices, presentes ya en la etapa anterior, pero ahora como *señales mágicas* cuya emisión lleva a la percepción de la satisfacción. Naturalmente,

como señala Ferenczi, gracias a la ayuda externa, de la que el niño no desconfía. Pero de modo subjetivo, el niño sigue siendo omnipotente y debe sentir, sugiere el autor, exactamente lo que un «verdadero mago» siente cuando un sólo gesto suyo basta para provocar en el ambiente los acontecimientos más complejos.

Ferenczi muestra el equivalente de esta etapa en otras dos situaciones. En la primera piensa en la epilepsia esencial, planteando la hipótesis de que la crisis epiléptica (incluso sabiendo que es difícil separar lo físico de lo psíquico) podría ser considerada como una regresión a la etapa infantil de la satisfacción del deseo mediante movimientos no coordinados. Y la segunda, relativa a la vida normal, sugiriendo que las patadas, los enfados, el crujir de dientes, etc. que acompañan a la ira de la mayoría de las personas tenidas como sanas, serían regresiones atenuadas de este tipo.

No obstante, como mínimo, el niño necesitará especializar cada vez más estos gestos y señales, para producir en su entorno (mediante el reconocimiento que la madre hace de ellos) el cambio deseado, creando un verdadero lenguaje gestual. Un equivalente de esto en la patología es la «conversión histérica» donde los síntomas somáticos tienen toda una simbología, y en la vida normal, en los distintos gestos supersticiosos de maldecir o bendecir.

Con el aumento de la necesidad, tanto en cantidad como en complejidad, surgen situaciones cada vez más diversas a las que el niño tiene que someterse si quiere que se satisfagan sus deseos. Dice Ferenczi: «La mano extendida vuelve frecuentemente vacía, el objeto codiciado no sigue al gesto mágico. Incluso un poder adverso invencible puede oponerse por la fuerza a este gesto y obligar a la mano a volver a la posición anterior» (Ferenczi, 1913, pág. 81). Si, hasta este momento el niño se sentía todopoderoso imaginando que el universo obedecía a sus deseos, la frustración va produciendo lentamente la necesidad de cambio en su psiquismo, distinguido de su ego, constituyendo en el «mundo exterior» ciertas cosas malignas que resisten a su voluntad, es decir, obligándose a distinguir sus contenidos psíquicos subjetivos (sentimientos) de los contenidos objetivos (impresiones sensibles). Comienza entonces una nueva fase, ahora de proyección, del desarrollo del ego. Sin embargo, este inicio no rompe de inmediato con la omnipotencia.

El niño atraviesa entonces una *etapa animista* donde tiende a ver sus órganos y su modo de funcionamiento proyectados en los objetos reales. Así, establece relaciones profundas entre su corporeidad y aspectos de la realidad, y aprende a imaginar con el propio cuerpo la diversidad del mundo externo estableciendo lo que el autor denomina *relaciones simbólicas*.

Gradualmente, hay un medio que se va haciendo privilegiado para permitir al niño mostrar sus deseos y expresar su voluntad: es el lenguaje. Originariamente, es imitación de sonidos y palabras producidas por el entorno. Poco a poco, el simbolismo gestual es sustituido por el verbal, permitiendo el pensamiento consciente, que se constituye como la más alta realización del aparato psíquico y el único que permite la adaptación a la realidad, retrasando la descarga motriz e impidiendo la alucinación.

Pero incluso así, el niño no está aún libre de la omnipotencia, que todavía puede expresarse mediante palabras y pensamientos mágicos. Este es el período de *los pensamientos y de las palabras mágicas*. Ferenczi incluso sugiere que retorna a esa etapa lo obsesivo que no se puede deshacer del sentimiento de omnipotencia de sus actos y palabras.

Sin embargo, sólo cuando el niño se desliga de sus padres, en el plano psíquico, termina el reinado del principio de placer, y en este momento, variable según el caso, el sentimiento de omnipotencia se somete al reconocimiento del peso de las circunstancias. Ferenczi dice entonces que «el sentido de realidad alcanza su apogeo en el saber, mientras que, por el contrario, la ilusión de omnipotencia cae a su nivel más bajo: la antigua omnipotencia se disuelve aquí en condiciones». Reconocer que nuestros deseos y pensamientos están condicionados significa el máximo de proyección normal, es decir, de objetivación, concluye el autor.

EL NARCISISMO Y EL EDIPO EN LA CONSTITUCIÓN DEL SUJETO HUMANO

La posibilidad de acceso al sentido de la realidad está imbricado con el desarrollo del ego y de la alteridad, y se realiza mediante vivencias narcisistas y edípicas.

La primera experiencia del ser-en-el-mundo es experimentar la realidad como fuente catastrófica de angustia. El ser humano, al nacer, al no estar en condiciones de asimilar la realidad, que es sentida como hostil e impenetrable, retrocede, buscando protección en el pasado. Este retorno imaginario al vientre materno es una defensa ante las asperezas y amarguras de la realidad experimentada en el momento del nacimiento. Representa uno de los fantasmas originarios, según señala Freud, o el deseo de retorno a una situación ya conocida, como afirma Ferenczi. El hecho es que, al nacer, el niño niega la realidad actualizando, por el narcisismo primario, el fantasma del retorno a la vida intrauterina, fusión absoluta e imaginaria en el vientre materno.

Freud (1914) define el narcisismo primario, que no puede ser observado de modo directo sino inferido, relacionándolo con el desarrollo del ego. Resalta que no existe, desde el inicio, una unidad comparable al ego; él tiene que ser desarrollado. Destaca la importancia de los padres en la constitución del narcisismo del hijo. Mediante los cuidados dispensados al niño, las atenciones que se le dedican con la mirada, el tacto, la palabra y el cuidado de los padres, será posible procurarle la vivencia de perfección, de ego ideal, de ser amado de manera incondicional. Son estas vivencias las que le proporcionan el sentimiento de su importancia y de su valor. Tales vivencias son el origen del ego y, para Freud, son las que organizan las pulsiones parciales y preparan al niño para el investimento objetal.

El narcisismo secundario sería ya el narcisismo del ego, constituido a partir del retorno del investimento libidinal de los objetos hacia el propio yo. El paso del narcisismo primario al secundario se da cuando el niño se ve confrontado con un ideal que se forma fuera de él y con el que se tiene que conformar. Es el paso de un amor incondicional a un amor mediado por ciertas exigencias.

Freud (1914) llama la atención sobre la castración como principal ataque al narcisismo original del niño. Para Freud, el fantasma de la castración es arquetípico, forma parte de la fantasía original y por eso tiene una dimensión filogenética, y, por tanto, no depende de las experiencias personales.

La castración está totalmente relacionada con el complejo de Edipo, posee un valor fundamental en la constitución del sujeto humano y tiene raíces arcaicas, es decir, en la propia separación del niño res-

pecto de su madre por el nacimiento. Freud (1924) observa aún que la amenaza de castración es lo que provoca la destrucción de la organización genital fálica del niño y destaca que lo preparan otras experiencias de pérdida que son: la retirada del seno materno y las exigencias educativas de control de los esfínteres.

Es importante explicar cómo concibe Freud el complejo de Edipo en su obra y cómo teje los hilos de las relaciones entre los elementos implicados: niño, madre y padre. Freud (1916, 1917, 1923 y 1924) nos dice que el niño (para la niña, es un poco diferente) entre los tres y los cinco años, durante la fase fálica del desarrollo libidinal, ama sexualmente a su madre y, por eso, quiere eliminar al padre rival que impide su trayectoria incestuosa. Preguntándose sobre lo que puede extraer de la observación directa del niño en esta fase, Freud declara: «Es fácil verificar que el hombrecito quiere a su madre toda para él y, que siente la presencia de su padre como un estorbo, se resiente cuando el padre dispensa cualquier signo de afecto a la madre y muestra satisfacción cuando el padre se va de viaje o está ausente.» (Freud, 1916, 1917, vol. XVI, pág. 388), y también: «El niño puede mostrar la más descarada curiosidad hacia su madre, puede insistir en dormir a su lado de noche, imponer su presencia junto a ella cuando se está vistiendo, o incluso hacer intentos reales de seducirla... todo eso demuestra de modo inequívoco la naturaleza erótica de su vinculación con la madre» (págs. 388-389).

Freud nos dice que, por miedo a la castración, el niño abandona sus investimientos libidinosos hacia la madre. Para la comprensión de ese concepto freudiano respecto a la disolución del complejo de Edipo, es necesario distinguir dos etapas de la fase fálica, relacionándolas con el complejo de castración, idea fundamental —junto con el complejo de Edipo— y eje central del armazón teórico del psicoanálisis.

La fase fálica del desarrollo libidinal comprende dos etapas distintas, marcadas por teorías diferentes construidas por el niño respecto a la sexualidad. Inicialmente, elabora una teoría sexual por la que sólo existe un sexo: el masculino. El pequeño afirma entonces que todos los seres humanos están dotados de pene, que surge como falo, como objeto imaginario y no como realidad. Así, para el niño, el falo corresponde al pene anatómicamente presente y, para la niña, su ausencia no se nota. Freud afirma que las investigaciones sexuales de

los niños comienzan muy pronto. Sin embargo, tal investigación no tiene presente la diferencia entre los genitales, mediante la expectativa de que «él» crecerá. Freud se refiere a la primacía del falo, y Pellegrino afirma que esta negación de la ausencia mediante el falo puede corresponder a una defensa primitiva contra el fantasma de la castración.

De esa manera, en la primera etapa de la fase fálica, el falo está presente en todos los individuos de modo que la falta de pene en la niña no se nota. El falo pasa a ser, en la lectura que Lacan hace de Freud, el significante de la falta; es decir, algo que representa la presencia de una cosa en cuanto ausente.

En la segunda etapa de la fase fálica, el niño descubre que las mujeres no tienen pene. Este descubrimiento, sin embargo, no es percibido como algo que marque la diferencia entre lo masculino y lo femenino, sino que se concibe en función de la suposición inicial de que todos tienen pene. Así, el descubrimiento de la ausencia de pene en la niña, vivido como pérdida, da lugar a otra teoría: la de que el pene puede perderse. El niño articula esta posibilidad con el complejo de Edipo. Vemos por qué: el niño ama apasionadamente a su madre y la desea sexualmente. Quiere librarse del padre, que le bloquea este camino. Por eso, quiere asesinarle y castrarle. Como consecuencia, teme la venganza represiva del padre. Este miedo a la venganza del padre, terrible y vengador, lleva al niño a desistir de sus intentos incestuosos hacia la madre. Teme perder su pene, objeto fálico, tan valioso y necesario para su perfección narcisista. A partir de la resolución del complejo de Edipo, logrado por el temor a la castración, el niño podrá asumir su identidad sexual y tener acceso a la cultura, por la interiorización de las leyes y prohibiciones —de las que la del incesto es prototípica— que la rigen.

Bleichmar (1984) señala el hecho de que, en la concepción de Freud sobre el Edipo, no queda claro aún cuál es la función y lo que la madre quiere y cómo es el funcionamiento de la estructura como un todo. Reconoce el mérito de Lacan al ampliar el concepto de «complejo de Edipo» freudiano, para incluir no sólo lo que le ocurre al niño sino añadiendo lo que acontece en una situación de la que el niño forma parte.

Bleichmar nos dice que el Edipo lacaniano es la descripción de una estructura intersubjetiva, tomando como concepto de estructura los siguientes elementos:

1. Una estructura está constituida por posiciones y lugares vagos que pueden ser ocupados por diferentes personajes.
2. Estos lugares o posiciones no son entidades fijas que se definen por sí mismas, sino que están en función de otro personaje. Además de eso, estos lugares no están en una relación de dependencia fija sino que son mutuamente condicionantes.
3. Otro elemento de la estructura se refiere a lo que Levi-Strauss utiliza para dar cuenta de las estructuras elementales del parentesco, como codificación de alianzas e intercambio de mujeres dentro del grupo (las mujeres son intercambiadas entre los hombres, circulan entre ellos).
4. Relacionado con lo anterior, lo que circula es lo que va a determinar la posición del personaje; es decir, lo que circula va marcando la posición en que la persona que se encuentra en ella asumirá las funciones.

En la estructura edípica propuesta por Lacan, lo que circula es el falo. No obstante, éste no es el órgano que simboliza. Es un significante, el significante de la falta. Significa que representa la presencia de alguna cosa en cuanto ausente.

Bleichmar aclara mejor esta propuesta de Lacan, trazando algunas dimensiones por las que se puede definir el vocablo «significante». Primero, el significante es algo material. Puede ser un vestigio acústico, una imagen visual o cualquier cosa que pueda convertirse en perceptible. Segundo, «en el significante y por medio del mismo queda inscrita alguna cosa que es de otro orden», es decir, el significante marca una diferencia, hace una transposición de un registro a otro, como el lenguaje. Aún más: «El significante inscribe algo que es una ausencia, aparece en el lugar de la cosa, en sustitución de una ausencia.»

Aplicando este concepto de significante al falo, llegamos a lo siguiente: «El falo es lo que aparece como lo que está en el lugar de la

carencia.» Así, en la subjetividad del niño, el falo produce la ilusión de que nada falta, de que está completo, produciendo por eso una expansión narcisista. Cualquier cosa que pueda producir esta ilusión de ser completo, de perfección, es, entonces, un falo imaginario.

El hecho de que alguna cosa pueda producir la ilusión de perfección suscita otro aspecto importante que hay que considerar, y es la valoración recibida. Esto significa que si el sujeto posee un determinado atributo, también posee un valor narcisista máximo y ocupa un lugar de preferencia a los ojos del deseo de otro. Queda entonces identificado con el Ego ideal. Esta valoración se da por el deseo de la madre. Así, cualquier atributo o rasgo valorado por la madre se volverá falo para el hijo.

Mientras que para Freud la cuestión del Edipo está centrada en torno a la satisfacción del impulso, para Lacan está en torno a la satisfacción del narcisismo. Dependiendo de cómo circula el falo entre los personajes de la trama edípica, se otorga una valoración máxima, determinando con ello la satisfacción del narcisismo. Así, el Edipo lacaniano se describe en tres tiempos, representantes de configuraciones distintas de la circulación del falo en la estructura edípica.

En el primero, el niño es el falo y la madre tiene el falo. En el segundo, el niño deja de ser el falo y la madre deja de tenerlo; el del padre es el falo omnipotente que va a privar a la madre del falo, separándola de su hijo. Finalmente, en el tercer tiempo, el padre tiene el falo pero no es el falo. Éste se halla fuera, instaurado en la cultura.

El aprendizaje formal a la luz del psicoanálisis: la situación de aprendizaje reactualiza vivencias narcisistas y edípicas

Ante las primeras experiencias de aprendizaje escolar, el niño revive, repite y expresa su manera personal y particular de tratar con la realidad; esta manera representa una reedición de la historia de sus relaciones pasadas. Así, las experiencias de éxito o de fracaso en este aprendizaje, además de haber sido influidas por esta condición personal del niño, provocan consecuencias en su narcisismo. Freud (1914) en su texto sobre el narcisismo, reconocía que son innumerables las

situaciones que amenazan el narcisismo del niño, y sugería que éste era un campo muy fructífero de estudio. McDougall (1988) habla de la anterioridad y primacía de las cuestiones narcisistas sobre las edípicas para la comprensión de ciertos pacientes. Nos dice que, antes que el niño pueda preocuparse por el otro, necesita haber formado una imagen estable y valorada de sí mismo, capaz de garantizar un sentimiento de identidad y de vida psíquica.

En la perspectiva psicoanalítica, para que el niño tenga acceso al lenguaje es necesario que elabore el complejo de Edipo. Freud (1916, 1917) resalta la importancia de este complejo en la estructuración de la personalidad, afirmando que mediante la resolución del Edipo, por miedo a la castración, el niño interioriza y se identifica con las prohibiciones y valores culturales transmitidos en la relación parental, pudiendo por eso desvincularse de los padres reales para tener un lugar en la sociedad.

También Lacan (1976) destaca la importancia de la estructuración edípica en el acceso al lenguaje, con sus reglas sintácticas y morfológicas. Además, la castración simbólica, punto central de la trama edípica, no es más que la posibilidad de acceso a lo simbólico.

Asumiendo las contribuciones del psicoanálisis, resulta evidente que el aprendizaje escolar pone en juego cuestiones fundamentales del alumno y que la forma como va a vivir este aprendizaje depende del nivel de organización logrado en su proceso de acceso a lo simbólico.

Así, el niño que aún está envuelto en conflictos pre-edípicos, con cuestiones narcisistas como la posibilidad de construir una imagen y una representación de sí más estable, pese a hablar (no siempre el habla es simbólica, como podemos observar en el habla del esquizofrénico, que Segal —1983— denomina ecuación simbólica) encuentra mucha dificultad en aprender (a leer y escribir) justamente porque no logra sujetarse a reglas y normas.

Cuestiones que plantea al alumno la situación de aprendizaje

1. La primera cuestión planteada al alumno se refiere a la posibilidad de mantenerse separado, poder tratar con la alteridad.

2. Para soportar aprender, el niño está obligado a afrontar la siguiente cuestión: que no sabe, que no es completo, que algo le falta. Es necesario que pueda, de alguna manera, afrontar estas cuestiones que se articulan directamente con la posibilidad de abordar la castración y de revivir antiguas heridas narcisistas.

3. Otra cuestión, relacionada con las anteriores, se refiere a soportar que el otro (el profesor) sabe cosas que él no sabe. A esta cuestión, el niño se puede vincular de diferentes maneras: mostrando sentimientos de envidia, hostilidad, competición, culpa, etc. Puede asimismo someterse, colocándose en una posición de sumisión total, de impotencia —como se observa en la aceptación incondicional de verdades absolutas—, tanto del lado del alumno como del lado del profesor, que a veces se sirve de su conocimiento como de un instrumento de poder y dominación.

4. Posibilidad de soportar, aceptar la ley de la cultura, la castración. El niño aprende el lenguaje, que es un bien universal. No obstante, por la forma en que lo flexiona, lo desfigura, lo distorsiona o lo pervierte, denuncia su subjetividad.

5. El conocimiento es siempre parcial. Existirá siempre la posibilidad de nuevas formas de organizar los datos de la realidad.

Situaciones para la evaluación del modo de aprender

Partiendo de los planteamientos anteriores —es decir, que la situación de aprendizaje se puede tomar desde la perspectiva transferencial, que en ella el alumno repite, revive y expresa su modo particular de relacionarse con los objetos, resultado de la historia de sus relaciones pasadas— plantearé algunas situaciones para la observación, que podrán articularse con las cuestiones anteriores: cómo el alumno trata el hecho de que no sabe, es decir, su estado de aprendiz; cómo reac-

ciona al conocimiento del otro; cómo acepta reglas y normas y cómo trata el hecho de que el conocimiento es siempre parcial.

Entrevista. Es importante dejar al niño la decisión de hablar sobre el hecho de estar en situación de evaluación. Observar si se refiere a la dificultad que le envuelve, cómo se sitúa ante ella, la escuela y demás situaciones. Fijarse cómo se sitúa frente al psicopedagogo. Después de la verbalización inicial del niño (en su caso) es interesante pedirle que hable sobre las dificultades que encontró en la evaluación, sobre la escuela, los compañeros, las materias, los profesores.

Actividad libre: verbalización, dibujo, modelado, juegos estructurados, juegos libres y de reglas, etc.

Observación de la actividad de libre elección. Ofrecer diferentes tipos de juguetes, juegos, papel, lápiz, tinta, pegamento, tijeras, goma de borrar, etc. Observar qué material elige, el tipo de exploración, el tipo de utilización, cómo se relaciona con el educador.

Petición de realización de una tarea determinada: instrucción. Observar cómo afronta el niño una orden que se le da para realizar una determinada tarea. Si acepta la orden, si contesta, si logra aprender lo que se le pidió, si desfigura, reclama, dice que es muy difícil, que no conviene realizarla, etc.

Reacción al error cometido: niega, acepta, oculta, qué angustias manifiesta (*depresivas, persecutorias, etc.*). Observar cómo reacciona ante el error cometido o cuando pierde en el juego (reacciones frente a la frustración o que amenacen el autoconcepto). Acata, desiste, se siente herido, huye de la situación, agradece, se niega a continuar, finge que no se equivocó, etc. Cómo se relaciona con el maestro en esta situación.

Las observaciones de las situaciones anteriores aportarán una importante información sobre las angustias y defensas que se movilizan por la situación de aprendizaje, por el error cometido, por la instrucción y por la presencia del psicopedagogo.

También permitirán ver si las cuestiones narcisistas predominan sobre las edípicas o no.

Tales contribuciones no deben considerarse como datos cerrados sino como elementos importantes para la organización de actividades más eficientes para el aprendizaje.

Algunos ejemplos

Marcia, niña de seis años, con dificultad en la alfabetización, traída para la evaluación psicopedagógica, llega diciendo: «No sé leer». Pongo una hoja de papel sobre la mesa. Le pregunto: «¿Y dibujar?» Responde que sí, y hace un dibujo. Le pregunto qué ha dibujado. Ella no responde, toma un libro de la caja de libros y me pide que lea para ella. Leo uno, dos relatos. Me detengo y pregunto algo sobre el relato. Ella no responde, se levanta y se va a revolver en la caja de letras. Trae algunas letras y me pide que las ordene sobre la mesa.

Marcelo, niño de siete años, ante la misma dificultad para aprender a leer, responde, cuando le digo que sus padres me habían hablado de su dificultad, que él sabe leer y escribir, presentando un escrito con algo como ideogramas japoneses que él inventaba. Le pido entonces que me lea su escrito, y él lo lee.

Patricia, también de siete años, frente a la misma dificultad de alfabetización, llega diciendo que no sabe escribir, va hasta la pizarra y escribe: C U, y dice que sus compañeros en la escuela escriben muchos nombres feos en la pizarra. Enseguida, comienza a darme clase. Me enseña varios juegos que inventa.

Presento estos casos, todos de dificultades en el aprendizaje de la lectura y de la escritura, incluso considerando que estos niños tienen capacidades instrumentales diferentes, para intentar demostrar que también los pequeños se relacionan de forma diferente con este aprendizaje.

Marcelo se halla en la etapa más atrasada de los tres. Inventa una escritura mágica que oculta cuestiones importantes: su dificultad de organización egoica y de afrontar la separación. También su dificultad para aceptar la ley, lo que le lleva a valerse de su omnipotencia.

Marcia pide todo el rato que yo lo haga por ella. Me doy cuenta de que no soporta la frustración y espera que yo la satisfaga siempre. No obstante, se ve muy desvalorizada e incapaz.

Patricia presenta cuestiones edípicas importantes de rivalidad con la profesora (psicopedagoga) y dificultad para asumir el lugar del aprendiz. Desea el puesto de la profesora. Quizá por eso sigue siéndole tan difícil aprender.

Bibliografía

- BARONE, L. M. C. y TRINCA, W.: *O uso do desenho história no diagnóstico psicopedagógico*, en «Boletim», Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo, agosto, 1984, núm. 3, págs. 5-16.
- BARONE, L. M. C.: «Desejo e aprendizagem: a transferência na relação de aprendizagem». Conferencia presentada al II Congreso Brasileiro de Psicopedagogía, São Paulo, junio, 1992.
- De ler o desejo ao desejo de ler: uma leitura do olhar do psicopedagogo*. Vozes, Petrópolis, 1993.
- BLEICHMAR, I.: *Angustia y fantasma*. Adotraf, Madrid, 1986.
- FERENCZI, S.: *Psicoanálisis y pedagogía*. Espasa Calpe, Madrid, 1981.
- FREUD, S.: «Análisis de los sueños», en *Proyecto de una psicología para neurólogos* (1985). *Obras completas*. Biblioteca Nueva, Madrid, 3.ª ed., 1973, vol. I, págs. 244-246.
- «Duelo y melancolía», en *Obras completas*. Biblioteca Nueva, Madrid, 3.ª ed., 1973, vol. II, págs. 2091-2100.
- «La disolución del complejo de Edipo», en *Obras completas*. Biblioteca Nueva, Madrid, 3.ª ed., 1973, vol. III, págs. 2748-2751.
- La interpretación de los sueños*. Alianza, Madrid, 1979.
- Introducción al narcisismo*. Alianza, Madrid, 1979.
- Introducción al psicoanálisis*. Alianza, Madrid, 1979.
- «Superyo y educación», en LEIF, J. y JUIF, P.: *Textos de psicología del niño y del adolescente*. Narcea, Madrid, 2.ª ed., 1979, págs. 198-200.
- «El Yo y el Ello», en *Obras completas*. Biblioteca Nueva, Madrid, 3.ª ed., 1973, págs. 2701 y ss. y Alianza, Madrid, 1978.
- GIBELLO, B.: *A criança com distúrbio de inteligência*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1987.
- KLEIN, M.: *El psicoanálisis de niños*. Paidós, Buenos Aires, 1973.
- «Importancia de la formación de símbolos en el desarrollo del ego», y «Papel de la escuela en el desarrollo libidinoso del niño», en *Contribuciones al psicoanálisis*. Hormé, Buenos Aires, 1964.
- «Los orígenes de los impulsos sádicos en el niño», en LEIF, J. y JUIF, P., Narcea, Madrid, 2.ª ed., 1979, págs. 125 y ss.

- LACAN, J.: *Las formaciones del inconsciente*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1976.
- *Escritos*. Siglo XXI, Madrid, 1977.
- *La familia*. Argonauta, Barcelona, 1978.
- PAIN, S.: *La función de la ignorancia*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1985.
- «Fundamentos de la programación pedagógica preescolar», en *Varios: Temas actuales de Psicopedagogía y Didáctica*. II Congreso Mundial Vasco, Narcea, Madrid, 1988, págs. 130-139.
- PELLEGRINO, H.: «Édipo ea Paixão», en *Os sentidos da paixão*. Cia. das Letras, São Paulo, 1987.
- SEGAL, H.: «Notas a respeito da formação de simbolos», en *A obra de Hanna Segal*. Imago, Rio de Janeiro, 1983.

3. Evaluación neuropsicológica en la infancia (0-6 años)

Elsa L. G. Antunha

El área de investigación de la correlación entre el estudio de los mecanismos cerebrales implicados en la actividad consciente del ser humano y su perturbación en los casos de daño cerebral, ha sido denominada *neuropsicología*.

Según Luria (1975), una de las principales autoridades mundiales en ese campo, la neuropsicología, rama nueva de la ciencia, tiene como objetivo la investigación de la función de los sistemas cerebrales individuales en las formas complejas de actividad mental. Sus nuevos métodos intentan facilitar el diagnóstico precoz y más exacto de las lesiones cerebrales locales, procurando no sólo establecer programas de acción terapéutica y reeducativa, sino también aportar importantes contribuciones para una más amplia comprensión de la actividad mental, así como de toda la psicodinámica humana.

Los métodos neuropsicológicos, que se orientan al conocimiento de la estructura interna de los procesos psicológicos y de la conexión interna que los une, intentan realizar un análisis detallado de las alteraciones que surgen en casos de lesiones cerebrales locales y después muestran la manera en que los sistemas complejos de los procesos psicológicos se ven perturbados por esas lesiones.

Esta complejidad del campo de la neuropsicología aumenta, en cierto sentido, cuando se observan los problemas que se dan con los niños, ya que, debido a la progresiva maduración del sistema nervioso, es necesaria una consideración específica sobre el momento de

desarrollo de cada fase (desde el nacimiento hasta el final de la adolescencia).

El examen neuropsicológico se constituye como una investigación idónea de los trastornos practo-cognitivos y del lenguaje, contribuyendo a su diagnóstico, pronóstico y terapia.

Difiere de la evaluación psicológica, ya que analiza los defectos de modo cualitativo antes que cuantitativo, lo que implica cambios sensibles en la orientación de la investigación respecto al establecimiento de un tiempo más flexible para la obtención de la respuesta, respecto al menor rigor de las instrucciones y al criterio para la interpretación de las actuaciones, que se centra en el «análisis sindrómico» o en el análisis comparativo de los resultados de una variedad de pruebas realizadas por el paciente, que deberán agruparse en un síndrome unificado. Este agrupamiento, según Luria (1981), existirá siempre, porque un defecto primario, que interfiere con la función propia de una determinada parte del cerebro, lleva de modo inevitable a trastornos de grupos de sistemas funcionales, es decir, lleva a la manifestación de un síndrome, formado por síntomas exteriormente heterogéneos pero, de hecho, interiormente relacionados. Esta manera de abordar la investigación de las funciones nerviosas superiores es, por naturaleza, más compleja, exigiendo marcos referenciales sobre la organización del sistema nervioso como un todo y del cerebro en particular, a fin de hacer posible un diagnóstico neurodinámico, consciente, orientado al proceso y no al resultado.

La metodología neuropsicológica, construida sobre el supuesto de la *actividad* del cerebro vivo, vigilante, en acción, ejecutando tareas, está lejos de ser entendida como una concepción estática. El concepto clásico de localización de las funciones psíquicas de un modo estricto, pasa a ser sustituido por una posición nueva que consiste en el análisis de la acción recíproca de las zonas cerebrales, que proporciona la existencia normal de los sistemas funcionales complejos, cómo están distribuidos activamente estos sistemas en el cerebro y qué función desempeña cada una de las áreas cerebrales que forman parte de esta constelación en la realización de un sistema funcional determinado.

Además de mostrar el substrato neurológico al que se vincula una actividad particular, revela las estructuras generales que existen en

procesos psicológicos diferentes (a veces, en apariencia, totalmente distintos); de ese modo, la neuropsicología puede abrir una vía más para el análisis factorial de la actividad mental. Luria se refiere a esta vía como *análisis sindrómico*, que permite obtener informaciones objetivas respecto a las lesiones de las partes más complejas y específicamente humanas del cerebro y, por tanto, del cerebro en funcionamiento.

En resumen, los principios básicos señalados por este autor, que subyacen a la organización funcional del cerebro humano, son los siguientes:

1. Las formas más complejas de acciones humanas requieren la participación de todos los sistemas cerebrales, pero es erróneo admitir que el cerebro humano —el más alto punto de la evolución— trabaja como un todo indiferenciado y que la calidad de su trabajo depende exclusivamente de la masa activa de tejido excitado.

2. La refutación del enfoque holístico, sin embargo, no significa un retorno a los antiguos conceptos de centros nerviosos aislados responsables de los complicados procesos psicológicos.

3. El cerebro humano, incluido su córtex, debe ser entendido como un sistema funcional complejo que incluye el trabajo conjunto de diferentes niveles y áreas, cada una de las cuales desempeña su propio papel, resultando un sistema funcional donde se produce la *localización dinámica de funciones*.

A partir de estos principios, Luria establece tres bloques básicos del cerebro humano:

El primer bloque puede ser denominado el de la energía y del tono; incluye el tronco cerebral superior, la formación reticular y, en cierto grado, las partes más antiguas del córtex límbico y del hipocampo. Este bloque es responsable del tono estable del córtex y del estado de vigilancia. Incluye también una gran cantidad de «neuronas curiosas» que reaccionan a cada cambio de los estímulos: las unidades de atención de Jaspers.

El segundo bloque incluye las partes posteriores de los hemisferios: áreas occipitales, parietales y temporales, así como sus estructuras subyacentes. Puede ser definido como un bloque de *entrada (input)*, recodificación y almacenamiento de información recibida del mundo exterior y propioceptivo. Se sabe que los sistemas de este bloque son de alta especificidad modal: el lóbulo occipital, al ser un centro para el análisis visual, no participa en la descodificación de señales acústicas, mientras que el lóbulo temporal participa sólo de modo limitado y específico en la organización de la información visual.

Cada sistema de este bloque tiene una estructura jerárquica y el trabajo de cada zona primaria (o extrínseca) está organizado por una zona secundaria (intrínseca) superpuesta, con niveles altamente desarrollados de neuronas asociativas. Sólo una parte de las neuronas de estas zonas son del tipo inespecífico de «unidades de atención», mientras que la mayor parte desempeña una función muy específica de excitación de los terminales aislados de las distintas modalidades. La especificidad de estas áreas disminuye con la transición a las «zonas terciarias» del córtex o para las «áreas de superposición» que incluyen a las unidades que reaccionan a las diferentes modalidades y proporcionan una síntesis de influencias seriales y algunos esquemas simultáneos.

El tercer bloque del cerebro incluye los lóbulos frontales. Estos constituyen la última adquisición del proceso evolutivo y ocupan casi un tercio de los hemisferios cerebrales humanos. Protegen una estructura organizada de modo vertical, típica de las zonas motrices, y sus partes anteriores poseen algunos rasgos distintivos de las «zonas terciarias» más complicadas. Se relacionan íntimamente con la formación reticular del tronco cerebral, están densamente provistas de fibras ascendentes y descendentes, y sus partes medio-basales pueden ser consideradas como una importante estructura cortical superpuesta a los sistemas del tronco cerebral superior. Tiene íntimas conexiones con el córtex motor y con las estructuras del segundo bloque, pero, en contraste con éste último, su trabajo no es del tipo de especificidad modal. Sus estructuras sólo maduran durante el cuarto y el quinto año de vida y su desarrollo da un rápido salto durante un período que

es de una significación decisiva para la adquisición de las primeras formas de control consciente de la conducta. Este bloque representa un importante papel en la ejecución de los planos y los programas de las acciones humanas y en la regulación y el control del comportamiento humano.

Este modelo de organización funcional del cerebro permite que, a partir de ahí, se diseñen pruebas que hacen posible una verificación adecuada no sólo de la función que desempeñan las distintas áreas cerebrales sino también cómo una determinada forma de actividad psíquica puede verse perturbada por lesiones distintas en su localización.

Se debe tener presente que, cuando se habla de inmadurez en la infancia, no se debe entender únicamente como deficiencia. Según Scherrer (*apud* Ajuriaguerra, 1986, pág. 19), la inmadurez funcional del sistema nervioso se basa en cuatro propiedades:

1. Debilidad numérica de las neuronas activables, que son siempre menos numerosas que en el adulto.
2. Lentitud de la conducción de señales.
3. Debilidad de impulsos neuronales relacionada con una transmisión sináptica pobre.
4. Sensibilidad particular de las neuronas al ambiente, durante determinadas fases del desarrollo: sensibilidad «plástica electiva».

En la infancia, por tanto, el sistema nervioso es inmaduro, lo que equivale a una mayor plasticidad junto, *ipso facto*, a una mayor vulnerabilidad, dado que la redundancia y la fiabilidad son más frágiles en esa fase.

Asimismo, al depender del momento en que fue dañado el sistema nervioso, puede existir una destrucción de una función ya establecida o el bloqueo de la aparición de la función aún en fase de organización.

Las características de esta organización nueva o de la desorganización de una función ya existente dependerán de factores tales como la localización funcional de la masa destruida, además de la propia índole de la lesión.

Otro aspecto aún por considerar es el de la adaptación de toda la personalidad a las nuevas formas de organización determinadas por el sistema deficitario. Estas implican no sólo la utilización de nuevos sistemas, sino también una reacción global del organismo a la nueva situación.

A su vez, el intento de comprobar y comprender las correlaciones entre estas estructuras nerviosas superiores se hace cada vez más presente, al mismo tiempo que las afirmaciones en este ámbito se vuelven más cautelosas, debido a la consciencia de la complejidad que reviste este tema, en particular en la primera infancia.

La rápida evolución de las estructuras y funciones cerebrales en la etapa perinatal, afirma Ajuriaguerra (1986), explica la variabilidad diacrónica de las señales neurológicas y la dificultad para aislar las agrupaciones semiológicas que corresponderían a una visión sincrónica.

La correlación, continúa diciendo, entre la maduración progresiva de las conductas humanas y la maduración neurofisiológica, no debe basarse en la simple yuxtaposición de sistemas neurológicos.

Se debe recordar que hay algo que:

- Existe en un cierto período de la evolución y las modificaciones cronológicas que se producen como consecuencia.
- Existe, desaparece, reaparece y vuelve a desaparecer en secuencias más o menos largas.
- Evoluciona en el sentido de una progresión funcional sucesiva y que se elabora hasta adquirir una cierta forma más o menos definitiva, a partir de la cual el proceso se modifica por refinamientos o modificaciones secuenciales de funciones.

La anatomía, las funciones y el funcionamiento, si bien mantienen estrechas relaciones entre sí, poseen, cada uno, sus propias leyes de evolución y se sitúan en niveles de organización distintos.

Según Cowan (1979, pág. 68), en el desarrollo de cualquier parte del cerebro se pueden identificar ocho fases principales, que, por orden de aparición, son las siguientes: la indicación de la placa neural¹;

¹ La placa neural o placa medular está en la superficie dorsal del embrión en sus comienzos y más tarde se transforma en el tubo neural.

la proliferación localizada de células en las diferentes regiones; la migración de células de la región donde se generan hacia los lugares donde finalmente irán a establecerse; la agregación de células para formar las partes identificables del cerebro; la diferenciación de las neuronas inmaduras; la formación de conexiones con otras neuronas; la muerte selectiva de ciertas células; la eliminación de algunas de las conexiones formadas inicialmente y el establecimiento de otras.

La inmadurez del sistema nervioso y la continua evolución neurológica por la que el niño alcanza la maduración provoca, de ese modo, graves problemas vinculados a la interpretación de los hechos, ya que en bastantes ocasiones se subestiman aspectos claramente patológicos, mientras que hechos normales para la edad se diagnostican como anormales.

El cerebro en desarrollo es una estructura muy plástica. Aunque muchas regiones puedan estar bien conectadas, otras, como el córtex cerebral, están abiertas a diversas influencias, tanto intrínsecas como ambientales. La capacidad del cerebro para reorganizarse en respuesta a influencias exteriores o a una lesión localizada es actualmente una de las áreas en que más está trabajando la investigación neurológica, no sólo por la importancia obvia de fenómenos tales como el aprendizaje y la memoria y, por su influencia sobre la capacidad del cerebro para recuperarse después de la lesión, sino también porque es probable que revele mucho sobre su desarrollo normal.

Partiendo del modelo inicialmente propuesto por Luria para la investigación de las funciones nerviosas superiores en adultos, voy a discutir algunos procedimientos generales y otros más específicos para la etapa de cero a seis años.

De entrada, hay que recordar que, a diferencia del adulto, el cerebro del niño está en desarrollo, sus procesos de maduración, aunque programados genéticamente como en todas las especies, tienen características propias vinculadas a la mayor complejidad de su sistema nervioso, lo que hace posible una gran diferenciación y especificidad de funciones. En el largo proceso de maduración, el aprendizaje se produce de modo paralelo y ambos fenómenos pasan a ser recíprocamente complementarios.

En el nacimiento, el sistema nervioso se halla en estado de prematuración, pero las formaciones de material neuronal, la constitución y la distribución de las agrupaciones de neuronas están casi terminadas. En el séptimo mes de vida intrauterina, el número de células que integran la estratificación arquitectónica del córtex cerebral está completo (diez mil millones de células nerviosas) y a este número prácticamente nada se añadirá después del nacimiento.

El material neuronal de sustentación y vascularización del aparato cerebral es aún una organización espacial previa al funcionamiento de la vida de relación: estilos del mundo exterior, coordinación sensoriomotriz, construcción de las formas adaptables, etc.

Con la *experiencia* se dará la maduración del sistema nervioso, se diferenciará en lo subjetivo y lo objetivo, y se organizará la vida psíquica.

Esta maduración depende, en especial, del proceso de *mielinización*, que obedeciendo a leyes constantes, diferenciará las diversas porciones del sistema nervioso, extendiéndose, después del nacimiento, de la subcorticalidad a la corticalidad, influyendo sobre la gran vía piramidal y sobre los analizadores perceptivos corticales.

Aunque no hay espacio suficiente para hacer una exposición más detallada sobre el *examen neuropsicológico infantil*, vamos a presentar, según Christensen (1975), cuáles son las áreas que se tratarían en un examen:

- *Anamnesis* hecha con el propio paciente para conocer su estado de consciencia, así como sus propias quejas.
- *Determinación de la dominancia cerebral*.
- *Funciones motrices* (de las manos: praxias orales; regulación verbal del acto motor).
- *Organización acústico-motriz* (percepción y reproducción de relaciones tonales).
- *Funciones superiores cutáneas y cinestésicas* (sensación cutánea, sensibilidad muscular y articular; estereognosia).
- *Funciones visuales superiores* (percepción visual; orientación espacial; operaciones intelectuales en el espacio).

- *Habla receptiva* (audición fonémica; comprensión de la palabra; comprensión de operaciones simples; comprensión de estructuras lógico-gramaticales).
- *Habla expresiva* (articulación de los sonidos del habla); habla refleja —repetitiva—; función nominativa del habla; habla narrativa.
- *Escritura y lectura* (análisis y síntesis fonética de palabras; escritura, lectura).
- *Habilidad aritmética* (comprensión de la estructura numérica; operaciones aritméticas).
- *Procesos mnésicos* (proceso de lo aprendido; retención y evocación; memorización lógica).
- *Procesos intelectuales* (comprensión de grabados y textos temáticos; formación de conceptos; actividad intelectual discursiva).

Por falta de espacio, no podemos exponer el cuadro completo de todas las pruebas relacionadas con cada una de estas funciones mencionadas, así como los mecanismos cerebrales subyacentes.

Partiendo de este esquema y adjuntando el de Jubert, se puede considerar lo siguiente:

- *Activación y atención*: Elementos fundamentales de toda actividad neuropsicológica. La activación (en el sentido de nivel de vigilancia) debe estar concatenada con la atención (en el sentido de capacidad de focalización de la actividad).
- *Memoria*: En su vertiente de evocación de material codificado (comparación con la información recibida) y en su vertiente de fijación de nueva información.
- *Emoción*.
- *Cognición*: Distinguiendo una dimensión de *percepción* y *gnosis* (reconocimiento modal específico, mediante analizadores visuales, auditivos y somestésicos), *procesamiento conceptual* (pensamiento) y *acción* (respuesta verbal o no verbal).

- El *lenguaje* (distinguiendo dos grandes sistemas: *oral* y *escrito*, o dos grandes polos: *receptivo* y *expresivo*) forma parte, con su especificidad, del sistema cognitivo.
- *Regulación*: Representa la capacidad de control global de la conducta independiente, con planos objetivos y formas concretas de acción.

El examen neuropsicológico infantil, por lo tanto, al pretender una valoración integrada de la personalidad, debe ser elaborado y administrado de modo que pueda obtener conclusiones no sólo respecto a las funciones afectivas, conativas e intelectuales que se ven perjudicadas, sino también correlacionarlas con los mecanismos neuro-anatómo-fisiológicos responsables de las dificultades planteadas, así como debe prestarse a establecer de modo claro el diagnóstico diferencial, mostrando cuáles son los aspectos prioritariamente afectados y cuáles los síntomas derivados o secundarios. En este punto, la investigación neuropsicológica se comporta como un afinado instrumento de diferenciación, de «localización dinámica de función» alterada y, por tanto, de la formulación del pronóstico y la terapéutica.

Un importante aspecto de la investigación neuropsicológica es el ajuste del diagnóstico con la planificación terapéutica o reeducativa.

Bien definidas las áreas deficitarias, así como las integridades, y bien establecidos los procesos por los que cada cerebro actúa mejor, se procede al montaje de lo que denominaríamos un *plan de terapia neuropsicológica*.

Las mismas referencias utilizadas en el diagnóstico sirven de base para la organización de una metodología correctiva donde se tienen presentes las condiciones de los analizadores individuales; las «transducciones» entre los analizadores, los niveles jerárquicos en que cada función se halla organizada; las actuaciones en el ámbito automático y voluntario; la consideración sobre los aspectos verbales y no verbales; y la dominancia hemisférica.

El examen comienza con la anamnesis que se hace con los padres y con el niño, es decir, los datos ofrecidos por una y otra parte que deberán ser confrontados. El primer punto que hay que observar es el grado de *consciencia* que tiene cada parte respecto a las dificultades:

cómo las expresa, cuál es la opinión sobre sus orígenes, cuál es la expectativa y el plan de valores respecto al futuro, las propuestas terapéuticas y la evolución. La anamnesis se extiende a la obtención de informaciones llegadas de la escuela y eventualmente de la visita al hogar. El análisis del «Diario del bebé» o del álbum de fotografías de la familia son muy útiles. Pueden aclarar puntos sobre la organización familiar y sobre el desarrollo neuro-psicomotor del niño y de sus hermanos.

Los cuadernos escolares (Costa, 1995) son también una fuente muy rica de observación del desarrollo académico del niño, así como de muchos otros datos sobre la metodología adoptada por la escuela, además de otros problemas de orden emocional que el niño pueda expresar en sus tareas escolares. El análisis, año por año, de los cuadernos aclara mucho sobre la índole de la dificultad en sus orígenes.

Todos estos procedimientos relacionados con la anamnesis y el descubrimiento de situaciones de orden familiar y escolar contribuyen al grado de conciencia que existe en relación con el problema por parte del niño, de los padres y de los profesores.

El nivel de conciencia por parte del niño, no sólo sobre su estado mental sino también sobre el alcance de sus dificultades, es un paso importante para el manejo de los problemas y, en cierto sentido, orienta el tipo de tratamiento que *puede y debe* hacerse. Será muy esclarecedor que el paciente pueda ser visto con un grupo de niños y con los hermanos.

Atención y nivel de vigilia

La determinación del nivel de conciencia, de atención y de vigilia es un paso inicial en el examen, y debe durar todo el tiempo, ya que de ello dependerá el análisis de los resultados.

Esta función cerebral determina la capacidad del paciente para relacionarse tanto consigo mismo como con el entorno, por lo que cualquier alteración afectará a los procesos mentales superiores.

Debe hacerse una distinción entre el contenido de la conciencia y la vigilia. Mientras que el contenido se refiere a las funciones mentales superiores en sí, ya que la conciencia es su producto final, la vigi-

lia se refiere a la activación del córtex, a partir de la formación reticular del tronco cerebral y del sistema talámico de proyección. Podemos decir que el nivel de consciencia representa un equilibrio dinámico de los sistemas corticales y activador ascendente.

En un *continuum*, podemos observar que la consciencia va desde una completa vigilia hasta el estado de coma, existiendo entre éstos el estado de letargo o somnolencia y el estupor o semicoma.

En la infancia, estos aspectos se pueden manifestar bajo la forma de: constante necesidad de estimulación, sin que el niño sea impulsado a dormir o a abstraerse o distraerse; disminución de los movimientos espontáneos; pérdida del flujo del pensamiento; cambio de una conversación a otra; desatención; problemas de memoria; dificultad en la interacción social; irresponsabilidad en el trabajo; fatiga e incluso hiperactividad sensorial o motriz.

La atención se puede medir comprobando la capacidad del niño para atender a un estímulo específico sin distraerse por estímulos ambientales extraños, y esto se debe observar durante todo el tiempo de la prueba para proteger la validez de los resultados.

Después, se debe investigar tres aspectos de la personalidad: la esfera afectivo-emocional, la conativa y la intelectual.

La primera, *afectivo-emocional*, se debe analizar tanto mediante la observación en una situación lúdica, sobre todo cuando se trata de niños pequeños, como mediante pruebas o tests. En una situación lúdica, el niño expresa de modo más amplio, vivencial, no verbal, sus fantasías, su forma de ver, apreciar y organizar el mundo, sus valores, sus relaciones objetuales con personas, cosas, animales, con la Naturaleza, con la vida y con la muerte.

La lectura de esta manifestación es muy difícil, necesitando por parte del observador una descodificación perfecta de lo que ni él mismo sabe que está mostrando (Oliveira, 1992).

Esto se complementará con pruebas formales, de las que destaco el psicodiagnóstico de Rorschach, que proporcionará el nivel *estructural* de la personalidad, en el sentido de desarrollos mentales psicóticos, neuróticos o desajustes menos graves.

El psicodiagnóstico de Rorschach se puede aplicar desde los dos años, existiendo escalas para la evaluación (Ames) y sus índices son de enorme utilidad para detectar posibles disfunciones en cualquiera

de las tres esferas de la personalidad: afectivo-emocional, conativa o intelectual.

Aníbal Silveira comenta que «aunque constituya un aparato de precisión para el estudio de la personalidad, el test de Rorschach no puede proporcionar directamente el diagnóstico clínico.

En cuanto a las condiciones mentales, no obstante, tal diagnóstico se podrá deducir contando con que el psicograma sea analizado a la luz de la psicología y de la psicopatología. Esto exige, al menos, tres requisitos por parte del psicólogo: a) conocer con precisión la teoría de la personalidad; b) seguridad en la técnica de interpretación; c) ausencia de juicios preconcebidos al analizar el protocolo, es decir, que éste se elabore de manera totalmente objetiva» (Silveira, 1963).

Los índices del psicodiagnóstico de Rorschach pueden servir para ofrecer información sobre el funcionamiento del cerebro, de modo directo o indirecto. En particular, las escalas de graduación para la energía del movimiento, según Piotrowski; las señales indicativas de lesión cerebral, de Piotrowski; la serie para lesiones traumáticas del cerebro, de Oberholzer, y la serie de señales peculiares de los epilépticos, de Piotrowski, son muy útiles como pistas para profundizar en el examen con otras técnicas de laboratorio o de neuroimágenes.

Otras pruebas, tales como el *dibujo de la figura humana* de Goodenough, en que se pide al niño que dibuje un hombre, proporciona una información muy peculiar y generalmente poco explorada sobre el grado de desarrollo de la imagen interna que el pequeño posee de su propio cuerpo, y esto se deduce de la proyección somestésica (córtez somestésico y parietal-occipital), pero es necesaria una exploración bastante detallada en caso de que el niño no logre producir el nivel de la expectativa para su edad, a fin de evitar interpretaciones falsas, ya que tratándose de un niño disléxico podrá tener la incapacidad de reproducir y proyectar el esquema interno que ya posee; se trata de un déficit en la expresión y no de la organización interna de su propio cuerpo. En este caso, se debe hacer el diagnóstico diferencial entre perturbación somatognósica o práxica, ya que puede existir una dificultad expresiva, relacionada con la programación de los esquemas necesarios para la representación gráfica del cuerpo humano y de manera particular las áreas frontales y prefrontales.

Otras pruebas de esta misma índole, tales como los tests gráficos: dibujo de la figura humana, de Machover; el test de Bender, las tareas de redacción, copia, los dibujos libres, el test de la figura compleja de Rey, los tests de Benton y otros, se deben analizar para descubrir si la dificultad se sitúa más en el plano de la recepción de la información, de la integración o de la expresión.

Un caso particular es el test *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC). Esta prueba se puede analizar de modo neuropsicológico en relación con varias de sus subpruebas; en relación con la parte no verbal se debe destacar el test de los cubos, mediante el cual se puede evaluar y correlacionar importantes aspectos de la actividad constructiva (praxia) ya sea para dificultades de orden parietal-occipital, organización visual-espacial, o bien problemas de orden frontal, planificación de las acciones.

La intervención cerebral podrá ser bastante distinta según el punto en que se determine la dificultad. Sobre todo, en los casos de *trastornos específicos del aprendizaje*, esta diferenciación es importante, ya que es fundamental la distinción entre procesos gnósticos y práxicos.

Otro punto a destacar, en relación con esta distinción entre recepción, integración y expresión, es el cuidado en pruebas que impliquen como en el caso del test de Benton, el test de la figura compleja de Rey, o incluso en dibujos libres el factor *memoria* visual. Es necesario distinguir entre pruebas cuyo estímulo está *presente (input)* frente a la tarea solicitada (*output*). En este caso, se trata de una copia de un modelo, sin necesidad de evocación de una imagen interna (memoria o imagen mental visual). Si hubiese un intervalo entre la presentación del estímulo y la ejecución de la tarea es preciso saber si la dificultad procede del factor mnésico.

A fin de que un examen psicológico o neuropsicológico adquiera consistencia, es decir, se constituya como susceptible de llegar a un «análisis sindrómico», es fundamental que las pruebas aplicadas no sean evaluadas como «islas», como fragmentos, sino como agrupaciones sistemáticas que puedan ser correlacionadas con las funciones mentales y, a su vez, con las áreas cerebrales correspondientes. Estas áreas, como ya se ha señalado, se pueden referir a funciones sensoriales, perceptivas, mnésicas, lingüísticas o conceptuales, y también

se pueden relacionar con procesos expresivos y prácticos. Según la índole de la prueba se puede exigir análisis visuales o auditivos, pudiendo también ser de índole verbal o no verbal.

En el plano verbal encontramos pruebas tales como el *Children Apperception Test* (CAT) y otras de naturaleza verbal, en las que se incluye el propio Rorschach, y la parte del *Wechsler Intelligence Scale for Children* (WISC) o el *Wechsler Intelligence PreSchool Scale* (WIPSSI), además de otras como «Historias para completar», de Madeleine Thomas, Cuestionario de Stein, el Procedimiento de Dibujos, Historias de Walter Trinca y el Dibujo coloreado de una familia, de Amina Maggi. Estas pruebas, de manera general, implican aspectos visuales y auditivos, es decir, la recepción visual y la expresión verbal (auditiva) y, obviamente, mediando estos polos de *input* y *output*, se deben recordar dos aspectos: primero, la transducción entre dos analizadores, obligando al sujeto sometido a la prueba a una codificación visual-auditiva, una operación de tipo interneuro-sensorial; segundo, la necesidad de una elaboración interna, una integración, fase que exige no sólo la comprensión de la instrucción sino una programación verbal o motriz para la respuesta. Esta programación interna es muy distinta cuando se pide una respuesta gráfica, iconográfica, como en los dibujos libres (Trinca y Maggi) o la reproducción y copia de modelos, como en el de Bender. Si se solicita una respuesta escrita o verbal se debe tener presente que implica aspectos lingüísticos. Estas distinciones son importantes en lo que se refiere a la lateralización de funciones lingüísticas y no lingüísticas que en su caso, *grosso modo*, suelen estar relacionadas con el hemisferio derecho y el izquierdo, respectivamente no verbal y verbal.

Otro grupo de pruebas rutinarias utilizadas en el examen psicológico son las denominadas pruebas psicomotrices. Incluyen, además de algunas ya mencionadas como las gráficas, otras de naturaleza corporal-gestual e incluso rítmicas. Son las pruebas de motricidad de Ozerétzki, la prueba psicomotriz de Picq-Vayer; la prueba de ritmo, de Stambak; la prueba de imitación de gestos, de Irene Lézine, etc. Estas, consideradas no verbales, aportan una mayor implicación lingüística excepto en la parte de comprensión de las instrucciones (*input*), ya que lo fundamental es la actuación corporal; por ejemplo, el equilibrio estático, dinámico, el ritmo.

El análisis introductorio hecho hasta aquí respecto al examen psicológico tradicional, realizado e interpretado sin mayores alusiones a los mecanismos cerebrales subyacentes, o incluso al sistema nervioso como un todo, tiene la finalidad de señalar dos aspectos: primero, pese a su importancia, utilidad e incluso gran validez práctica, carecen de una mayor profundidad, al menos ante ciertos casos, que necesitarían ser analizados también desde los aspectos orgánicos y psicodinámicos. Todas estas pruebas están constituidas por tareas que, en mayor o menor grado, requieren el uso de funciones mentales superiores (funciones complejas donde se imbrican planos cognitivos de varios órdenes que implican a diferentes áreas cerebrales y de varios tipos: visual, auditivo y cinestésico-motor). Como estas pruebas no fueron elaboradas *a priori* para la investigación *neuropsicológica*, al menos de la manera como Luria concibió ese tipo de investigación, la mayoría de ellas se presta poco para un análisis más puntual, donde las conexiones cerebro-mente se establezcan, al menos, didácticamente, de forma más directa. Esto, en sí, impide que se pueda hacer un análisis neuropsicológico a partir de estas pruebas y se debe ser consciente de que no son las más adecuadas para este fin. Por otro lado, es importante destacar que las conclusiones sobre estas pruebas que no tengan presente la organización cerebral, pueden llevar a errores respecto a la etiología psicodinámica generalmente señaladas como factor causal de las dificultades.

Ahora estudiaremos el modelo propuesto por Luria y sistematizado por Christensen.

La batería Luria-Christensen para adultos distingue ocho funciones: motriz, sensitiva, visual, praxias, organización acústico-motora, habla receptiva, habla expresiva, memoria y procesos cognitivos.

Como ya hemos destacado, la manera como se organiza esta batería para adultos no puede aplicarse de modo total y directo a los niños.

Incluso así, dado el carácter jerárquico de su organización, desde lo más simple a lo más complejo, y dada también la facilidad de la mayoría de las preguntas, ya que estas pruebas se dirigen a la investigación de funciones muy básicas, se pueden aplicar muchas de ellas a los niños.

Las baterías de pruebas neuropsicológicas para niños son bastante menos numerosas que las existentes para adultos.

Algunos puntos justifican su dificultad:

1. Dificultades de la organización y desarrollo del sistema nervioso y del cerebro de los niños.
2. Dificultad derivada de establecer parámetros de desarrollo, debido a la variabilidad entre niños de la misma edad.
3. Estrecha vinculación entre el desarrollo físico, neurológico y la aparición progresiva de las funciones corticales superiores.

Al comienzo de la vida no se puede hablar de examen neuropsicológico de un niño, ya que todo el plan de desarrollo practo-gnóstico aún no es viable, y el lenguaje y el pensamiento surgirán posteriormente. Así, desde el nacimiento hasta los dieciocho meses o dos años es más usual la referencia al examen neurológico.

En este sentido se conocen tradicionalmente los trabajos de organización de escalas evolutivas de la conducta creados por Arnold Gesell y posteriormente por Catherine Armatrudo, que en conjunto consolidan un acervo rico y enorme de contribución a la neurología y a la neuropsicología.

Se debe citar a otros autores de reconocido valor tales como Charlotte Bühler, Odette Brunet, Vitor da Fonseca, Jean Bergès, Irène Lézine, H. Hetzer, A. Descoedres, Paul Guillaume, Ajuriaguerra, Diatkine, Koupernik, Piaget, Spitz, Roudinesco, Wallon, Zazzo, y tantos otros.

En Brasil es imposible dejar de destacar la aportación del gran estudioso e inolvidable profesor Antônio Branco Lefèvre que, al lado de Beatriz H. Lefèvre, tanto se dedicó al campo de la neurología infantil y de la actividad nerviosa superior.

Este acervo de contribuciones está al servicio del examen neuropsicológico infantil y sería imposible resumir aquí toda esta aportación.

Por ello, haré ahora algunas consideraciones sobre las funciones pertinentes a la batería Luria-Christensen, tomando como referencia datos de desarrollo neuropsicológico, de acuerdo con la escala del

Examen Neurológico Evolutivo de Lefèvre, así como de Helen L. Bee y K. Mitchel.

Funciones motrices

El examen de las funciones motrices superiores se refiere a las praxias que exigen la presencia de una adecuada fuerza muscular y un adecuado tono como condición básica, además de impulsos cinestésicos aferentes que funcionan normalmente con el fin de orientar el impulso aferente a su destino, manteniendo un control constante sobre los movimientos ejecutados. Además de eso, es necesario un perfecto sistema óptico-espacial para la elaboración correcta del movimiento, que exige el uso de coordenadas del espacio externo en lo referente a la noción de derecha, izquierda, alto, bajo, cerca, lejos, delante y detrás.

Luria destaca que en la organización de un acto motor que se desarrolla durante un período de tiempo existe la necesidad de un cierto grado de generalización de las inervaciones motoras y su conversión en melodías cinéticas flexibles. El habla desempeña asimismo un papel importante en lo que se refiere a la finalidad, al objetivo de un acto motor voluntario y complejo. Así, en el estudio de las praxias, se deben considerar todos los componentes del sistema nervioso: las áreas basales, para el tono y la fuerza muscular, las áreas postcentrales responsables de los impulsos aferentes, las divisiones occipito-parietales responsables de la coordinación óptico-espacial, y también las divisiones pre-motoras que desempeñan un papel importante en la organización dinámica del movimiento, así como los sistemas frontales que discriminan y controlan los movimientos.

Durante los primeros años de vida, dos tendencias básicas: céfalo-caudal (de la cabeza para abajo) y próximo-distal (del tronco para el exterior) describen el desarrollo motor del niño. Observando a niños pequeños se nota que apoyan la cabeza antes de poder controlar los miembros y son capaces de controlar los brazos y las manos antes de poder controlar bien las piernas y los pies.

La capacidad de presión comienza a los seis meses, cuando el niño aún utiliza toda la mano para sujetar objetos, y sólo hacia los dos

años se establece la plena oposición entre el dedo pulgar y el índice, cuando sus exploraciones y manipulaciones de objetos se vuelven más minuciosas. Los pequeños objetos o los objetos muy grandes plantean dificultades para su manejo. La posición dedo pulgar-dedo índice se perfecciona a los nueve meses, y a los dos años es capaz de movimientos mucho más complejos tales como enroscar y desenroscar tapas, girar pomos y meter piezas en orificios. La capacidad de mantener un instrumento fino en sus manos y, al mismo tiempo, utilizarlo de modo práctico —por ejemplo, garabatear con un lápiz o extender tinta con un pincel, agujerear con una broca o un puntero— sólo se establece y pasa a perfeccionarse a partir de los dos años y medio a los tres, época en que muestra sus futuras habilidades para la escritura, copiando trazos verticales a partir de un modelo presentado en un cartón. Las funciones motrices de las manos pueden ser exploradas a los tres años con la ayuda de cubos de madera para que el niño los monte, comprobando si alcanza nueve o diez cubos colocados en un equilibrio razonable.

En esta fase, el niño logra ya chutar el balón, sin perder el equilibrio, así como acercar una pelota al psicólogo.

Desde la perspectiva de la coordinación apendicular (miembros superiores), logra reproducir posiciones levantando, con los ojos abiertos, el dedo índice hasta la punta de la nariz, extendiendo dos dedos mientras cierra los otros, abriendo y cerrando los dedos y también extendiéndolos y juntándolos, con las manos abiertas.

Estas pruebas deben tener presente la ejecución de los movimientos con la mano derecha y con la izquierda. Se puede comenzar a observar la definición de la dominancia lateral pero en esta fase lo importante es ver si existen grandes dificultades en uno de los lados, indicando probables lesiones en el hemisferio contralateral.

Las pruebas para la verificación del equilibrio estático y dinámico, relacionadas con el tono, se pueden ejecutar pidiendo al niño que se mantenga en posición normal, sin cambiar de sitio ni moverse, con los brazos a lo largo del cuerpo. En esta posición deberá permanecer más o menos treinta segundos con los ojos abiertos. Esta prueba, que revela su equilibrio, debe ser complementada con otras de equilibrio dinámico. En esta fase, el niño deberá lograr equilibrarse sujetándose en un mueble, andar hacia delante si alguien le sostiene las dos ma-

nos o una sola, andar solo sin apoyo, subir y bajar escaleras sin ayuda; a los dos años camina hacia atrás y consigue, sin mucha pérdida de equilibrio, agarrar objetos del suelo.

A los dos años y medio su equilibrio comienza a desarrollarse permitiéndole mantenerse sobre las puntas de los pies e incluso saltar con los dos pies en el mismo lugar. Más tarde, entre los tres y los cuatro años, se atreve a mantener el equilibrio sobre un solo pie durante muy poco tiempo. Con cuatro años, el movimiento de los miembros inferiores se vuelve mucho más suelto y los movimientos están más disociados, como cuando baja escaleras colocando un solo pie en cada escalón. A los cinco años, esta disociación se perfecciona permitiéndole saltar impulsándose hacia delante alternando los pies.

En los primeros años de vida, el desarrollo práxico-motor es el principal indicador de las condiciones del sistema nervioso y del cerebro en particular. Al nacer, el mesencéfalo (cerebro medio) que se sitúa en la parte inferior del cráneo y se compone de los sistemas reguladores de la atención, del sueño, la vigilia y la eliminación, está bien desarrollado. El córtex, pese a estar presente en el nacimiento, se halla muy poco desarrollado; a partir de la experiencia, se irán estableciendo las conexiones neuronales, se añadirán algunas células corticales nuevas y aumentará su volumen volviendo mucho más pesado el cerebro. A los seis meses, la actividad cortical permite una gran diferenciación entre el comportamiento humano y el animal, en parte marcado por la desaparición de los reflejos que el bebé presentaba al nacer. A los dos años, un 75% de la actividad cortical está mucho más desarrollada, y a los cuatro años está casi terminada.

El desarrollo motor, así como las capacidades sensoriales, se produce de forma paralela en la primera infancia, fortaleciéndose recíprocamente. Un importante acontecimiento en la infancia, que se prolonga hasta la vida adulta, es la mielinización, proceso por el cual se forman revestimientos en torno a los nervios. Estas cubiertas aíslan los nervios entre sí, facilitando la transmisión de los mensajes. La mielinización se produce rápidamente durante los primeros meses y años de vida. Con la mielinización de la médula espinal, el niño pasa a comunicarse con la parte inferior de su cuerpo, experimentando sensaciones en el tronco y en las piernas y ejecutando cada vez más control sobre ellos.

Así, a partir de las áreas basales responsables del tono y la fuerza musculares, las áreas postcentrales occípito-parietales se encargan de la coordinación óptico-espacial, las divisiones pre-motrices rigen la organización dinámica del movimiento, y los sistemas frontales ejercen su poder de discriminación y control.

En esta evaluación hay que prestar atención a las eventuales alteraciones en la fuerza y en la precisión de los movimientos, trastornos del tono muscular, manifestaciones de ataxia (trastorno de la coordinación viso-manual), hipercinesia (movimientos involuntarios parásitos, coreicos, atetósicos, distónicos y mioclónicos) sincinesia patológica (participación de los movimientos involuntarios en la ejecución de un movimiento).

Complementando el examen de las funciones motrices, se examinan las formas complejas de praxia manual y oral, así como la regulación verbal del acto motor.

Praxias orales

La lengua, los labios y el rostro son los constructores periféricos del acto del habla, en cuanto acto motor. El trastorno de la inervación periférica del aparato articulatorio se distingue totalmente de los trastornos afásicos, cuya responsabilidad es del sistema nervioso central.

Toda evaluación del habla comienza por la verificación de los trastornos de la articulación, *disartria*, con el fin de detectar la existencia de trastornos tónicos en que existe una alteración de la neurodinámica óptima. Estos defectos se pueden manifestar bajo la forma de *parresia* o dificultad para ejecutar movimientos voluntarios por la pérdida de la sensibilidad cinestésica. En este caso, se ven afectados los músculos de la producción de la voz y el niño presenta voz débil, fatiga y modulación inadecuada. Puede también haber hipercinesia.

En la fase prelingüística, el niño experimenta ya *feedbacks* (retroinformaciones preparatorias y anteriores al habla). Es intenso el ejercicio mediante las conductas globales que lo componen: sensaciones auditivas y táctil-cinestésicas, asociadas a vocalizaciones, así como sensaciones cinestésicas del cuerpo y las manos, y movimientos faciales asociados a las vocalizaciones. El lloro y los gritos forman parte de

estas primitivas vocalizaciones. A partir de un mes hasta los seis meses, el niño intenta comunicarse, reaccionando al habla de la madre o de los adultos, produciendo todo un repertorio vocal que genera arrullos, murmullos, gruñidos, gorjeos, risas y movimientos corporales asociados.

De los seis a los nueve meses, el niño repite sonidos o combinaciones de sonidos, refinando al mismo tiempo sus expresiones faciales y manuales. Esta fase del lenguaje del rostro prepara la del lenguaje de la boca o habla, lo que se da en el segundo año de vida.

El examen se puede hacer a partir de los dos años, pidiendo movimientos simples, como enseñar los dientes, hinchar los carrillos, fruncir las cejas, sacar la lengua, manteniéndola durante cierto tiempo; estos movimientos no deben presentar temblor de los labios, desvío de la lengua, paresia de los músculos faciales o salivación. La aparición de estos síntomas en cualquier actuación se relaciona con la afectación del área cortical motora, del córtex motor o del área 4 del mapa de Brodmann, y también de los sistemas aferentes del hemisferio contralateral. El mecanismo que regula el estado del córtex cerebral y de su tono, es un mecanismo subcortical que implica al tronco cerebral, al sistema reticular y al hipotálamo.

La investigación se puede prolongar exigiendo la reproducción de dos o tres movimientos coordinados y en sucesión, tales como: mostrar la lengua y enseñar los dientes y luego colocarla entre éstos y el labio inferior. La sucesión de los movimientos introduce un elemento temporal en el movimiento, volviendo dinámica la prueba y no estática como las anteriores. Nuevamente interviene la melodía cinética o capacidad de sintetizar los elementos motores en una melodía sucesiva, suave, que sosiega, en el momento adecuado, un elemento del movimiento que haya sido completado, pasando suavemente de un elemento motor al elemento siguiente. Esta tarea motriz representa una acción consciente, compleja que se prolongará durante toda la vida, dictada por intenciones y con la mediación del habla y del pensamiento: «praxias de acciones dirigidas a metas» y movimiento voluntario, exigiendo la estrecha participación de los lóbulos frontales. Otro tipo de prueba interesante para la investigación de praxias orales es la que se solicita bajo orden verbal o por la regulación verbal del acto motor. Puede incluir la petición de que el niño imite acciones

tales como mascar chicle y silbar hasta imitar sonidos de animales o de objetos: camiones, avión, licuadora.

Desde los dos o tres años, y de ahí en adelante, con mayor perfección, los niños se interesan por los sonidos no verbales y no sociales; esto tiene relación directa con el perfeccionamiento práxico-oral necesario para el habla y el lenguaje.

En una relación de complementariedad, las praxias orales, la regulación de los actos motores y la coordinación apendicular, sobre todo de los miembros superiores, van preparando el desarrollo del habla, del lenguaje, de la escritura y de la lectura, del grafismo en general y de todo comportamiento vinculado a lo simbólico.

De los cinco a los seis años, gracias a la mielinización del sistema nervioso, a la maduración y predisposición genética, y auxiliados por los estímulos ambientales y culturales, el cerebro del niño alcanza una gran integración entre los analizadores visuales, auditivos, cinestésicos y motores; pero alrededor de los siete u ocho años se produce un aumento significativo de la velocidad de crecimiento de los cuerpos celulares situados en las regiones prefrontales del córtex, que propician la formación de programas complejos tales como la alfabetización, la matemática, el desarrollo de símbolos, raciocinio, reversibilidad, relaciones entre objetos y clases, y la memoria. Las conexiones aferentes y eferentes del córtex prefrontal con los lóbulos temporal-occipito-parietales y somestésico-motor, así como con las regiones límbicas del córtex, consolidan la organización gnósico-práxica, desarrollando el lenguaje simbólico en el hemisferio derecho, en esa fase ya bastante lateralizada en el hemisferio izquierdo.

Como se ve, en la infancia las estructuras neuropsicomotrices de base están en fase de organización, yendo de lo global a lo particular, diferenciando y especializando las funciones, volviéndolas menos motoras y más prácticas y simbólicas, reguladas por el habla y el pensamiento.

La investigación de este aspecto implica principalmente la selectividad de una acción en respuesta a la instrucción: copiar figuras simples, con o sin ayuda de la memoria. La cruz se copia a los cuatro años; el círculo y el cuadrado, a los cinco y el rectángulo o el rombo, hacia los siete. Se puede introducir una modalidad de esta prueba pidiendo la reproducción de dos o tres figuras, con o sin auxilio de la memoria.

Se puede introducir un componente «simbólico» solicitando al niño que «codifique»: a cada golpe del examinador, el niño debe responder con dos golpes; a la exhibición del puño cerrado por parte del examinador, debe responder abriendo las manos; a la presentación de un cartón verde, debe responder presentando un cartón rojo. Estas pruebas que implican «reacciones de conflicto» solicitan por parte del niño una gran flexibilidad mental, procedente de la actividad frontal, ya que es necesario inhibir un estímulo perceptivamente presente y sustituirlo mentalmente por otro. Los trastornos frontales perturban estas programaciones simbólicas o impiden el mantenimiento de programas de esa naturaleza; en este caso, después de un tiempo de ejecución correcta, el niño muestra reacciones «isomórficas», repitiendo el modelo presentado, sin simbolizarlo. Esto se debe al agotamiento, provocado por la disminución del tono óptimo cortical, que le lleva a hacer pausas e introducir conversación durante la prueba, mostrando lo que ya se comentó anteriormente: un trastorno del nivel de atención y de vigilia.

Funciones audiomotrices

La coordinación audiomotriz es un importante aspecto del diagnóstico de los trastornos en la infancia. Esta función implica la ejecución de actos motores simples que deben ser realizados dependiendo del sistema aferente auditivo. Para estos actos es necesaria una organización serial precisa, compuesta de melodías «motrices» en las que la secuencia se basa en intervalos de tiempo, funciones acústicas. Este tipo de prueba debe comenzar con la investigación de la percepción y reproducción de relaciones tonales y de estructuras rítmicas.

Las dificultades en estas pruebas implican amusias o dismusias (dificultad de percepción, del recuerdo, de la ejecución, o incluso del placer que puede surgir de tales actividades). Dichas dificultades pueden derivarse de afecciones del hemisferio derecho (sensorial) o incluso el izquierdo (simbólico) y sus repercusiones sobre el lenguaje se refieren a los aspectos de organización rítmica y secuencial del habla, de la entonación y de la melodía (prosodia), así como de la propia organización sintáctica.

En general, los niños con estas dificultades no logran cantar, sus vocalizaciones son monótonas, indicando dificultades de percepción de los aspectos inflexionales simbolizados por la puntuación, mediante la cual el niño debe modular su voz, depender de señales exclamativas, interrogativas, de reticencia e incluso en relación con la coma, el punto etc. Hasta los siete años el niño no consigue este tipo de codificación interneurosensorial auditiva-motriz, implicando la integración temporal-occípito-parietal y frontal.

Antes de esta edad, de manera intuitiva e imitativa, logra cantar melodías incluso complicadas, pero estos logros no están aún suficientemente monitorizados por el lóbulo frontal y ejecutados de forma voluntaria y consciente, estando sujetos, por lo tanto, a alteraciones provocadas a propósito.

Cuando estas dificultades persisten hasta la edad escolar, la lectura se presenta monótona sin tener en cuenta los signos de puntuación en el texto. Cuando se le llama la atención, sólo consigue alterar el tono (interrogativo, por ejemplo) al final de la frase. Se debe hacer una distinción entre este aspecto prosódico (melodía prosódica) y la negligencia ante la puntuación debido a la no comprensión, ya sea del valor simbólico del signo de puntuación o bien del significado del texto (aspecto conceptual). Este campo de los así denominados «prosodemas» implica no sólo los signos de puntuación sino también los de acentuación, que, como indica el vocablo, son indicadores de alteraciones tonales en el habla. Bordas llama la atención sobre «dos formas distintas de alteración de la melodía prosódica: la disprosodia, por semejanza con una entonación extranjera, hallada en personas con lesiones del hemisferio izquierdo, y el aprosódico pueril del habla de los pacientes con lesiones del hemisferio derecho» (Bordas, 1976, pág. 22).

Es importante destacar la mielogénesis de los centros del lenguaje que se desarrolla a partir del quinto mes de la vida fetal, después de la aparición de la cisura de Rolando, pero que tendrá su mayor desarrollo seis u ocho meses después del nacimiento y alcanzará su maduración completa en la edad adulta y en último lugar.

De los dos a los cinco años, los campos mielogénicos correspondientes al ejercicio del lenguaje y de los grandes sistemas de las gnosis y praxias alcanzan una gran maduración. Es el momento en que

se hacen posibles las operaciones de coordinación sensoriomotrices y la integración de los esquemas ideoverbales en el tiempo y en el espacio, desarrollándose el proceso lingüístico y las comunicaciones inter-subjetivas.

La organización cerebral del habla, así como de todas las formas superiores de actividad cognitiva vinculadas al habla —pensamiento lógico, memoria verbal activa, percepción basada en esquemas lógicos— se hallan estrictamente vinculadas a una ley fundamental: la lateralización progresiva de las funciones.

De modo muy simplificado podemos decir que, en los individuos diestros, el hemisferio izquierdo pasa a desempeñar cada vez más un papel dominante en relación con las funciones lingüísticas, correspondiendo al hemisferio derecho la atribución de material no verbal: relaciones espaciales, apreciación musical.

Parece existir una predisposición biológica innata para el arraigo de las funciones lingüísticas en el hemisferio izquierdo en el 95% de los individuos. Este hecho tiene una gran importancia en el estudio de los trastornos vinculados a la adquisición del habla en los niños, aspecto que merece una consideración especial.

Funciones intelectuales

Los procesos cognitivos son muy complejos y ocupan un papel central en la investigación psicológica. A diferencia de las pruebas anteriores, las tareas propuestas para la evaluación de los procesos cognitivos deben implicar las siguientes condiciones:

Que el niño no tenga una respuesta preparada, previamente establecida.

Que se pueda investigar su capacidad para analizar una situación nueva y aprender sus principales componentes, correlacionándolos con todos los demás, formular una hipótesis, desarrollar una estrategia y finalmente seleccionar operaciones o tácticas definidas para la solución del problema.

Bibliografía

- AJURIAGUERRA, J. DE: *Manual de psiquiatría infantil*. Toray-Masson, Barcelona, 1983.
- y MARCELLI, D.: *Manual de psicopatología del niño*. Toray-Masson, Barcelona, 1986.
- «Neuropsicología del desarrollo», en *Infancia y Aprendizaje*, núms. 1 y 2, 1978.
- ANTUNHA, E.: *Método neuropsicológico de alfabetização de crianças disléxicas*. Instituto de Psicología, Universidad de São Paulo, 1992.
- BARBIZET, J. y DUIZABO, Ph.: *Manual de neuropsicología*. Toray-Masson, Barcelona, 1978.
- BORDAS, L.: *Afasia, apraxias, agnosias*. Toray, Barcelona, 1976.
- COWAN, W. N.: *Desarrollo del cerebro*. Investigación y ciencia, Barcelona, 1979.
- KOLB, B. y WHISHAW, I.: *Fundamentos de neuropsicología humana*. Labor, Barcelona, 1986.
- LEFÈVRE, B. H.: *Neuropsicología infantil*. Sarvier, São Paulo, 1989.
- LEZAK, M. D.: *Neuropsychological assessment*. Oxford University Press, New York, 1983.
- LURIA, A.: *El cerebro en acción*. Fontanella, Barcelona, 1979.
- El cerebro humano y los procesos psíquicos*. Fontanella, Barcelona, 1979.
- Cerebro y lenguaje*. Fontanella, Barcelona, 1978.
- Cerebro y memoria*. Ciencias del Hombre, Buenos Aires, 1976.
- Conciencia y lenguaje*. Visor, Madrid, 1984.
- Psicología y lenguaje*. Fundamentos, Madrid, 1976.
- Psicología y pedagogía*. Akal, Madrid, 1986.
- OLIVEIRA, V.: *O símbolo e o brinquedo*. Vozes, Petrópolis, 1992.
- SILVEIRA, A.: *Método de Rorschach*. Dpto. de Assistência a Psicopatas. Franco da Rocha, São Paulo, 1963.
- STRUB, R. y BLACK, F.: *The mental status examination in neurology*. Davis Co., Filadelfia, 1977.

4. Concepto de trastorno psicomotor

Marina Pereira Gomes

Hasta el final de los años sesenta, el tratamiento psicomotor era dominio de profesionales de diferente formación que, utilizando métodos y técnicas de reeducación, procuraban tratar las dificultades específicas del niño relacionadas con las distintas funciones psicomotrices.

A ese tratamiento, básicamente sintomatológico, seguía la necesidad de una búsqueda etiológica como medio de llegar al origen de la alteración, lo que inicialmente redundó en la explicación «organicista» de una relación de causa-efecto. De ese modo, resaltando los aspectos relacionados con el nivel de desarrollo psicomotor alcanzado por el niño, se llegaba a la planificación necesaria. Los datos relativos a su desarrollo afectivo-emocional, así como sobre su dinámica familiar, si no devaluados, eran poco considerados por el reeducador.

La inadecuación de esa visión, junto con la insatisfacción del psicólogo clínico por actuar de forma tan fragmentada con un ser único, abrieron en la década siguiente —años setenta— nuevos caminos para el estudio epistemológico y el cuestionamiento sobre los fundamentos teóricos de la psicomotricidad.

En la bibliografía científica de la época sobre el tema comienzan a destacarse publicaciones y artículos que contienen elaboraciones de presupuestos teóricos, en lugar de nuevos manuales de ejercicios psicomotores. Fundamentos que se extienden desde el campo de la neuropsicología, pasando por la psicopatología, para alcanzar diferentes planteamientos terapéuticos.

De ese modo, la alteración psicomotriz ha dejado de ser vista sólo como un déficit funcional localizado, como una entidad única y autónoma, y ha pasado a ser considerada como una «disfunción de conjunto, cuyo origen podrá ser una alteración funcional o dificultades afectivo-emocionales» (Bucher, 1973).

Es imposible desvincularla del contexto donde se desarrolla ni disociarlo de la problemática emocional existente o resultante. En esa dialéctica de interferencias y refuerzos mutuos se instala el síntoma psicomotor, que expresa «siempre una perturbación de conjunto única y particular de cada niño en aquel momento dado» (Bucher, 1973).

En consecuencia, la reeducación psicomotriz —conjunto de técnicas reeducativas— da lugar a la terapia psicomotriz, entendida como una nueva forma de psicoterapia infantil, cuyo objeto intermediario, en la relación terapéutica, es el cuerpo. Más importante que la técnica es la acción vivida por el niño, que le hace posible un diálogo corporal diferente con su entorno.

A través de su cuerpo, el niño comunica, de forma no verbal, su modo de ser, su unidad existencial, su totalidad en cuanto ser-en-el-mundo. Esa comunicación vivida en el cuerpo, que se inicia en los orígenes de la vida mediante los primeros contactos del niño con el otro y con el mundo que le rodea, se denomina *diálogo corporal* (Ajuriaguerra, 1972).

Como educador, el adulto debe participar de ese diálogo, situándose en el mundo referencial del niño como una de las formas de entender el simbolismo de su comunicación gestual, ya sea fluida y armónica o truncada y disfuncional. Lo ideal sería que la experiencia vivida por el propio educador formase parte del bagaje de sus conocimientos adquiridos, necesarios para lograr los objetivos educativos que se propone.

«Nuestro cuerpo somos nosotros.
Somos lo que parecemos ser.
Nuestro modo de parecer es nuestro modo de ser».

(Bertherat, 1976)

Desarrollo motor

ONTOGÉNESIS DEL DESARROLLO INFANTIL

El ser humano es una unidad indisociable, formada por la inteligencia, la afectividad y la motricidad. Su desarrollo se procesa mediante las influencias mutuas entre esos tres aspectos —cognitivo, emocional y corporal— y cualquier alteración que se produzca en uno de éstos se reflejará en los demás.

El desarrollo infantil se produce cuando están presentes, en el nacimiento, las estructuras anatómicas y una determinada organización fisiológica, capaces de garantizar el funcionamiento biológico del organismo. Ellas son el punto de partida para que el recién nacido siga viviendo. Esa organización fisiológica (sistema endocrino y sistema nervioso) se manifiesta a través de la realización funcional y hace posible la evolución del ser humano.

Desde la perspectiva filogenética, aparecen determinadas formaciones nerviosas cuando determinadas funciones se organizan. Ontogénicamente, en el desarrollo infantil, cuando se producen cambios morfológicos aparecen funciones específicas. Eso significa que la organización morfológica es responsable de la maduración del organismo.

Según la definición de Gesell (1958), «el crecimiento es un proceso de estructuración que produce cambios estructurados en las células nerviosas, que, a su vez, originan los correspondientes cambios en las estructuras del comportamiento.»

FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL DESARROLLO INFANTIL

La maduración es uno de los factores que intervienen en el crecimiento y en el desarrollo físico del niño. Aunque el ritmo de desarrollo varíe de un individuo a otro, la aparición del conjunto de señales internas que gobierna la mayoría de los patrones de crecimiento sigue la misma secuencia para todos los niños, incluso para los que presentan deficiencias físicas o mentales.

Todas las secuencias básicas del desarrollo físico que provocan cambios (en el peso, altura, proporciones del cuerpo, estructura ósea,

músculos, sistema nervioso y hormonal) actúan de modo conjunto para que se produzca un proceso denominado *desarrollo motor*, que es la parte visible del desarrollo físico. Es imposible separar la génesis de la motricidad de la maduración nerviosa, ya que la evolución de la motricidad es paralela a las posibilidades de maduración; es decir, el desarrollo del control motor depende básicamente del desarrollo neurológico.

Como continuación de la actividad fetal, el desarrollo motor del niño, en especial durante los primeros años, acompaña a dos tendencias básicas de la organización neuromotriz: se realiza de la cabeza a la parte inferior del cuerpo (tendencia céfalo-caudal) y del tronco a las extremidades (tendencia próximo-distal). Las leyes del desarrollo céfalo-caudal y próximo-distal nos permiten percibir la evolución significativa del control del córtex cerebral, que asegura la coordinación de varios grupos musculares. La evolución de la motricidad consiste en disminuir el tono muscular en los miembros y aumentar la del eje corporal.

En el recién nacido, el movimiento es prácticamente una descarga de energía muscular, de reacciones clónicas y tónicas, pataleos, paradas bruscas, gestos no coordinados y automáticos, aspectos derivados de la intensa hipertonía inicial, y básicamente relacionados con las dos vivencias principales del niño: bienestar y malestar. Mediante esa acción motriz se inicia su comunicación con el mundo y con el otro. A medida que se desarrolla paulatinamente, el niño se vuelve capaz de realizar movimientos aislados y cada vez más independientes, hasta adquirir la posibilidad de utilizar sólo una parte de su cuerpo para sostenerse, liberando sus miembros superiores y utilizándolos como instrumento de exploración del medio externo, cuando su movimiento pasa a adquirir significado y representatividad.

Además de la herencia —existe una herencia genética respecto a las características físicas y biológicas del desarrollo— el entorno interviene asimismo en el desarrollo infantil desde el punto de vista físico y, principalmente, respecto a la organización del ego.

No obstante, debe tratarse de una intervención cuyo objetivo es el de posibilitar condiciones para que el niño realice su comunicación con el mundo de manera segura, a partir de la receptividad y de la afectividad del adulto. El niño debe tener disponibilidad para actuar en un ambiente material y relacional favorable.

La imposibilidad de la acción corporal, provocada por la aparición de una enfermedad prolongada, así como una alimentación inadecuada, intervienen de modo negativo en el desarrollo y el crecimiento infantiles.

Según E. Pikler (citado en Vayer, 1985), la libertad es la condición básica para que el niño adquiriera la conciencia de sí mismo y del ambiente que le rodea. La presencia del adulto debe satisfacer la necesidad infantil de verbalización, de aclaración frente a la curiosidad, de estímulo, de aceptación de las reglas sociales..., pero no debe interferir en su actividad física. Según la autora, «la intervención del adulto durante las primeras etapas del desarrollo motor no es una condición previa para la adquisición de esas fases —es decir, ponerse boca abajo, sentarse, ponerse de pie, caminar— ya que, en condiciones ambientales favorables, el niño, por sí mismo, por su propia iniciativa, mediante movimientos de buena calidad y bien equilibrados, consigue volverse boca abajo, luego, pasando por el rodar, arrastrarse y gatear, llega a sentarse y a ponerse de pie. «En la comunicación niño-mundo, el adulto debe tener la valentía de sustituir su deseo por el del niño. Y el deseo del pequeño se traduce mediante la acción, motivada por la tendencia natural a la autorrealización, propia de todo ser vivo»¹.

El niño nace con unas condiciones anatomo-fisiológicas y se realiza mediante la evolución, sufriendo influencias ambientales y, especialmente, relacionales. La institución familiar y la escolar tienden a obligar al pequeño a insertarse en una sociedad. Se le impone el mundo de los adultos; muchas veces, la manera como el niño asimila ese mundo no corresponde a la manera como el adulto lo vive.

MOTRICIDAD Y MOVIMIENTO

Motor es todo lo que impulsa, hace mover, pone en movimiento. La motricidad (del latín *motus*) debe entenderse, desde la perspectiva

¹ El enfoque psicogenético intenta comprender la génesis del psiquismo humano mediante el estudio del desarrollo infantil. El concepto básico de la psicogenética es la idea de *etapa de desarrollo*. Etapa es un concepto operacional que intenta comprender la forma como se organiza el niño en su desarrollo y los nuevos aspectos que asumen sus diferentes comportamientos en el transcurso de esa evolución.

fisiológica, como la propiedad que poseen ciertas neuronas para determinar la contracción muscular cuando se excitan; estas neuronas son responsables de la acción motriz. Psicomotor (del griego *psykhé* = alma) es un centro nervioso, región del córtex cerebral, que entra en acción cuando recibe la influencia de una excitación cerebral psíquica. A la interacción entre las diversas acciones motrices y psíquicas le damos el nombre de *psicomotricidad*.

Esencialmente, por este motivo, «el estudio del movimiento exige la consideración de la persona que lo realiza» (Fonseca, 1976).

Se llama «movimiento a toda traslación o traslado de un cuerpo o de un objeto en el espacio» (Coste, 1981). Hablando del cuerpo humano, se trata de cualquier traslado de uno o varios segmentos o del cuerpo en su totalidad. En consecuencia, movimiento es un vocablo que abarca los reflejos y también los actos motores, sean éstos conscientes o no, normales o patológicos, significantes o desprovistos de significado.

Cuando el movimiento es determinado por una intención, es decir, cuando el movimiento tiene una finalidad, hablamos de gesto. Por lo tanto, el gesto, además de realización motriz, también es comunicación.

El proyecto motor —la intencionalidad convertida en acto— constituye el encuentro entre las facultades intelectuales y psíquicas (gnósicas) y las posibilidades motrices (práxicas) para desembocar en el gesto.

A la imposibilidad de la realización gestual se le da el nombre de *apraxia*.

En los niños que presentan trastornos cuyos síntomas se asemejan a los del adulto lesionado, por poseer un cerebro aún en desarrollo y en condiciones diferentes de las del adulto, al no poderse hablar de pérdida o alteración, se habla de *dispraxia* o *apraxia de evolución*.

Según Ajuriaguerra (1972), en este cuadro neurológico están presentes dos trastornos bastante característicos: la mala organización espacial y el escaso conocimiento del propio cuerpo, es decir, alteraciones relacionadas con el esquema corporal.

Importancia del tono muscular en la comunicación gestual

El desarrollo del control motor depende mucho del desarrollo neurológico, ya que los movimientos están vinculados a la maduración de las formaciones nerviosas.

Para que el nervio funcione, es decir, para que entre en acción, es preciso que las células que lo componen se encuentren mielinizadas. El proceso de mielinización es lento y paulatino; su dirección es ejedistal: se inicia en el quinto mes de vida fetal y termina después de la adolescencia (entre los dieciséis y los veinte años de edad).

El órgano del movimiento es la musculatura estriada en la que podemos distinguir dos actividades complementarias:

1. *Función clónica*: hace posible la contracción o el alargamiento de las miofibrillas que componen el músculo, responsable de su traslado (es decir, del movimiento).
2. *Función tónica*: responsable del nivel de tensión muscular, que varía con las condiciones fisiológicas propias del individuo. El *tono muscular* es de origen esencialmente reflejo, y puede describirse como un estado de tensión permanente del músculo, cuyo papel fundamental es ajustar las posturas locales y la actitud general.

El tono muscular es un fenómeno de naturaleza refleja que tiene su origen en el músculo, pero cuya regulación está sometida al cerebelo; depende de la estimulación ambiental; participa en todas las funciones motrices (equilibrio, coordinación, disociación, etc.) y puede ser utilizado como criterio de definición de la *personalidad*, ya que varía según la inhibición, la inestabilidad, la extroversión...

Podemos observar el estado del tono muscular mediante la resistencia muscular al movimiento pasivo de un segmento corporal. Una gran resistencia se denomina *hipertonía*; a una resistencia disminuida la denominamos *hipotonía*. El descanso de la musculatura estriada, en condiciones normales, es sólo aparente y se denomina *tono de reposo* (ejemplo: mantenimiento de la posición erecta, en pie).

Siendo responsable del movimiento, el tono muscular desempeña un papel muy importante en la vida de relación, y por ese motivo mantiene una estrecha conexión con la afectividad.

Mediante la actividad tónica, el niño entra en relación con el mundo de las personas; establece en el plano tónico su primer diálogo con el entorno. Por lo tanto, la función tónica está vinculada a todas las manifestaciones de orden afectivo.

El control de las reacciones tónico-emocionales es un elemento fundamental de una conducta equilibrada, permite la elaboración de una gestualidad adaptada al mundo e integrada en la personalidad.

Esa realidad puede ser explicada mediante la observación del pequeño en el inicio de su desarrollo, en relación con la función básica de la alimentación.

Toda necesidad es fuente de excitación, la cual crea un estado de tensión, acompañado de un displacer, que se denomina *hipertonía*. La satisfacción de la necesidad hace desaparecer la tensión, dando lugar al placer y al estado de *hipotonía*.

Elementos básicos para una observación motriz en el contexto psicopedagógico

La observación del desarrollo y de la actividad motriz del niño se hace necesaria no sólo debido a las implicaciones de orden neurológico, sino también por tratarse de un aspecto que hace posible la verificación de su madurez, tanto en relación con la evolución de la motricidad corporal global como en relación con la coordinación motriz fina.

Según Ajuriaguerra (1972), el desarrollo psicomotor pasa, de modo esquemático, por tres fases:

1. La primera fase comprende la organización del esqueleto motor, la organización tónica de base, la organización propioceptiva y la desaparición de las reacciones primitivas.
2. La segunda fase es la de la organización del plano motor, en la que se produce un paso de la integración sucesiva a la integración simultánea.
3. La tercera fase corresponde a la automatización de lo adquirido.

Gesell (1967) describe de manera clara y precisa las características motrices presentadas por los niños a lo largo de su desarrollo. Como objetivo nos limitaremos a describir brevemente tales características hasta el final de la primera infancia.

Las anotaciones siguientes, resumidas y adaptadas, tienen la finalidad de ofrecer al adulto-educador, en contacto directo con el niño en desarrollo, informaciones para una observación motriz significativa.

- ***Características motrices a las cuatro semanas***

A esta edad, cuando está despierto, el bebé comúnmente vuelve su cabeza sobre su hombro, para un lado preferido. Sólo de manera momentánea la coloca en posición media. Casi de modo invariable, extiende el brazo del lado para el que ha girado la cabeza. El otro brazo se flexiona, descansando la mano sobre o cerca de la región céfalo-torácica. Esta combinación (cabeza girada, un brazo extendido y el otro flexionado) es lo que se llama actitud de reflejo tónico-cervical (r.t.c.) que predomina en la vigilia del niño durante unas doce semanas.

A veces, el bebé de cuatro semanas prorrumpe en reacciones bruscas, enderezando momentáneamente la cabeza y extendiendo las cuatro extremidades. Otras veces se agita con movimientos de molinete, más o menos simétricos, en los brazos. Pero la actitud simétrica de r.t.c. es la base de la mayor parte de su conducta postural. En verdad, el r.t.c. es parte del plano fundamental del sistema total de reacciones. Ya se había presentado, de manera parcial, en el período prenatal, ayudando al feto a acomodarse al contorno de la cavidad uterina. Con dieciséis semanas tiene modos de conducta más simétricos, como condición previa para el crecimiento de estos últimos modos.

- ***Características motrices a las dieciséis semanas***

El r.t.c. comienza a perder su preponderancia. La cabeza, más móvil, ocupa con más frecuencia el plano medio. Lo mismo sucede con los brazos y las manos, ya que sus movimientos se hallan, en gran

parte, correlacionados con la posición de la cabeza y los ojos, e incluso bajo su control.

Los seis pares de músculos fototrópicos de los ojos han progresado muchísimo en las doce últimas semanas, debido a una creciente red de conexiones neuronales. Pequeños como son, comienzan a ser obedecidos, por músculos mucho mayores de la posición y de la prensión. En consecuencia, un anillo colocado ante la vista del niño determina un movimiento general de acercamiento incipiente, en el que están comprendidos la cabeza, los hombros y los brazos.

Las piernas y los pies se hallan aún en una situación muy subsidiaria, aunque existen anticipaciones de sus futuras tareas. Cuando se le sostiene en posición erguida, extiende las piernas de modo reiterado, soportando una fracción de su peso.

La musculatura del tronco se halla en vías de organización. Le gusta sentarse apoyado en una almohada y levantar la cabeza, que ya no necesita apoyar. Le agrada mirar a su alrededor. Podemos decir que éste es un buen ejemplo de cómo un solo rasgo de la conducta (control de la cabeza) puede tener una doble significación: motora y adaptativa.

• ***Características motrices a las veintiocho semanas***

A esta edad, el niño se halla cronológicamente en una etapa intermedia en el camino hacia el total dominio de una posición erecta; se sienta sin ayuda, pudiendo mantener erguido el tronco, quizá incluso durante un minuto.

Mejorado el equilibrio sentado, su iniciativa de aprehensión frente a los objetos se vuelve menos bilateral. Si tiene un cubo a la vista, se inclina sobre él y lo golpea con la mano inclinada, participando el dedo pulgar en la operación. Luego lo pasa de una mano a otra, una y otra vez. Esta alteración de las manos demuestra una conquista motriz significativa sobre la bilateralidad de las dieciséis semanas de vida.

La acomodación ocular está más avanzada que la manual. Puede distinguir una cuerda, pero es incapaz de golpearla; sigue a una pelota con la vista, pero cuando quiere golpearla coloca la mano sobre ella y, en general, no consigue agarrarla.

- ***Características motrices a las cuarenta semanas***

Esta edad marca el comienzo del último trimestre del primer año. Los extremos más lejanos del centro del organismo comienzan a ser incorporados al sistema nervioso en expansión: punta de la lengua, puntas de los dedos, de las manos y de los pies. El orden general del progreso de la maduración neuromotriz y de la emancipación funcional es: en el primer trimestre, la boca y los ojos; en el segundo, la cabeza, el cuello y los hombros; en el tercero, los brazos y las manos; y en el último, las piernas, los dedos y los pies.

Las piernas sostienen el peso total del cuerpo, pero el equilibrio independiente no llega hasta finalizar el año. Sin duda, el equilibrio en la posición sentada está perfectamente dominado; sentado, puede volverse de lado, inclinarse en ángulos variables y recuperar el equilibrio. Puede pasar de la posición sentada a la inclinada, y de la inclinada a la sentada. Cuando está inclinado, puede retroceder, balancearse o gatear.

La aprehensión muestra nuevos perfeccionamientos; el dedo pulgar y el índice revelan una movilidad y una extensión especializadas para revolver y arrancar. La punta del pulgar está en oposición con la del dedo índice.

- ***Características motrices al año***

El niño de esta edad gatea, por lo común, con gran rapidez. Puede hacerlo sobre manos y rodillas o a cuatro patas, al estilo plantigrado. Aunque es experto en gatear, no puede resistir al impulso de levantarse sobre los pies, y una vez que ha adoptado la actitud plantigrada está ya casi preparado para permanecer de pie por sus propios medios. Intentará permanecer parado sin ayuda; no obstante, ordinariamente no alcanza un equilibrio estable hasta cuatro semanas más tarde. Por ahora se agarra a algún soporte, camina pero no sin apoyo. Sus modos de aprehensión se acercan a la destreza del adulto. La aprehensión fina es hábil y precisa, y casi posee la facultad de soltar las cosas de modo voluntario. El componente flexor de la aprehensión está compensado por el componente extensor inhibitor del sol-

tar. Este control inhibitor le permite soltar una pelota en el momento del lanzamiento.

- ***Características motrices a los dieciocho meses***

La diferencia más notable a esta edad es la postura: logra ya, al menos, un dominio parcial de sus piernas, mientras que en el primer año difícilmente podía sostenerse sin ayuda de algún apoyo. A los quince meses de vida, el bebé puede mantenerse perfectamente prescindiendo de toda ayuda, pero hasta los treinta y seis meses no posee el equilibrio necesario para mantenerse sobre un solo pie. A los dieciocho meses avanza velozmente con paso tenso, extendido e impetuoso, que no es exactamente correr, pero que es superior a caminar. Se sienta en su silla con la mayor desenvoltura y puede subir a una silla de adulto con ayuda; puede subir escaleras, y no necesita ayuda para descender, haciéndolo mediante sucesivas «sentadas» en cada escalón o gateando hacia atrás, volviéndose de lado. No obstante, en la locomoción sobre el suelo raramente gatea. Hace algún tiempo era capaz de avanzar empujando una silla, ahora puede ya arrastrar un juguete con ruedas mientras camina. Esto supone un avance respecto a las posibilidades de un año, cuyo mejor medio de locomoción era el gateo, al no haber alcanzado totalmente la posición erecta. Sin embargo, durante sus primeros pasos cuando tiene un año, ya puede mantener un juguete como apoyo auxiliar, determinando así una coordinación precoz entre modos de conducta posturales y manuales.

Manualmente, a los dieciocho meses es bastante hábil para colocar un cubo sobre otro, al primer intento. Su «soltar aprehensor» es exagerado y necesita varios intentos para construir una torre de tres cubos. Con un año de edad puede sujetar un cubo en una de las manos mientras intenta colocar otro, y, en cierto momento, apoyar uno sobre el otro. Pero su «soltar adaptativo» es difícil y, por tanto, raramente construye torres, aunque pueda, de esa manera, «dejar caer» un cubo dentro de un recipiente. A esta edad puede jugar con una pelota, mientras que con un año la hace rodar y la arroja mediante un simple movimiento extensor. Es también más hábil, logrando hojear un libro aunque pase dos o tres hojas cada vez.

• ***Características motrices a los dos años***

A esta edad, el niño tiene decididamente una mentalidad motriz. La mayoría de sus satisfacciones y las más características son de orden muscular. Y, así, disfruta muchísimo de la pura actividad motriz. En este aspecto se parece al niño de dieciocho meses, pero ya ha logrado, en cambio, importantes progresos en materia de control postural. A los dos años posee articulaciones más flexibles, un equilibrio superior, y puede, en consecuencia, correr, mientras que a los dieciocho meses avanza con andar vacilante, tenso y plano. A los dos años no necesita ayuda para subir y bajar escaleras, pero se ve obligado a usar los dos pies en cada escalón. Puede saltar del primer escalón sin ayuda, adelantando un pie al otro en el salto. Si se le ordena, puede acercarse a una pelota y chutarla (a los dieciocho meses, se acerca a la pelota y nada más). Puede acelerar el paso sin perder el equilibrio, pero no puede correr y efectuar giros rápidos, o detenerse de modo súbito.

Por sus gestos es, en gran medida, un acróbata, ya que se divierte con el juego fuerte y de piruetas, tanto solo como en respuesta a un estímulo. Tiene tendencia a expresar sus emociones de alegría danzando, saltando, aplaudiendo, gritando o riendo. Siente en los músculos fundamentales la sensación del movimiento.

Los músculos accesorios no están ociosos. Mueve el pulgar y la lengua. Su musculatura oral está madura. A los dieciocho meses mastica con atención y esfuerzo; a los dos años, casi de modo automático.

El control manual ha progresado de manera similar. A los dieciocho meses pasa las páginas de un libro con movimientos rápidos, dos o tres páginas cada vez; a los dos años las pasa una a una con un control moderado y un modo de soltar más perfecto. A los dieciocho meses construye torres de tres cubos; a los dos años, las hace de seis. Este es un índice matemático del progreso logrado en la coordinación motriz fina, tanto en los flexores para sujetar, como en los extensores para soltar. A los dieciocho meses no puede cortar con tijeras, mientras que a los dos años sí puede hacerlo. También puede ensartar cuentas con una aguja. A los dieciocho meses inclina la cuchara de modo excesivo, pero no consigue introducirla bien dentro de la boca. A los dos años levanta el mango con el pulgar y los dedos radiales en

posición supina (la palma para arriba) y también con la palma para abajo. También permanece sentado en la silla durante más tiempo. Con estos indicios motores fundamentales pone de relieve su creciente facilidad para el progreso cultural doméstico.

- ***Características motrices a los tres años***

A esta edad, como a los dos años, le gustan los grandes movimientos, aunque de modo menos exclusivo. Se entretiene con juegos sedentarios durante períodos de tiempo más largos, se siente atraído por los lápices y se entrega a una manipulación más fina del material de juego. Ante una caja con una pelota dentro, se esfuerza de manera tenaz para tirarla y, una vez que lo consigue, prefiere estudiar el problema a jugar con ella. Esto refleja un cambio en los intereses motores, ya que a los dos años no vacilaría en jugar con la pelota.

Tanto en el dibujo espontáneo como en el imitativo, a los tres años muestra una mayor capacidad de inhibición y delimitación del movimiento. Sus trazos están mejor definidos y son menos difusos y repetidos. No podrá todavía dibujar un hombre hasta los cuatro años, pero puede hacer trazos controlados, lo que revela un creciente discernimiento motor. También en la construcción de torres muestra mayor control, construyéndolas con nueve o diez cubos. Este mayor dominio de la coordinación en dirección vertical se debe, aparentemente, a la maduración de un nuevo equipo neuromotor antes que a un aumento del alcance de la atención. Aunque dotado de un mayor control en los planos vertical y horizontal, tiene una curiosa falta de aptitud en los planos oblicuos. Puede doblar un trozo de papel horizontal y verticalmente, pero no en diagonal, aunque tenga la ayuda de un modelo. Una falta de aptitud semejante se pone de relieve en los dibujos imitativos. La naturaleza no ha hecho madurar, todavía, el soporte neuromotor necesario para el movimiento oblicuo.

A los tres años, los pies están más seguros y son más veloces. Su modo de correr es más suave, aumenta y disminuye la velocidad con mayor facilidad, da vueltas cerradas y domina las frenadas bruscas. Puede subir las escaleras sin ayuda, alternando los pies. Puede saltar desde el último escalón con los dos pies juntos desde una altura de

hasta 30 cm. Pedalea en un triciclo, mientras que a los dos años y a los dos años y medio anda en carritos de juguete con una propulsión primitiva; la razón de estos logros se basa en el sentido más perfeccionado del equilibrio y en el progreso céfalo-caudal. El andar de los tres años tiene menos balanceos y vacilaciones; está ya mucho más próximo al dominio completo de la posición erecta, y durante un segundo de tiempo o más puede mantenerse sobre un pie.

- ***Características motrices a los cuatro años***

A esta edad, corre con más facilidad que a los tres años. Puede alternar los ritmos regulares de su paso. Es capaz de dar un buen salto en medio de una carrera o pararse, mientras que a los tres años sólo podía saltar hacia arriba o hacia abajo. Este es otro ejemplo donde el dominio de la dimensión vertical precede, de modo notorio, al de la horizontal. A los cuatro años puede también saltar (salto con rebote sobre uno y otro pie) «a la pata coja». Pero no puede saltar sobre un solo pie, y mucho menos hacer los tres tipos de salto sucesivamente. Puede mantener el equilibrio sobre una sola pierna durante mucho más tiempo que cuando tenía tres años y puede mantenerse en equilibrio sobre un pie durante varios segundos. Por regla general, seis meses más tarde salta ya sobre un solo pie. Prueba de su progreso es su excelente rendimiento en la barra de equilibrio de seis cm de anchura. Es rara la vez que debe bajar ambos pies para recuperar el equilibrio.

A los cuatro años le gusta hacer pruebas motrices, siempre que no sean muy difíciles. Le agrada destacar mucho. Este marcado interés por las pruebas y proezas constituye, en cierto modo, un nuevo síntoma evolutivo que ofrece una clave a la psicología del niño de cuatro años.

Sus nuevas proezas atléticas se basan en la mayor independencia de la musculatura de las piernas. Como en todas partes, también aquí se ve la obra del principio de individualización. Hay menos totalidad en sus respuestas corporales y las piernas, el tronco, los hombros y los brazos no reaccionan tan en conjunto. Esto hace que sus articulaciones parezcan más móviles. Mientras que a los dos o tres años se limitaba a impulsar una pelota (con gran participación de la espalda),

ahora puede levantar el brazo para atrás con mayor independencia y ejecutar un potente tiro voluntario.

También le gustan las pruebas que exigen una coordinación fina. Toma una aguja a manera de lanza, y con buena puntería la introduce en un pequeño agujero, sonriendo ante el éxito. Se abotona la ropa y hace la lazada de los zapatos con toda facilidad. Sus gestos muestran un mayor refinamiento y una mayor precisión. Al dibujar, es capaz de dedicar una atención concentrada a la representación de un solo detalle. La copia del círculo es más precisa que a los tres años, y la realiza en el sentido de las agujas del reloj, más adecuado para su naturaleza cada vez más hábil. En la manipulación de objetos pequeños como una pelotita, sin duda, la preferencia unilateral en el niño de cuatro años no es tan dominante.

El dominio motor en la dimensión oblicua es todavía imperfecto; es incapaz de copiar un rectángulo o un rombo de un modelo, aunque pueda combinar un trazo vertical y otro horizontal para formar una cruz. Puede trazar sobre el papel, entre líneas paralelas distantes un centímetro, un contorno de forma romboidal. Imitando una demostración previa, puede doblar dos veces una hoja de papel, haciendo un pliegue oblicuo en la última. Existe un avance concreto respecto a los tres años, en que la línea oblicua está oscurecida por un punto muerto neuromotor.

• ***Características motrices a los cinco años***

El niño de esta edad posee equilibrio y control. Está bien orientado respecto a sí mismo. Posturalmente es menos extremo y menos extensor que cuando tenía cuatro años. Mantiene los brazos próximos al cuerpo. Se para con los pies juntos. Puede chutar una pelota. Los ojos y la cabeza se mueven de manera casi simultánea al dirigir la vista a algún objeto. Es directo en su enfoque, mira las cosas de frente. Va directamente a una silla, y se sienta en ella. Parece estar bien orientado respecto a los cuatro puntos cardinales, ya que sentado en la silla se vuelve un cuarto de circunferencia a la derecha o a la izquierda, e incluso da media vuelta hasta mirar para atrás.

Los grandes movimientos están bien desarrollados; aunque quizá camine con los pies torcidos, puede hacerlo en línea recta, bajar una escalera alternando los pies y saltar sobre un solo pie, de modo alternativo.

Gran parte de su conducta pone en práctica su mecanismo de alternancia. Le gusta el triciclo y lo maneja perfectamente. Trepa con seguridad y va de un objeto a otro. Muestra un marcado interés por los patines de ruedas, aunque no puede mantenerse mucho tiempo sobre ellos.

Su economía de movimientos es notoria, por contraste con la expansión de los cuatro años. Aparece más contenido y menos activo, porque puede mantener una posición durante más tiempo; pero pasa continuamente de la posición sentada a ponerse de pie, y luego en cucullas. No es menos activo. Aunque salte durante más tiempo en un lugar limitado, es una gran ayuda en casa: le gusta subirse a la escalera para buscar algo que su madre necesite, o ir varias veces de la cocina al armario para ayudarla a preparar la mesa.

El niño de cinco años se sienta con el tronco perfectamente erguido, con su trabajo enfrente. Se puede mover ligeramente a la derecha o a la izquierda para orientar su cuerpo, y puede ponerse de pie y seguir con su tarea. El funcionamiento de los ojos y las manos parece tan completo como el del adulto, aunque, en realidad, debe desarrollar todavía las estructuras más finas.

Su forma de aproximarse, agarrar y soltar es directa, precisa y exacta en tareas motrices sensibles. Utiliza sus juguetes con mayor habilidad y determinación. Arma un rompecabezas familiar de modo activo y rápido.

Está adquiriendo una mayor destreza con las manos y le gusta atar los cordones de sus zapatos, «coser» un hilo de lana a través de varios agujeros practicados en un cartón, haciéndolo girar. Le gusta colocar los dedos sobre el teclado del piano y emitir un acorde. Muestra preferencia por los bloques grandes tanto como por los pequeños, de diversos colores y formas, con los que construye estructuras. Le agrada copiar modelos.

Al niño de cinco años le gusta observar. Observa a la madre haciendo algo y luego trata de hacerlo también. Necesita muchos modelos y le gusta copiar dibujos, letras y números. También le agrada co-

lorear, intentando mantenerse dentro de los contornos; debe tener una buena provisión de estos materiales para estar en mejores condiciones de utilizarlos a los seis años.

En sus dibujos libres hace un esquema lineal, con pocos detalles. Puede colocar las puertas, trasera y delantera, en las paredes laterales de una «casa», o dibujar una casa como un cuadrado con una puerta en la parte superior y otra en la inferior. Reconoce que su resultado es «gracioso».

La habilidad manual está, en general, bien establecida y puede reconocer la mano que utiliza para escribir. Toma el lápiz, inicialmente, con la mano dominante y lo traslada a la mano libre. En la construcción con bloques, alterna el uso de las dos manos, pero la dominante es la que utiliza con mayor frecuencia. Esto sucede también cuando muestra figuras.

Cuando está sentado se inquieta, se levanta hasta la mitad de la silla, se vuelve para un lado u otro y permanece de pie entre la mesa y la silla. Las descargas de tensión son rápidas. Con la mano libre puede tocar cualquier parte de su cuerpo (del lado correspondiente a esa mano), o partes del rostro, así como el brazo, la pierna y la ropa. También puede sentir necesidad de sonarse la nariz.

• ***Características motrices de los cinco años y medio a los seis años***

La compostura de los cinco años ya no es característica a los cinco años y medio, en que el niño se muestra inquieto. Juega en casa y fuera de ella, y parece no saber dónde quiere estar. Se mantiene ocupado cavando, danzando y trepando. Baja de lado de su triciclo. Arrastra cosas en un carrito. Atraen su atención los juegos con arena, agua y barro. Las tareas domésticas proporcionan muchas actividades motrices. Le gusta poner la mesa y ayudar a la madre llevándole las cosas que necesita.

La de seis años es una edad activa. El niño está en actividad casi constante, ya sea de pie o sentado. Parece mantener, equilibrando de modo consciente, su propio cuerpo en el espacio. Está en todas partes: trepando por los árboles, arrastrándose por debajo, por en-

cima o alrededor de estructuras de grandes bloques o de otros niños.

Parece ser todo piernas y brazos, danzando alrededor de la casa.

Afronta sus actividades con mayor desgana y, al mismo tiempo, con mayor consciencia, y quizá tropiece y caiga, en sus esfuerzos por dominar una actividad. Podrá gustarle la tarea de limpieza de la escuela, limpiar el piso, empujar los muebles. Le gusta la actividad y le desagrada interrumpirla.

Tiene muchos juegos tumultuosos y combativos. Le gusta luchar con su padre y su hermano, pero esto puede terminar en desastre, ya que no sabe detenerse. Le gusta jugar a la pelota (no controlándola bien) y las pruebas de gimnasia con aparatos. El columpio es una de sus favoritas, balanceándose lo más alto posible.

El niño de seis años avanza más que sus posibilidades motrices: construir torres más altas que él mismo; saltar más alto de lo que puede, sin preocuparse por las caídas.

También existen cambios notables en el comportamiento óculo-manual. Parece tener una mayor conciencia de su mano como herramienta y la experimenta como tal. Aunque no ejecute bien las tareas motrices delicadas, experimenta nuevos deseos de realizarlas. Las herramientas y los juguetes mecánicos ofrecen para él un especial interés, aunque quizá esté menos interesado en lo que conseguirá con las herramientas que en manejarlas solamente. Le gusta armar y desarmar cosas. A las niñas les gusta en especial vestir y desvestir muñecas.

Ahora mantiene mejor el lápiz y lo pasa de una mano a otra. Le gusta dibujar, copiar y colorear como a los cinco años, pero se atiene mucho menos a un modelo. En la coloración, cambia de posición tanto como de presión del lápiz, e inclina la cabeza. Puede detenerse y apoyarse sobre la mesa para seguir dibujando o descansar la cabeza sobre un brazo. Puede quejarse de cansancio en la mano y seguir brevemente con la otra. En sus intentos de manipulación delicada trabaja frecuentemente de pie o caminando.

Es tan activo sentado como de pie. Se vuelve en la silla, se sienta en el borde, pudiendo llegar a caerse. Tiene una abundante actividad oral: sacar la lengua y masticar, soplar y morderse los labios. Muerde, mastica o mueve su lápiz contra los labios. Agarrar el lápiz es menos difícil que a los cinco años y medio, pero su trabajo es muy laborioso.

La vista y la mano funcionan ahora con menor rapidez y menor relación que a los cinco años. Al construir una torre de bloques pequeños, a los seis años el niño lo afronta de modo deliberado y cuidadoso, y trata de colocar los bloques correctamente, pero quizá no estén tan exactamente como a los cinco años, y a veces la construye con tal descuido que la torre se cae repetidamente.

Toca, manipula y explora todos los materiales. Con frecuencia, la actividad es mayor que la realización. Recorta y pega, hace cajas y libros, y modela objetos con arcilla.

Puede trasladar su vista con más facilidad y lo hace mientras trabaja. El ambiente que le rodea le distrae fácilmente y sus manos pueden seguir trabajando mientras mira la actividad de otro niño.

Sugerencias para una evaluación psicomotriz en el contexto psicopedagógico

Toda y cualquier evaluación infantil implica, de modo necesario, una relación adulto-niño y de manera concomitante, el conocimiento previo de los aspectos teóricos relacionados con el desarrollo neuropsicomotor del pequeño.

En el contexto psicopedagógico, el método más adecuado para evaluar a un niño desde el punto de vista psicomotor es el de la observación directa de su acción motriz, o mediante la realización de determinadas actividades que se le pide hacer, con las cuales podrá revelar aspectos relacionados con su capacidad de integración y madurez neuromotriz, su noción evolutiva del esquema corporal, sus realizaciones práxicas y el tono muscular que ha desarrollado (o adquirido).

Las Escalas de Desarrollo Psicomotor de la Primera Infancia propuestas por Odette Brunet e Irène Lézine parecen ser las que ofrecen una mayor facilidad para el observador infantil.

Se basa en los trabajos del neuropediatra norteamericano Arnold Gesell, que durante más de veinte años ha investigado el desarrollo de niños recién nacidos y de niños de tres a seis años, investigando el crecimiento normal de los cinco primeros años de vida y estableciendo normas de madurez para determinadas conductas consideradas

normales en lo que se refiere a las áreas motriz o postural, adaptativa, verbal o del lenguaje y social.

El observador utiliza cuatro rasgos:

P - control postural y motricidad;

C - coordinación óculo-motriz o conducta de adaptación en la visión del objeto;

L - lenguaje;

S - relaciones sociales y personales,

en donde cada nivel de edad se evalúa según un total de diez aspectos.

La duración de la evaluación es de unos veinte minutos para niños de hasta doce meses de edad, y de treinta minutos a partir de un año.

El observador debe disponer de un local adecuado para su observación, con preferencia una sala clara, con el suelo enmoquetado o alfombrado, donde haya una mesa y dos sillas; debe asimismo disponer de un cercado, una mesa y una silla infantiles.

El paso inicial es la recogida de los primeros datos proporcionados por los padres o sustitutos.

Es importante la observación de la madre en relación con el niño, y la del niño en sus actitudes espontáneas.

El paso siguiente es el registro de las observaciones de la conducta del niño frente a los aspectos que hay que investigar.

El Examen Psicomotor de la Primera Infancia, elaborado por Vayer (1972), es otro instrumento de observación y evaluación del desarrollo infantil entre los dos y los cinco años. Consta de la realización solicitada de pruebas relacionadas con:

1. Coordinación óculo-manual
2. Coordinación dinámica
3. Control postural (equilibrio)
4. Control del propio cuerpo
5. Organización perceptiva
6. Lenguaje
7. Lateralidad

Nombre:	Edad:
Fecha de nacimiento:	Tipo de vivienda:
Dirección:	
Genograma:	
Padre:	
Edad:	
Estudios:	Profesión:
Madre:	
Edad:	
Estudios:	Profesión:
Hermanos:	
Edad:	
Estudios:	
<i>Observación:</i> Investigar si han existido abortos	
<i>Antecedentes personales:</i>	
1. Gestación	
— Parto	
— Condiciones de nacimiento	
2. Alimentación	
3. Sueño	
4. Desarrollo motor	
5. Sociabilidad	
6. Enfermedades	
<i>Observación:</i> Investigar las actitudes de los padres ante los comportamientos del niño	
<i>Antecedentes familiares:</i>	
A continuación, se harán las preguntas de la Escala, partiendo de las que corresponden a la edad real del niño, debiendo bajar o subir, según el fracaso o el éxito completos en una determinada edad.	

Este examen, ofrecido a los educadores en 1972, fue elaborado tomando pruebas de trabajos anteriores realizados por Ozeretzki, Binet-Simon, Terman-Merill y Berges-Lézine.

Es recomendable comenzar siempre por una prueba que corresponda a una edad inferior a la edad cronológica del niño. Si éste realiza el contenido de esa prueba, debe hacer la de la edad inmediatamente superior, y así sucesivamente, hasta que se muestre incapaz de realizarla, con independencia de su edad cronológica.

El *Dibujo de la Figura Humana*, espontáneo o solicitado, es otro material producido por el niño capaz de revelar datos acerca de sus posibilidades grafo-motoras y de su adquisición de la noción figurativa de *esquema corporal*. Más importante que el niño dibuje una persona es dibujarse a sí mismo, aunque, una vez que se proponga dibujar una persona, es a sí mismo a quien dibuja.

Se trata no sólo de una actividad sensoriomotriz sino también lúdica, vinculada a las posibilidades gráficas de expresión, capaz de abarcar más fácilmente la fantasía y revelar datos relacionados con la madurez intelectual y el mundo interior infantil.

Sabiendo que el dibujo realizado por el niño acompaña a su evolución, es importante mencionar que, al inicio de su desarrollo gráfico, en especial en lo que respecta al dibujo de la figura humana, la comprensión de la solicitud gráfica es anterior a su capacidad de realización, y la aparición de un esquema estructurado se produce tanto más precozmente cuanto mayor es la posibilidad de que el niño vivencie y descubra su propio cuerpo.

En correspondencia al período de desarrollo sensoriomotor, antes de los dos años el niño revela gran interés por las manchas y trazos que hace en una hoja de papel, ya que sus garabatos le dejan muy satisfecho, y son el punto de partida para que en el futuro anuncie lo que va a dibujar, aunque se trate sólo de una representación intencional.

Un mayor control ojo-mano permitirá, entre los tres y los siete años, la comunicación gráfica inspirada en un modelo interno, cuya representación no corresponderá necesariamente al mundo que el niño percibe: en función de eso, la presencia de la transparencia y de los esquematismos. Lo que preocupa al niño es que lo que dibuja sea identificado y reconocido por las demás personas.

En relación con la representación de la figura humana, entre los tres y los cuatro años, la primera manifestación comprende la presencia de la cabeza, con o sin ojos, y las extremidades inferiores. A los cinco o seis años aparecen el tronco y las extremidades superiores en trazos simples, y a los siete, los detalles del rostro (boca, orejas, nariz), las extremidades de doble trazo, el cuello y detalles del vestuario.

Mucho más importante que una evaluación cuantitativa, que considera el nivel de edad en que determinada parte del cuerpo pasa a ser representada gráficamente por el niño, es el significado simbólico de la omisión, de la valoración o de la displicencia en la realización gráfica de los diferentes elementos que componen el dibujo de la figura humana. Este permitirá una evaluación cualitativa rica y preventiva, tanto desde la perspectiva neurológica como desde la afectivo-emocional.

Consideraciones finales. Punto de partida

Uno de los ámbitos en que la psicomotricidad se ha mostrado muy útil es la escuela, tanto para el niño que presenta dificultades como para el que no revela problemas en su desarrollo o aprendizaje escolar.

Tales dificultades o problemas no se relacionan con una deficiencia o debilidad mental; al contrario, son propios de niños que no alcanzan un buen aprovechamiento preescolar, pese a la capacidad intelectual que poseen.

La queja básica se relaciona con problemas de adaptación y dificultades específicas en general, tales como fallos de atención, de concentración, coordinación visomotora pobre, manifestaciones motrices inadaptadas y dificultades respecto a la lateralización.

Esas dificultades o déficits discretos pasan normalmente desapercibidos por los padres durante las primeras fases de desarrollo que normalmente anteceden al período preescolar.

La adquisición de la lectura y escritura requiere condiciones básicas de desarrollo. Es necesario que el niño posea madurez suficiente para ser sometido al proceso de alfabetización. La integridad de las funcio-

nes sensoriales, un nivel de desarrollo intelectual correspondiente a la edad de seis años y medio, un lenguaje suficientemente elaborado, una buena orientación espacial y una personalidad íntegra desde el punto de vista afectivo-emocional que garantice la capacidad de atención, concentración y participación, son requisitos previos indispensables para que se produzca el aprendizaje escolar.

Mediante la observación del desarrollo neuro-psicomotor del niño hay posibilidades de detectar precozmente aspectos disarmónicos inadecuados y sugerentes de un desfase evolutivo.

Una evaluación atenta, mediante la observación directa del niño, puede interferir de modo positivo no sólo en la prevención de futuras dificultades mayores sino de manera principal en la elaboración de un programa preescolar, donde el niño tenga la oportunidad de explorar, vivenciar y conocer su propio cuerpo; forma única, quizá, de poder relacionarse con el otro y con el mundo, de manera sana, confiada y autónoma construyendo, por sí mismo, su propio camino existencial.

Bibliografía:

- AJURIAGUERRA, J. DE: *Manual de psiquiatría infantil*. Toray-Masson, Barcelona, 1972.
- AUBIN, H.: *El dibujo del niño inadaptado*. Laia, Barcelona, 1974.
- BEE, H.: *A criança em desenvolvimento*. Harbra, São Paulo, 1986.
- BERTHERAT, T.: *O corpo tem suas razoes*. Martins Fontes, São Paulo, 1976.
- BRUNET, O.: «El papel del medio en la adquisición del lenguaje», en Leif, J. y Juif, P.: *Textos de psicología del niño y del adolescente*. Narcea, Madrid, 2.ª ed. 1979, págs. 310-312.
- BRUNET, O. y LEZINE, I.: *El desarrollo psicológico de la primera infancia*. Pablo del Río, Madrid, 1978.
- *Estudio de la personalidad del niño a través de su exploración psicomotriz*. Toray-Masson, Barcelona, 1976.
- *BL-BLV. Bateria de tests para medir el desarrollo psicomotor y la escala de visión de la primera infancia*. Mepsa, Madrid.
- BUCHER, H. y COSTE, J. CL.: *Trastornos psicomotores en el niño*. Toray-Masson, Barcelona, 1973.
- DI LEO: *A interpretação do desenho infantil*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1987.

- FONSECA, V.: *Contributo para o estudo da genêse da psicomotricidade*, Lisboa, 1976.
- GESELL, A.: *Diagnóstico del desarrollo*. Paidós, Buenos Aires, 1967.
— *El niño de 1 a 6 años*. Paidós, Buenos Aires, 1967.
- PIKLER, E.: *Moverse en libertad. Desarrollo de la motricidad global*. Narcea, Madrid, 1985.
- SALVADOR, A.: *Conocer al niño a través del dibujo*. Narcea, Madrid, 2.^a ed. 1985.
- VAYER, P.: *El diálogo corporal (Acción educativa en el niño de 2 a 5 años)*. Científico-Médica, Barcelona, 1972.
- VAYER, P. y TOULOUSE, P.: *El motivo y la acción*. Científico-Médica. Madrid, 1987.

5. De la acción a la expresión oral

Suelyly Cecilia Olivan Limongi

Cuando pensamos en el lenguaje y en su evaluación se plantean varias preguntas y dudas:

- ¿Qué es y cómo evaluar el lenguaje?
- ¿En qué momento debe llevarse a cabo la evaluación?
- ¿Qué aspectos del lenguaje llaman la atención para determinar la necesidad de una evaluación?
- ¿Cómo evaluar el lenguaje si el niño es aún pequeño o habla muy poco?
- ¿Cómo es el lenguaje que debe evaluarse?

A primera vista, esas preguntas pueden parecer muy simples. Pero nos gustaría reforzar su pertinencia en función de algunos factores, dado que son los guías de nuestro trabajo: el tema es la evaluación psicopedagógica; la población objeto de ese tema es el niño de cero a seis años de edad; y el profesional directamente implicado en esa tarea es el psicopedagogo o el maestro.

Por tanto, tratando los puntos antes mencionados estaremos hablando del lenguaje y la importancia de su comprensión y evaluación por parte del psicopedagogo.

Comunicación

Corresponde a la fonoaudiología, el estudio de la comunicación y de sus desviaciones. En ese sentido, se consideran las diversas formas de comunicación, como señales, gestos, expresiones faciales, dibujo y otros códigos establecidos, además de la expresión oral y de la escrita, sin olvidar los mecanismos de recepción y comprensión. Este objeto de estudio se extiende a una franja de edad que abarca desde el nacimiento hasta el final de la vida y está orientado tanto a la intervención terapéutica como a la prevención.

Spitz (1984) proporciona una definición de comunicación que expresa los diversos aspectos implicados en ella y que se refieren al objeto de trabajo de la fonoaudiología: «Denominaremos comunicación a cualquier alteración perceptible del comportamiento, sea intencional o no, con la ayuda de la cual una o varias personas pueden influir sobre la percepción, los sentimientos, las emociones, los pensamientos o las acciones de otras, sea intencional o no» (pág. 17).

De ese modo, pensando en la comunicación, no podemos ignorar el sentido relacional inherente a la situación en que se desarrolla. Esto, porque sólo en una relación se puede efectuar y hacer efectiva cualquier forma de comunicación. Son muchos los estudios dedicados a la importancia de la relación en el proceso comunicativo. Podemos citar dos de ellos, que parten de la comunicación establecida desde los primeros contactos madre-bebé. Winnicott (1988) resalta este hecho, con referencia ya a la lactancia, mostrando la importancia del acto materno para dar seguridad al bebé y para la creación del vínculo. Ajuriaguerra (1985) habla sobre el diálogo tónico, donde madre y bebé se amoldan físicamente y se comunican mediante la adecuación del tono muscular entre quien da seguridad y quien la recibe. Es ese inicio de comunicación, que podemos incluso denominar física, uno de los pilares del establecimiento de la constancia objetiva favoreciendo, más tarde, la constitución de un ego propio del niño. Para completar esa idea, conviene destacar la importancia que áreas como la emocional y la cognitiva ocupan en ese proceso, además de los aspectos anatómo-fisiológicos, imprescindibles para su constitución.

Por tanto, se ve el carácter de interdisciplinaridad que implica la comunicación en el estudio y la comprensión de modelos teóricos y prácticos, dado que tratamos asimismo las desviaciones y, de modo específico, nos referimos aquí a la fase de adquisición y desarrollo.

Hasta este momento nos referimos al término ‘comunicación’ por su amplitud y por proporcionar una visión más abierta de nuestro objeto de estudio. Partiendo de esas ideas generales pasaremos a referirnos, después, al lenguaje y a nuestro objeto de trabajo en este capítulo: su evaluación.

Lenguaje

¿Qué es, entonces, el lenguaje y cómo se construye, partiendo desde la perspectiva de la epistemología genética? Presentaremos, en este momento, una visión sintética del asunto, que facilite la situación del lector en relación con las cuestiones planteadas y con la evaluación del lenguaje.

Por función semiótica denominamos la capacidad que el niño adquiere, en el transcurso del segundo año de vida, de diferenciar los significados de los significantes. Dicho de otro modo, es la capacidad de representar un objeto ausente o un hecho no percibido, mediante símbolos o signos. El lenguaje, junto con la imitación diferida y el juego simbólico, son manifestaciones de esa función. Esa adquisición sólo es posible a partir de la capacidad de representación y de la formación de la imagen mental, entendida como la acción interiorizada, que está construyéndose desde el nacimiento del niño. El primer año de vida es fundamental para ese proceso.

Mediante la construcción de nociones muy importantes se constituyen esas capacidades. Estamos refiriéndonos a las nociones de *permanencia del objeto, tiempo, espacio, causa, clasificación y seriación*, construidas de modo concreto mediante la experiencia. Actuando en el entorno, el niño irá formando sus primeros conceptos previos, en este caso, motores. Lo que le permite llegar a esta fase son los esquemas motores, o mejor dicho, a partir de ellos y de la coordinación necesaria entre ellos. Recorriendo ese camino llegamos, entonces, al punto esencial para situar la génesis de todo ese

proceso: la acción, el intercambio necesario entre organismo y entorno, realizado de manera muy dinámica.

La aplicación o no de un esquema a una determinada situación llevará al desarrollo del proceso mencionado. Por tanto, existe una lógica subyacente a toda acción del niño que es la organizadora de las construcciones que irá realizando. De esa forma, irá organizando su mundo, adquiriendo conocimiento. Dicho de otro modo, clasificando y haciendo series. Mediante la aplicación de esquemas conocidos, como por ejemplo, sacudir, batir, chupar, poner, girar, y de la coordinación entre estos esquemas, el niño irá conociendo las características esenciales del objeto e intentando encajarlo en otras características ya conocidas.

De esa manera estará dando significado al objeto y a las acciones realizadas con él. Pensemos en un bebé al comienzo del segundo año de vida, por ejemplo, que agarre su jarrito de beber, lo golpee en la mesa que tiene enfrente y acabe por obtener sonidos fuertes y débiles, según la fuerza con que lo haga; que tome la cuchara y la introduzca en el jarrito y haga lo mismo con un pedazo de pan; que suspenda el jarrito en el aire, lo gire y observe la cuchara y el pedazo de pan caídos sobre la mesa; que golpee nuevamente el jarrito en la mesa y permanezca atento a un nuevo ruido, debido a la vibración del metal de la cuchara en la superficie de la mesa; que tome la cuchara, la introduzca de nuevo en el jarrito y la golpee en sus lados; que nuevamente suspenda el jarrito en el aire y lo gire y que esa vez la cuchara caiga al suelo (hay una distancia diferente, un tiempo distinto para la observación del hecho y un ruido diferente de la cuchara al caer al suelo); que se lleve el jarrito, incluso vacío, a la boca, como si bebiese agua.

Este bebé, con esa supuesta secuencia de acciones, está construyendo los conceptos previos ya mencionados, partiendo de su situación motriz en el medio que le rodea, y encaminándose a la representación, una vez que ya está simbolizando el beber (incluso en presencia del objeto propio de esa acción y a partir de la imitación). Está construyendo, interiormente, lo que será necesario para la representación y para una de las formas de su expresión, la más evolucionada: el lenguaje.

Por tanto, se trata de un proceso marcado por la relación de interdependencia entre el sujeto que conoce y el objeto del conocimiento;

es decir, en lo que concierne a las aproximaciones sucesivas del sujeto y de la realidad en la formación de los conocimientos. Entonces, claramente, conocer es pensar relaciones. Es importante destacar que las particularidades de cada objeto están en él, pero que las relaciones que hay que descubrir están en el sujeto.

Así, el lenguaje forma parte de un complejo de conductas vinculadas tanto al desarrollo cognitivo como al afectivo. La afectividad es la energía de las conductas y cualquier conducta, incluso la más intelectual, comporta siempre factores afectivos. De la misma manera, no puede existir un estado afectivo sin la intervención de percepciones o conceptos, constituyendo su estructura cognitiva. Por lo tanto, estos dos aspectos son inseparables y entre ellos hay una relación de correspondencia.

Al comienzo, «la actividad del bebé está dirigida al éxito en su manipulación (desde el punto de vista cognitivo) y de la satisfacción personal (desde el punto de vista afectivo)» (Sinclair, 1976, pág. 191). Posteriormente, su actividad toma otra dirección: cognitivamente, el niño pasa a reflexionar sobre sus acciones y afectivamente pasa a querer comunicarlas. Quiere contar al otro sus descubrimientos, que se vuelven conocimiento de los objetos y acontecimientos y no sólo ya reacciones a los objetos y a los acontecimientos.

Desarrollo del lenguaje: fases principales

En el proceso de evolución en dirección al lenguaje oral podemos identificar tres factores que de manera definitiva contribuyen a su realización: la rapidez con que se hacen las vinculaciones entre los acontecimientos; el pensamiento que se basa en extensiones espacio-temporales cada vez más amplias y se libera de lo inmediato; y la simultaneidad de las representaciones, que vienen como resultado de los factores anteriores.

El punto de partida de este proceso está en producciones sonoras realizadas por el bebé, al comienzo hechas por casualidad, pero que pasan por un período posterior de repeticiones y ejercicios. La imitación posee un papel importante en esta fase. Mediante la autoimitación, el bebé tiende a reproducir los sonidos que acaba de emitir; por

la heteroimitación acaba por establecerse un «diálogo» donde cada uno imita al otro. «El niño intenta imitar los sonidos que el adulto produce cuando está hablando con él; a su vez, el adulto ejerce un refuerzo positivo cuando el niño emite sonidos» (Aimard, 1986, pág. 40). Esta es la fase del balbuceo, por la cual el niño pasa durante el primer año de vida, a veces extendiéndose un poco más.

La comprensión del bebé está dirigida, en primer lugar, a las entonaciones, pasando a entender, luego, la situación, el desarrollo concreto de una escena familiar. Evoluciona en el sentido de la comprensión de «palabras», aquéllas más repetidas en la vida cotidiana y que son el centro de atención de su interés, tanto para acciones como para la designación de objetos. Más tarde, distinguirá el significado de los atributos.

Las primeras palabras emitidas surgen a partir de la repetición de una misma sílaba; en esta fase, el factor interacción tiene una importancia predominante. Muchas veces, mediante la intervención del adulto, la emisión de sílabas repetidas se convierte en palabra: destaca la emisión del niño y la carga de contenido emocional. Así, «*mama*», emitido por casualidad, incluso como ejercicio, acaba por designar a la madre, después de varias aproximaciones del significado dado por el adulto, en un determinado momento posterior, cuando el niño la ve acercarse.

Con la atribución de significado, el niño utilizará durante cierto tiempo palabras aisladas para referirse a objetos, hechos y situaciones. Son las holofrases, próximas o lejanas de los signos convencionales, fonéticamente hablando, que asumen la función de una frase entera. Por la entonación, la mímica y el gesto, el niño intenta emitir su enunciado más explícito. Por ejemplo [*ada*] (agua) puede expresar «*tengo sed, quiero agua*», «*pon agua en la jarrita*», «*me cayó agua encima, estoy mojado*». Todos los medios no lingüísticos de comunicación vienen en ayuda del lenguaje que no está aún suficientemente organizado para traducir con exactitud los deseos y necesidades del niño. Con dieciocho o veinte meses deberían estar utilizándose emisiones que combinan dos, o a veces más, palabras. Se trata, incluso, de una producción simplemente más larga que trae algo nuevo para el niño: la relación presente entre los vocablos utilizados.

Reforzando estas ideas antes mencionadas, Piaget (1978, edición original de 1946) muestra que siguiendo a los esquemas motores vienen los verbales, que son intermediarios entre los primeros y el concepto, del mismo modo que las primeras palabras que el niño utiliza, en esa fase, también son intermediarias entre los significantes simbólicos y los verdaderos signos de la lengua. Esto es porque el niño utiliza las palabras con un significado particular. Esos esquemas verbales están mucho más orientados a la acción del niño y no se basan en los atributos de los objetos.

El niño comienza a comunicarse de modo intencionado sirviéndose de gestos (mostrar, dar) y vocalizaciones, lo que ocurre durante la quinta etapa del período sensoriomotor. Cuando el lenguaje comienza a surgir mediante palabras y las primeras frases, la comunicación gestual sigue siendo activa, acompañando a las emisiones orales. Es importante destacar que las primeras asociaciones que el niño hace con símbolos y significados están presentes en el gesto y en el juego antes incluso de la aparición de las primeras palabras.

Estudios de psicolingüística señalan la gran importancia de la fase sensoriomotriz para el desarrollo de los esquemas verbales y del propio lenguaje oral. Este período se considera constituyente de una preparación para la adquisición de las primeras palabras, ya que permite la elaboración de las nociones de agente, acción, paciente y de la propia permanencia del objeto. Dicho de otra manera, permite la construcción interna del lenguaje. Así, durante el primer año de vida será cuando el bebé hará la primera diferenciación entre acción, objeto y sujeto, ejecutando una misma acción sobre un número de objetos variados y diferentes acciones sobre un mismo objeto. De modo semejante, irá comprendiendo que también las demás personas actúan además de él mismo. En el nivel del lenguaje como expresión, las emisiones de dos o tres vocablos mostrarán la diferenciación entre agente y acción, y entre acción y objeto. Resumiendo, podemos decir que la sintaxis está vinculada a la lógica de las acciones y que la significación (semántica) depende de la organización de la experiencia.

Hacia el segundo año de vida se produce un gran desarrollo a favor de la adquisición de nuevas palabras y de posibilidades de combinaciones entre ellas. Ese impulso del lenguaje es contemporáneo a los progresos en la autonomía adquirida por el niño que muestra iniciati-

va y cambios, ganando distancia (independencia) en relación con el otro. En consecuencia, para hacerse entender es necesario que sea también más explícito, lo que, a su vez, facilitará su reafirmación respecto a la independencia. Se trata de un proceso dinámico y de mucha facilitación. En esta época, por tanto, el niño descubre y utiliza las marcas sintácticas indicadoras de posesión: «*mi nene*», «*pelota de Ana*».

Acompañando a la evolución de estos hechos, de modo resumido podemos destacar que el esquema verbal lleva al niño a la elaboración de las representaciones verbales propiamente dichas, partiendo del lenguaje vinculado al acto inmediato y presente. Con estas representaciones, la palabra pasa a funcionar como un signo, es decir, el lenguaje comienza a constituir una acción pasada, no haciéndose ya acompañar de la acción. En ese momento se inserta la descripción y las preguntas que van a concurrir para la socialización del lenguaje del niño.

Así, resaltando la idea de que, como ya indicamos antes de manera rápida, la construcción del lenguaje tiene su génesis en la acción, llamamos la atención sobre un hecho importante: con el desarrollo del proceso, la acción y el lenguaje pasarán a caminar juntos, primero con el énfasis dado a la acción para, luego, hacerse más presente el lenguaje. En esta fase señalamos dos acontecimientos importantes. Uno de ellos se refiere a la propia acción, en cuanto compañera del lenguaje, en el sentido de completar y comprobar lo que es expresado oralmente por el niño.

El otro, que se produce enseguida (hacia los dos o los tres años de edad lo observamos más fácilmente), se refiere a la función reguladora y organizadora que el lenguaje asume frente a la acción. El niño actúa y, al mismo tiempo, describe lo que está realizando, sea consigo mismo, sea dirigiéndose a la muñeca, por ejemplo: «*ahora toma el plato, ¿usted quiere comer?, le pongo la comida aquí* (mientras mueve la cucharita de la olla al plato), *listo, puede comer, ¿está bueno?, ahora como yo, ...*».

Incluso en esta fase, el niño aplica gran número de reglas sintácticas y morfológicas que está descubriendo desde hace algún tiempo. Comienzan las generalizaciones, llegando incluso a la invención de palabras. Del uso de la partícula de posesión, por ejemplo, el niño

pasa de «*pelota de nene*», «*bolsa de mamá*» a «*chupete de yo (o de mí)*». O incluso, como se observa con frecuencia en los intentos de uso de los tiempos verbales, principalmente, refiriéndose al pasado, «*dormí*», «*comí*», «*hice*».

Poseyendo las nociones de presente, pasado y futuro (inmediatos), cerca de los tres años está en condiciones de referirse a hechos ya experimentados, contando situaciones vividas y expresando ideas y deseos que le gustaría que ocurriesen, así como acontecimientos que están por suceder. En esta fase, los vocablos que expresan la noción de tiempo vienen a complementar este sentido, incluso por proximidad: «*fui a casa de yayo*»; «*tomé sorbete de chocolate ayer*» (incluso si ha sido hace tres días, por ejemplo); «*voy a la playa mañana*» (aunque sea en vacaciones y falte un mes). Es corriente que esas partículas sean utilizadas con su sentido alterado, después que el niño descubre su uso: «*fui a la piscina mañana*». A partir de la utilización de los tiempos verbales y partículas de tiempo, irá perfeccionando la expresión de hechos ocurridos y que están por suceder, contraponiéndolos entre sí y también a los hechos presentes, y descubriendo la relación entre ellos, que se expresará por otras partículas como *después*, *ahora* y *antes*.

Un poco más adelante, cerca de los cuatro años, se nota ya la utilización de registros diferentes de lenguaje, de acuerdo con la situación. Jugando con otros niños, acaba empleando frases más cortas e inacabadas, como por ejemplo en la situación de jugar con cochecitos y una estación de servicio: «*por aquí / (y hace subir al cochecito la rampa de la estación) / da (el otro niño entrega un cochecito cualquiera) no ése / oh (tomando lo que desea) / ése para aquí (estacionando el cochecito) / qué sucio (y comienza a imitar el ruido del agua mientras pasa el dedo por el cochecito) / o (entregando un cochecito a otro niño para que haga lo mismo)*».

Con los adultos se observan ya frases más completas y una mayor preocupación por las explicaciones. Tomando la misma situación del ejemplo anterior: «*pon el cochecito aquí (señalando un cierto lugar de la estación) / ahora ando yo / usted se queda aquí / lava el cochecito así (imitando el ruido del agua) / pasa el dedo (mostrando la acción y solicitando la imitación de su acción)*». Muchas veces observamos al niño utilizar, de modo automático, registros más infantilizados si se está dirigiendo a niños más pequeños.

Sólo más tarde (de los cinco años y medio a los seis) existirán las condiciones para una separación entre lenguaje y acción. El niño actúa y habla sobre su acción sin precisar una situación concreta: se amplía el intervalo de tiempo entre el acontecimiento y el relato. Del mismo modo, es capaz de planear oralmente lo que va a hacer para, luego, ejecutarlo. Estará preparando así fases posteriores que llevarán al uso del lenguaje como predicción y planteamiento de posibilidades de acción que culminan en el pensamiento operativo. Pero, para que ocurra eso, su expresión será realizada por el niño y observada por el interlocutor a través de acciones, durante la fase de desarrollo a que nos estamos refiriendo.

Es importante destacar el papel de la interacción social mantenida entre el niño y el entorno, a través de personas e incluso con el objeto, como tan bien lo muestra Vygotsky (1979). La noción de comunicación, esencial para la capacidad de uso de palabras, ha logrado un gran avance por la tendencia que la madre presenta a interpretar la conducta de su hijo como si existiese un significado; en otras ocasiones se encuentra la misma situación donde madre e hijo están unidos en una acción común sobre los objetos, en un juego que se vuelve fuente de conocimientos teniendo como base las estructuras del lenguaje.

En los primeros conjuntos de palabras, el niño utiliza los que son indispensables para la comunicación. Se trata de mensajes muy económicos que necesitan un interlocutor que pueda asumir un papel complementario en la comunicación. Pensemos en el niño de año y medio, aproximadamente, que llega con el biberón vacío, se lo entrega a la madre y permanece a su lado. Como la madre sólo recoge el biberón y lo coloca sobre la mesa, el niño emite «*da mamá*». La madre toma el biberón de nuevo y se lo devuelve al niño, que dice; «*no*». A lo que la madre pregunta: «*¿no quieres el biberón?*» / «*da cheche*» / «*ah, ¿quieres más leche?*» / «*ti /más cheche*». Realizando la acción y entregando al niño lo que desea, la madre complementa oralmente: «*Listo / ya tienes más cheche en tu biberón / puedes beber / ¿está buena?*», y así sucesivamente. Considerando este hecho, el niño que no cuenta con el valioso auxilio del interlocutor sufre un desfase en sus progresos respecto a la expresión del lenguaje.

Alteraciones en la comunicación

Vamos a abordar ahora algunas dificultades que se pueden encontrar en relación con la comunicación del niño en la franja de los cero a los seis años. Muchas veces se trata de alguna alteración que puede despertar la atención de la persona que trabaja con niños en esa fase y que desempeña un papel importante en la detección y búsqueda de una solución acudiendo a un especialista adecuado. Excluiremos los casos que presentan desviaciones y patologías ya definidas y que no plantean dudas para el envío a los especialistas.

INTENCIÓN COMUNICATIVA

Comenzaremos por abordar la intención comunicativa y los medios utilizados para que la comunicación se efectúe. Como ya hemos comentado, la expresión oral es posterior a la expresión motriz. Muchas veces, el niño no siente la necesidad de expresar verbalmente sus experiencias, deseos y emociones. Su comunicación con el entorno se lleva a cabo mediante gestos, mímicas y acciones.

Es importante destacar dos cuestiones relacionadas directamente con ese hecho. La primera se refiere al grado de sollicitación hecha por el entorno respecto a la realización de la comunicación oral donde, muchas veces, el niño no tiene necesidad de expresarse de manera oral: una vocalización, un gesto indicativo o una mirada a la madre son suficientes para que se realice su voluntad. La otra cuestión se refiere a la importancia que se da a la comunicación oral y, en ese sentido, se nota la influencia tanto de la falta de valoración como de la sobrevaloración. Contamos, entonces, con situaciones que actúan como factores de inhibición de la expresión oral, como ansiedad para que el niño hable; el nivel de exigencia, esperando que el niño hable siempre de manera concreta. No debemos olvidar que toda situación de comunicación y expresión oral debe ser placentera desde el comienzo.

EXPRESIÓN ORAL

Un hecho que merece atención es observar si el niño expresa sólo de manera oral la realidad vivida, la realidad cotidiana, ateniéndose a la comunicación de los hechos vividos en el pasado reciente, esperada hacia los tres años de edad, como ya señalamos. Otro punto importante es la relación existente entre los relatos: ¿Constituyen sólo una suma de hechos aislados, lo que se observa en el pequeño hacia los dos años de edad, o hay una secuencia de orden en su presentación y relación de antecedente y consecuente, a partir de los tres años?

Analizando la cuestión con mayor detalle, a partir de lo ya mencionado, se pueden plantear otras cuestiones:

- Si la comunicación oral del niño expresa también el juego simbólico, donde la realidad se presenta mediante la imaginación y donde ésta incorpora la realidad, lo que se observa hacia los tres años de edad.
- Si el niño plantea algunas posibilidades (muy concretas aún) sobre los acontecimientos y si comienza a describir invenciones mediante palabras, como ocurre hacia los cuatro años.
- Si estas posibilidades e invenciones son anticipadas de modo oral para luego ser comprendidas mediante la acción, a partir de los cinco años y medio.

CANTIDAD Y CALIDAD DE HABLA

Nos gustaría recordar un hecho que, en general, llama la atención de las personas que tratan con niños hasta los seis años. Lo llamaríamos «cantidad de habla», donde el niño que habla poco preocupa más que el niño que habla mucho. Sin embargo, se debe prestar mayor cuidado a la observación de la «calidad del habla». Nos referimos a la calidad de las construcciones de las frases utilizadas por el niño, es decir, la ordenación de los elementos sintácticos, la existencia de frases completas, simples o yuxtapuestas (que contienen elementos de enlace para mostrar la relación entre ellas). En ese sentido, es válido

subrayar que el vocabulario variado no es sinónimo de dominio del lenguaje, ya que dos frases yuxtapuestas pueden contener mayor información y una adecuada relación entre los hechos que varias frases aleatorias simplemente emitidas, con varios vocablos repetidos.

PRODUCCIÓN ARTICULATORIA

Finalmente, vamos a referirnos a un punto que, en general, es el más llamativo y el que causa mayor preocupación en relación con la comunicación oral del niño pequeño. Son los aspectos fonético-fonológicos, es decir, el nivel articulatorio. Se espera que a los dos años el niño posea un dominio de los rasgos distintivos constitutivos de los fonemas del idioma. Hasta los cuatro años y medio, aproximadamente, la combinación entre esos rasgos debe estar completada y el niño tiene los fonemas totalmente adquiridos. Al pensar en desviaciones en esa área debemos considerar algunas cuestiones:

- *Edad*: muchas veces todos los fonemas están adquiridos, pero su emisión adecuada y estable se está completando, lo que puede ocurrir hacia los cinco o los cinco años y medio. Así, es posible que, pese a que el niño haga un uso adecuado de /r/, como en «pared», acabe por reducir el grupo consonántico compuesto con ese fonema, como por ejemplo /patu/ para el vocablo /plato/. O incluso, que /l/ en grupo consonántico se presente inestable, siendo emitido de modo adecuado en algunos vocablos y en otros no, por ejemplo; [klasi] (clase) y [kubi] (club).
- *Entorno donde vive*: existen diferencias dialectales, tanto regionales como culturales, que no se pueden despreciar.
- *Factor emocional*: muchas veces es el responsable del mantenimiento de una expresión oral infantilizada de modo característico, ya sea por la necesidad de búsqueda de un espacio propio (al comportarse como un bebé, consigue mayor atención de los padres, por ejemplo), ya sea por el refuerzo dado por la familia (no percibido, muchas veces).

Observación y evaluación del lenguaje

Nos referiremos ahora a hechos que nos llevarán a la observación y evaluación del lenguaje, objetivo central de este capítulo, una vez que se han proporcionado ya las informaciones necesarias. Nos referimos a las nociones esenciales sobre la elaboración del lenguaje, la secuencia en la adquisición y las alteraciones encontradas de manera más común, pensando en la población infantil.

La línea básica de los estudios propuestos en las diversas áreas de evaluación en todos los trabajos citados en este libro es la observación activa y el entendimiento del niño como un todo dinámico, armónico y coherente, a través de la integración de los diversos aspectos del desarrollo.

El lenguaje forma parte de ese proceso de desarrollo, a veces determinando, otras siendo determinado por ello. Resumiendo las ideas propuestas respecto a la comunicación, queda claro distinguir que la evaluación del lenguaje en el niño hasta los seis años se hará mediante la observación activa en la relación con el entorno, con el individuo y con el juego. Dicho de otro modo, en la relación con las situaciones con las que el niño se pone en contacto y cómo las expresa en su identificación, en el planteamiento de posibilidades y en las soluciones de las mismas.

Cuando hablamos de la evaluación del lenguaje pensamos de modo inmediato en comprobar cómo está hablando el niño. Pero es importante reafirmar que, mediante la evaluación, es posible verificar cómo se construyó internamente el lenguaje, su evolución en relación con la expresión oral, pasando por la expresión motriz y gestual, sin olvidarnos del dinamismo y mutua influencia entre estas fases.

Así, mediante las imitaciones y juegos simbólicos, juegos con reglas, situaciones-problema observaremos el paso de los conceptos previos, clasificaciones, seriaciones, nociones de tiempo, espacio y causa para la expresión oral. Oralmente, estas relaciones se expresarán mediante determinadas partículas proposicionales, integradas en las estructuras de frases en el niño de seis años. Antes de esa edad se manifestarán principalmente mediante las acciones. Es importante resaltar esta última afirmación, dado que la expresión motriz de estas relaciones indica la elaboración interna de lo que posteriormente se

expresará mediante el lenguaje oral. Estos datos serán indicativos de propuestas de trabajo en relación con el lenguaje, en caso de que el niño lo necesite, pudiendo variar desde la necesidad de construcción de esas relaciones junto con él, incluso en el plano de la acción, hasta la toma de conciencia de esas relaciones realizadas a través del movimiento para que puedan ser expresadas mediante estructuras de frases.

Las partículas proposicionales que representan estas relaciones son:

- *no*, que es la negación («*no puede*»);
- *es*, que es la designación de la cualidad («*es grande*»);
- *y*, que es la conjunción («*dame el coche y la muñeca*»);
- *o*, que es la disyunción, presentando dos sentidos: la exclusión (necesidad; «*pon o quita*») y la inclusión (posibilidad: «*quiero manzana o naranja (o ambas)*»). El primer sentido, en general, es el más fácilmente presentado y entendido. El sentido referente a la posibilidad aparecerá sólo cuando el niño comience a tratar con las operaciones lógicas;
- *si... entonces*, que es el condicional, en general más empleado con el sentido de causalidad por el niño de la franja de edad a que nos referimos («*si muevo, entonces la torre cae*»).

¿Cómo podemos observar y evaluar el lenguaje del niño de cero a seis años de edad? Desde las situaciones más simples, como por ejemplo la elección de un juguete, hasta otras donde la solicitud es que el niño cree y explique el juego que hay que realizar, o relate un hecho ocurrido.

Al tener que elegir un juguete entre otros, o teniendo sólo dos opciones, el niño tratará con la disyunción. Eso lo hace ya el más pequeño. Con dos o tres años, le gusta adivinar en qué mano está escondida la bolita. De ahí en adelante, él mismo esconderá la bolita en una de sus manos y preguntará «¿dónde?» o «¿cuál?». Al comienzo, su pregunta es seguida de la respuesta dada por él mismo. Pero después es capaz ya de usar la conjunción o para complementar su pre-

gunta. Muchas veces necesita el modelo del adulto, pero la partícula representativa de esa relación está presente de manera oral. Aún es una fase de inestabilidad porque para expresar la elección mediante una pregunta, sólo es suficiente la utilización de la expresión interrogativa «¿cuál?» para saber, por ejemplo, si se pone la camiseta azul o la roja, teniendo una en cada mano.

En el juego de hacer comiditas, el niño utiliza la conjunción, una vez que decide hacer arroz y judías, que quien lo vaya a comer sea él mismo y la muñeca y el oso y el interlocutor. Asimismo estará presente la disyunción en cada elección que deba hacer: «¿quién come primero, el oso o la muñeca?» Oralmente, la partícula representativa de la conjunción será expresada antes que la disyunción, surgiendo relacionada la designación. Al comienzo, el niño expresará una serie de objetos refiriéndose a «este, este, este, este,...», acompañado de gestos indicativos. Luego esas series (sucesiones) estarán organizadas en colecciones (donde se observará la selección de un atributo o atributos, que serán por semejanza y luego por diferencias responsables de las clasificaciones, en primer lugar realizadas en la acción), demostrado de modo efectivo el uso de ambas partículas proposicionales.

Al «este» seguirá el nombre del objeto para, luego, ser acompañado de y: «aquí está el plátano y la manzana y la pera y la uva», cuando el niño esté jugando al supermercado y organizando los productos que venderá. Pero cerca del período operatorio-concreto, realiza semejanzas y diferencias, refiriéndose a ellas por sus nombres más genéricos, siendo capaz de englobar varios elementos: «aquí están las frutas y aquí las verduras».

Si tomamos como ejemplo la situación de montar un castillo con bloques de madera de colores, formas, tamaños y espesores diferentes, se podrán observar, además de las partículas proposicionales ya citadas, la indicativa de la designación de cualidad y, y del condicional *si... entonces*. La y se expresa de modo oral poco después de que el niño comienza la emisión de frases cortas, refiriéndose a atributos y a la posesión: «es del nene (más tarde, es mío)», «es bueno», «es grande». El condicional, más orientado al sentido de la causalidad hasta que el niño esté preparado para tratar con las operaciones, podrá ser observado cuando coloque los bloques para construir la torre del castillo. Coloca un bloque, lo mira, lo acerca a la cumbre de la torre, lo

compara y lo cambia por otro más pequeño. Su actuación traduce: «*si pongo éste aquí, entonces la torre se puede caer*».

Al final del período pre-operatorio, será capaz de expresarse, utilizando el segundo vocablo componente de la partícula indicativa del condicional, con sentido ya de previsión, en respuesta al interlocutor: «*¿y si pongo esta tejita aquí arriba?*», «*entonces todo se cae / oh / es muy grande*».

No podemos olvidar que mediante la observación activa en situaciones como las mencionadas antes, el lenguaje está siendo evaluado asimismo con relación a la identificación de posibles alteraciones como las que hemos referido anteriormente.

Consideraciones finales

Con objeto de resumir las ideas presentadas y resaltar algunas cuestiones que pueden considerarse de importancia al referirnos a la evaluación del lenguaje del niño de cero a seis años de edad, realizada mediante la observación activa, señalamos algunos puntos.

1. El lenguaje se construye partiendo de la acción del niño y se expresa, en primer lugar, a partir de la acción y del gesto. Podemos decir, entonces, que va del lenguaje interno a la exteriorización, en sus diversas formas; y la expresión oral, por su parte, contribuirá a la construcción del lenguaje interno. Se trata, por tanto, de un proceso dinámico y de mutua influencia, donde cada parte es responsable del crecimiento de la otra.
2. El niño sólo estará preparado para la expresión oral cuando se haga efectiva su expresión motriz.
3. El niño logrará clasificar y seriar objetos mediante el uso de palabras —es decir, hablar sobre cualidades y relaciones— después de utilizar la clasificación y la elaboración motriz de una serie, que le ayudarán en el conocimiento de su mundo.
4. Las partículas proposicionales representativas de la conjunción y de la designación de cualidad se expresan de modo oral más tarde, en el comienzo del desarrollo de la estructura de frases, hacia los dos años.

5. Las partículas proposicionales representativas de la disyunción y del condicional aparecen, de modo oral, más tarde, cerca de la fase en que el niño comienza a tratar con las operaciones, aunque aún esté cerca de las acciones concretas (hacia los seis o siete años).
6. En esta fase, el niño está preparado para verbalizar sobre sus hipótesis, incluso acompañadas de la acción, consiguiendo anticipar resultados.
7. Al nivel de la articulación, las últimas adquisiciones, aunque esperadas hacia los cuatro años y medio, están relacionadas con las sílabas complejas; es decir, los grupos consonánticos formados con /l/ y /r/. Esta adquisición se producirá después de que los rasgos componentes de cada uno de esos fonemas estén combinados de manera adecuada.
8. Por lo tanto, existe un orden y una coherencia en la construcción y la expresión del lenguaje, integradas con todo el desarrollo del niño.

Surge entonces una pregunta: ¿Qué actitud adoptar ante la posible detección de desviaciones que llamen la atención sobre la comunicación del niño?

Merece recordar que la actuación fonoaudiológica no está limitada a la intervención que se puede considerar convencional: la terapia individual a la que se somete al niño mediante el trabajo realizado por el profesional del área de los trastornos de la comunicación. Destacamos la integración de las diversas áreas del desarrollo infantil, ya que el lenguaje es sólo una de ellas. En ese sentido, se preconizan otras formas de intervención, además del proceso terapéutico que conducirá a la construcción del lenguaje o a hacer consciente al niño del proceso por el que está pasando, trabajo éste llevado a cabo mediante la interacción.

Pensemos en el trabajo al nivel de orientación, tanto familiar como escolar, o en otros profesionales. No se trata de una orientación dedicada al suministro de informaciones sobre qué hacer y cómo hablar con el niño para que se desarrolle su lenguaje. Nuestra preocupación es que se comprenda lo que significa comunicarse, cómo hacerlo de modo oral, cómo será su construcción y su relación

con todo el desarrollo infantil. Ahí, la familia, la escuela y los profesionales podrán realmente ayudar al pequeño en el desarrollo de su lenguaje.

Es importante resaltar que el fonoaudiólogo es el profesional habilitado en el desempeño del trabajo en el área de los trastornos de la comunicación, ya esté directamente orientado al niño y a la familia, ya sea orientador y supervisor de otros profesionales que puedan estar ayudando en la elaboración o en la adecuación de la comunicación del niño. Corresponde al fonoaudiólogo no sólo la observación, evaluación y trabajo en el lenguaje, sino también la interpretación de los datos obtenidos, la comprensión de la relación de esa área en todo el desarrollo del niño, además de la indicación de la mejor conducta que hay que adoptar. Es indudable que en la decisión final es de suma importancia la participación de la familia del paciente (cuando ello sea posible) y de los profesionales implicados (cuando exista dicha situación).

Bibliografía

- AIMARD, P.: *Aproximación metodológica a los trastornos de lenguaje del niño*. Toray Masson, Barcelona, 1983.
- «El lenguaje en el niño», en PELLICIER, J.: *Enciclopedia de la Psicología y la Pedagogía*. Sedmay, Madrid, 1985.
- *El lenguaje del niño*. Fondo de Cultura Económica, México, 1990.
- AIMARD, P. y MORGON, A.: *El niño sordo*. Narcea, Madrid, 1989.
- AJURIAGUERRA, J. DE: *Organización neuropsicológica de algunos funcionamientos: de los movimientos espontáneos al diálogo tónico-postural y a las actividades expresivas*. Discurso de recepción de investidura de doctor honoris causa por la Universidad de Barcelona, marzo, 1983.
- PIAGET, J.: *El lenguaje y el pensamiento en el niño pequeño*. Paidós, Buenos Aires, 1965.
- *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de cultura Económica, México, 1973.
- SINCLAIR, H.: «Development psycholinguistics», en INHELDER, B. y CHAPMAN, H.: *Piaget and his school*. Springer, Nueva York, 1976.
- SPITZ, R.: *No y sí. Sobre la génesis de la comunicación humana*. Paidós, Buenos Aires, 1977.

—*El primer año de la vida del niño*. F.C.E., Madrid, 1981.

VIGOTSKY, L. S.: *Pensamiento y lenguaje*. La Pleiade, Buenos Aires, 1981.

—*Imaginación y creación en la edad infantil*. Pueblo y Educación, La Habana, 1987.

WINNICOTT, D.: *Los bebés y sus madres*. Paidós, Barcelona, 1990.

6. La familia ante las dificultades escolares de los hijos

Rosa Maria Macedo

La familia es un pequeño grupo social formado por individuos relacionados entre sí, con fuertes lealtades y afectos recíprocos, que ocupan un hogar o un conjunto de hogares que persiste durante años o decenios. Se entra en la familia mediante el nacimiento, la adopción o el matrimonio, y se deja de formar parte de ella sólo por la muerte (Terkesen, 1980).

Esta es la definición de familia más amplia cuando se observa desde la perspectiva psicológica, diferenciándose, por ejemplo, de la definición jurídica que implica consanguinidad o convivencia bajo un mismo techo. Lo que define a la familia, en nuestra opinión, son las funciones desempeñadas por sus miembros en sus interrelaciones, pudiendo así presentarse como familia un sinnúmero de agrupaciones entre miembros con estas características de lealtad, afecto y durabilidad de pertenencia, como por ejemplo: matrimonio sin hijos; matrimonio con varios hijos; abuelos, hijos y nietos; un padre o una madre solos e hijos; matrimonios vueltos a casar y con hijos habidos de otras relaciones. Todas ellas son familias en el sentido de esa definición. Los términos: matrimonio, familia nuclear, familia extensa, familias monoparentales y familia reconstruida son atributos que especifican de qué tipo de familia se trata.

La pertenencia a una familia es algo permanente. No es posible dimitir de la familia.

¿Cuáles son las finalidades de la familia?

La familia tiene como propósito proporcionar un contexto que permita la supervivencia y el desarrollo de sus miembros, procurando atender las necesidades de todos.

Es una función compleja debido a las interacciones múltiples entre todos los miembros, las cuales suponen necesariamente un alto grado de implicación en sus diversas formas.

De la experiencia clínica se puede decir de modo genérico que, en las familias sanas, el ambiente es acogedor, pudiendo caracterizarse las relaciones entre sus miembros como amorosas, cariñosas y leales. En las familias disfuncionales, el ambiente es disyuntivo y las relaciones tienen características de odio, culpa y venganza.

Sin embargo, en ambas son intensas las interacciones y las vinculaciones y alcanzan a todos sus miembros, o mejor dicho, a la vida de la familia como un todo.

Las necesidades atendidas primordialmente por la familia son las relacionadas con:

- La supervivencia, que implica la seguridad física, el alimento y la vivienda.
- El desarrollo cognitivo y emocional de sus miembros mediante la transmisión de valores, de ser aceptado «como se es», de ser cuidado, y de vinculación afectiva permanente.

La familia como matriz de identidad

La familia forma parte de un contexto más amplio que es el sistema social, y está moldeada por él. Cualquier estudio de la familia debe incluir su complementariedad en relación con la sociedad a la que pertenece.

El mundo occidental está en plena transición y la familia tiene que acomodarse a ello. Precisamente en períodos de transición y cambios de valores como el que vivimos, la función psicosocial de la familia adquiere aún más importancia como soporte para sus miembros.

El contexto social es fundamental en la definición de las características estructurales y funcionales de la familia. Así, cuando se habla de supervivencia, necesidades y desarrollo, se está hablando de las finalidades básicas de la familia, que varían en función de la sociedad a la que pertenece.

Forman parte de las funciones de la familia, por lo tanto, la transmisión de los valores de esa sociedad que modela el propio proceso de socialización del niño en su seno.

Así, la función de soporte físico afectivo y social de los miembros de la familia incluye de modo fundamental permitir al niño el desarrollo de un sentido de identidad que implica dos elementos: un sentimiento de pertenencia que le da un nombre y permite que se sienta parte de un sistema que le ampara y protege, al mismo tiempo que adquiere el sentido de ser un individuo separado del todo. El sentido de pertenencia se adquiere mediante la participación, acomodación y aceptación de los patrones de interacción familiares mediante el ciclo vital. La individuación es posible por la participación del niño en varios subsistemas familiares (abuelos, tíos, hermanos) en las situaciones más diversas, así como en varios grupos externos a la familia, permitiendo mediante adaptaciones mutuas entre la familia y el niño, a través del crecimiento, la adquisición gradual de «áreas» de autonomía que le dan la sensación de estar separado, estar individualizado.

Del mismo modo que el niño se acomoda y asimila patrones interaccionales y valores de su familia, ésta se acomoda a la sociedad asegurando la continuidad de su cultura, de sus valores.

El propio concepto de estructura y función de la familia cambia debido a las nuevas realidades económicas y sociales, a las nuevas maneras de pensar.

De ese modo, la familia es un sistema abierto en transformación ya que recibe y envía de modo constante señales de fuera y hacia fuera, y se adapta a las diferentes demandas de sus propias etapas de desarrollo a lo largo del ciclo vital (Minuchin, 1974).

Esquema para analizar la familia

Dada su complejidad como sistema, así como la de sus tareas, es muy difícil analizar una familia, principalmente porque, incluso entre profesionales, prevalece la visión idealizada de que la familia normal es aquella donde las personas viven en armonía, sin disputas, cooperando siempre, sin estrés. Esta visión se desmorona cada vez que nos encontramos con problemas familiares. Por lo tanto, no es posible distinguir las familias entre normales o patológicas basándose en la ausencia de problemas.

Por ello, es mejor hablar de familias funcionales (que promueven el crecimiento de sus miembros) y disfuncionales (que bloquean el crecimiento de sus miembros), entendiendo la funcionalidad como un *continuum* con los más diversos grados hasta el máximo de disfuncionalidad.

El esquema conceptual básico presentado a continuación permite la evaluación de ciertos aspectos de la estructura y del funcionamiento de la familia, dando pistas al profesional para orientarse en el contacto con esa familia.

El primer aspecto que hay que resaltar, el más general, se refiere a las *reglas* que gobiernan el sistema de relaciones y definen la organización familiar. La más importante en términos de organización es la regulación del poder en la familia: la cuestión de la *jerarquía*.

Es deseable que exista una diferencia, en términos de poder, entre padres e hijos: por ejemplo, que el reparto de la autoridad sea simétrico, es decir, que por lo menos haya interdependencia entre sus funciones.

Cada familia tiene sus propias reglas que se van forjando a través de años de convivencia, y que pueden ser implícitas o explícitas. La gran dificultad al tratar con familias reside en el cuidado que es necesario para entender las reglas que rigen las relaciones familiares, tanto internamente como con los sistemas extrafamiliares.

Cuanto más claras y explícitas sean las reglas, tanto más fácil será la educación de los niños y las relaciones dentro y fuera del sistema. Sin embargo, sucede que tales reglas se basan en creencias y valores adquiridos, en gran parte, en la familia de origen de los padres y que permean las relaciones cotidianas, ya sea mediante órdenes expresas

o a través de las negociaciones diarias; de ese modo, son muy sutiles, no llegando a ser explicitadas, aunque de modo implícito organicen de manera automática ciertos patrones de relación, como resultado de las adaptaciones necesarias de unos a otros dentro de la familia. Es importante resaltar que tales reglas condicionan las expectativas mutuas entre los miembros de una familia, ya que tienen su origen en la manera como se concibe y se representa el mundo social que constituye su contexto.

Por ello, los miembros ocupan determinadas posiciones dentro de la familia y su comportamiento puede ser visto como una función de su organización general o de organizaciones específicas entre subsistemas en un determinado momento de la vida del sistema; es decir, sobre la base de una particular adaptación o cambio.

La capacidad de cambiar está sujeta a un principio de estabilidad que permite una fluctuación del comportamiento de los miembros de la familia, dentro de ciertos límites, por encima de los cuales suceden episodios de estrés o crisis, previsible a veces.

Otro aspecto importante en lo referente a la estructura familiar es su lectura según los subsistemas de edad, sexo, género, etc. Por ejemplo, el subsistema de padres y de hijos, de mujeres, de hombres.

Cada subsistema tiene un cierto nivel de poder y las relaciones del individuo en cada uno varían en función de la complementariedad que su papel exige en cada situación. En los diferentes subsistemas es donde se aprenden las distintas funciones que hay que desempeñar en la vida. Por ejemplo, una madre pertenece al subsistema parental en su familia nuclear, al subsistema de hija en su familia de origen, y puede ser también la hermana mayor o la pequeña, tía, nuera, suegra, etc.

Las relaciones entre los subsistemas están reguladas por fronteras que dependen de los límites establecidos.

Estas fronteras pueden ser rígidas, y entonces la familia se caracteriza por una jerarquía fuertemente piramidal, con un contacto o nivel de comunicación en general pobre y autoritario entre los subsistemas, y una familia casi desligada: cada uno para sí mismo. Por el contrario, las fronteras pueden ser muy tenues o inexistentes, produciendo un tipo de familia aglutinada poco diferenciada, donde el contacto y la comunicación son muy intensos. Así, cualquier problemilla de uno

de sus miembros es un problema para toda la familia. Hay muchas expectativas mutuas; las experiencias de cada miembro pasan por el grupo familiar. Es un tipo de familia que dificulta el crecimiento y el desarrollo de la autonomía.

Entre estos dos extremos hay toda una gradación que varía en función de la existencia de fronteras y del grado de flexibilidad o permeabilidad entre ellas. No obstante, en general, existe una jerarquía y comunicación suficiente para que se sepa lo que ocurre, y cuándo es necesaria una intervención de los padres, por ejemplo, para resolver un problema del hijo.

La función de las fronteras, por tanto, es permitir la diferenciación entre los miembros del grupo familiar para que puedan desarrollarse. De ahí que el respeto a las fronteras debe ser el máximo, por ejemplo, entre el subsistema de esposos y los demás miembros para que puedan tener la libertad de negociar y resolver sus diferencias o los problemas que hay que afrontar, libres de la interferencia de hijos o parientes, por ejemplo. Del mismo modo, las disputas entre hermanos, la negociación entre ellos que son el modelo de patrón interaccional con los compañeros, también tienen que ser respetadas y estar libres, al máximo posible, de la interferencia de los padres.

Cuanto más claramente estén definidas las fronteras, tanto mejor será para los miembros del grupo: se establecen límites, hay respeto, no existe intromisión indebida, se aprenden las reglas de comunicación y relación, lo que favorece muchísimo la adaptación de un niño al medio externo y a sus reglas, como la escuela, por ejemplo.

Ciclo vital de la familia

Una manera de comprender a la familia es contemplar su ciclo vital: una visión evolutiva que observa sus características funcionales en cada etapa de su desarrollo a través de las generaciones.

La utilidad de este enfoque está en la posibilidad de captar la estructura específica de la familia en cada fase de este ciclo, con las funciones que se esperan de ella para que cumpla su tarea básica en la sociedad, así como su flexibilidad para cambiar en cada fase.

Así, para un matrimonio joven, el primer gran cambio es el nacimiento del primer hijo. El paso de «ser hijos» a «ser padres» implica una serie de transformaciones, tanto en las relaciones mutuas (matrimonios) como con el hijo, respecto a la necesidad de abrir un espacio para el niño. A partir de entonces, los padres constituyen dos subsistemas que deben ser identificados claramente: el de esposos y el de padres, con expectativas y funciones que no se funden.

Se forma el primer triángulo en la nueva familia y es preciso tener cuidado para que no haya sobreprotección hacia cualquiera de los lados, lo que no es tarea sencilla. Surgen los abuelos; los papeles de padres y abuelos tienen que ser asumidos con la elaboración de nuevas reglas de relación entre ellos, con sus padres y con sus amigos.

A medida que nacen otros hijos, estas reglas se van modificando en función de la necesidad de aceptación de nuevos miembros en la familia. Son períodos críticos en que se necesitan cambios para comprobar la flexibilidad del sistema, sus valores y sus patrones de interacción. A medida que los hijos crecen se van requiriendo nuevos cambios que al llegar a la adolescencia, en general, alcanzan su apogeo por las propias transformaciones evolutivas de los hijos, así como por lo nuevo que ellos traen al seno de la familia, en virtud del contacto que tienen con otros sistemas: los amigos, la pandilla, la escuela. Los hábitos, lenguaje y conductas de su generación entran en la familia y dan a los padres ocasión de comparar con sus propios patrones, con su propia adolescencia. En este momento, muchas veces, la familia cede respecto a las reglas y los límites por temor a ser retrógrada, «cuadriculada», dejando a los hijos confundidos y perdidos. Es como si la familia, para evitar enfrentamientos que a veces son penosos, quisiese «dimitir», lo que denota cierta dificultad para permitir al joven la posibilidad de entrar y salir del sistema familiar, y poca flexibilidad para cambiar las relaciones con los hijos.

A partir de ese momento, los hijos se incardinan cada vez más en otros sistemas hasta su salida definitiva, al comienzo de la edad adulta, en función del estudio, del trabajo o el matrimonio. Las relaciones entre padres e hijos son entonces relaciones entre adultos, con otras reglas de comunicación e interacción.

El niño va desapareciendo y los cambios privilegian las nuevas relaciones del matrimonio, la inclusión en la familia de yernos, nueras y

nietos, el papel de los suegros, de los abuelos. En esa fase es grande la posibilidad de tener que afrontar enfermedades e incluso la pérdida de los propios padres, y convertirse en la generación más vieja de la familia.

Muchas familias afrontan estos puntos críticos de los períodos de cambio de modo bastante adecuado, sobre todo si no hay acumulación de estrés por superposición de factores externos tales como la muerte de un hijo, el desempleo o una inestabilidad profesional muy grande, accidentes graves o catástrofes como inundaciones, incendios y otros. La propia coincidencia de sucesos tales como el nacimiento de un bebé y la muerte de un miembro importante en la familia como la madre, por ejemplo, puede perfectamente ser un motivo de estrés que dificulta la movilización de las posibilidades de cambio para afrontar la situación.

Esta manera dinámica de ver la familia justifica su definición como sistema abierto en constante transformación.

Familia y escuela

Uno de los más notables cambios de la sociedad occidental contemporánea se relaciona con las transformaciones de la estructura económica y social, además de la cultural, que implica mayor complejidad de la vida urbana, sobre todo en las grandes ciudades. El cambio de los papeles parentales en las sociedades capitalistas industrializadas exige cada vez más la participación de cada persona en el sistema productivo.

Estos cambios sociales expresan la mayor participación de las mujeres en el mercado de trabajo, con la consiguiente necesidad de una mayor división de las responsabilidades en la crianza de los hijos y atención a la familia, dejándose la educación cada vez más a cargo de sistemas extrafamiliares como la guardería y la escuela, que comienza cada vez más pronto.

Así, se espera que la escuela cumpla funciones socializadoras además de la preparación para la complejidad de la vida moderna, a medida que la convivencia con grupos de edad cercana y las actividades comunitarias, son cada vez más escasas.

Las expectativas en relación con el rendimiento escolar aumentan y asumen mayor importancia en la vida de la familia; cuanto más complejas son las habilidades requeridas para las funciones productivas, más competitivo es el sistema, y más difícil es la inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo.

Es corriente que los padres elijan una escuela infantil, por la oportunidad que ofrece para una buena escolarización reflejada en los resultados que se logran cuando sus alumnos acceden a la universidad. También, muchas familias inscriben a sus hijos pequeños en cursillos para pruebas de selección para el primer curso o incluso para preescolar.

Esta situación existe y no es cuestión de culpar por ello a los padres, sino que refleja, en la mayoría de casos, una ansiedad por poder asegurar a los hijos una buena posición en la vida. La escuela asume entonces una preponderancia en la vida de padres e hijos. Es como si el éxito escolar indicase el éxito de los padres: qué buenos y competentes han sido.

Después de la familia, es en la escuela donde los niños permanecen más tiempo; dadas sus características y funciones, es en general un importante espacio de evaluación de los niños, cuya conducta está marcada por las idiosincrasias familiares.

De ese modo, las relaciones entre estos dos sistemas es de fundamental importancia para evitar dificultades, crisis y estrés a todos.

A nuestro parecer, no compete sólo a la escuela la función de educar sino también a la familia. Y si ésta tiene hoy día la sobrecarga de la vida moderna (trabajo de la madre además del padre, falta de cuidado sustituto para los hijos) es importante recordar, no obstante, que lo que importa no es el tiempo que se está junto con los hijos sino la manera como se establece la relación con ellos. Si los niños saben que pueden contar con los padres donde estén cuando ello sea necesario, si los padres tienen reservada una parte de su tiempo diario y de ocio para atender o hacer un programa con los hijos, si se establecen los límites con flexibilidad y precisión, sin culpas o necesidades compensatorias, se puede esperar una menor probabilidad de problemas.

A las relaciones entre los diversos subsistemas del sistema escolar, así como entre los sistemas escolar y familiar se les aplican los

mismos conceptos que definen y organizan la estructura de la familia, es decir, jerárquica, con reglas lo más explícitas y claras posible, con límites y fronteras, estabilidad, cambio y expectativas mutuas.

La función de la escuela, de modo análogo a la familia, es crear un contexto entre sus miembros (administradores, orientadores, profesores y alumnos) que podemos denominar *contexto de aprendizaje*, donde se observan las interacciones instructivas cuyo resultado es el aumento de la competencia de los estudiantes, a la par que su desarrollo.

A fin de orientar las expectativas, es de importancia fundamental una exposición clara de la filosofía de la escuela y de sus objetivos, a fin de que se establezca una relación dialógica basada en una aceptación de principios por una parte y otra. Eso evita muchos malentendidos, falsas expectativas y exigencias inoportunas.

El contacto con la familia hace posible a la escuela el conocimiento del concepto que los padres tienen de sus hijos. El concepto de niño suficientemente bueno, dice Terkensen (1980) es aquél que está preparado para comprometerse de modo mutuo y recíproco con las figuras parentales aprendiendo secuencias de comportamientos que promueven simultáneamente tanto la satisfacción de sus propias necesidades de desarrollo como las de sus padres.

El conocimiento de tales expectativas es importante para el educador así como las actitudes de la familia en relación con ellas. Cuanto mayor sea la exigencia de los padres en relación con las expectativas sobre los hijos y más intolerantes sean las divergencias de los hijos (en función de su desarrollo), mayor probabilidad habrá de una relación disfuncional. En general, los sistemas extrafamiliares son los primeros en ser «responsabilizados» por esas divergencias entre lo que los padres soñaban y lo que el hijo está resultando ser, ya que es muy difícil, en esos casos, que la familia pueda tener una visión crítica sobre su funcionamiento.

Por el contacto que los educadores tienen con el niño, ya sea en la escuela o en una situación específica, es posible dar una pista para la familia en relación con ese desequilibrio.

¿Estará la propia escuela cumpliendo las expectativas de la familia?
¿Cuáles son sus opiniones sobre el sistema escolar, el profesorado, su

noción de justicia, su capacidad de entender a los niños, su competencia?

La actitud ante el desarrollo de la autonomía y responsabilidad de los hijos puede verse con mucha facilidad en relación con las tareas. Cuántas veces las evaluaciones deberían ser para las madres en vez de para sus hijos, tal es el empeño con que hacen los deberes con ellos, y —al contrario de lo que es necesario para su desarrollo— en lugar del reconocimiento y evaluación de su competencia, los hacen sentirse incapaces e incompetentes.

Dado que la mayoría de tales dificultades surgen en el ámbito de la escuela porque se refieren a habilidades específicas, es frecuente que al detectarse se vean como «invenciones» de la profesora, mala voluntad hacia su hijo, exigencia desmedida...

Es difícil para los padres entender que un niño despierto, inteligente, vivo o tranquilo, dócil y afectuoso pueda tener problemas. Aludir a tales dificultades requiere cierta habilidad para que ni el niño ni la familia se sientan culpables. La cuestión es que el problema tiene que verse en términos más globales: qué condiciones le han llevado a tener las características que presenta en el momento.

Dificultades de aprendizaje y familia

En el terreno de las dificultades de aprendizaje es importante distinguir las debidas a dificultades específicas que se refieren a la capacidad intelectual, el lenguaje, la actividad motriz o el desarrollo neurológico, y otros referidos a actitudes y comportamientos.

Es evidente que, siendo el desarrollo un proceso global, cualquier dificultad está relacionada tanto con las características propias del niño como con las actitudes de la familia y de la escuela que le afectan siempre en cuanto persona. Por lo tanto, es muy importante asumir la postura de que la producción del niño es el resultado de la interrelación de toda esa red que constituye el contexto de su vida.

Por esta razón, cualquier diagnóstico infantil debe ser cauteloso, sobre todo para no estigmatizar al niño, creando barreras para su superación, en especial por la dificultad de aceptación por la familia, la culpabilización del niño o de la propia familia y por el proceso de des-

arrollo. En estos términos, el diagnóstico debe ser amplio y tener en cuenta todos los puntos fuertes del niño, sus habilidades y su capacidad de cooperar.

Respecto a la familia, es fundamental destacar que se comprenden los esfuerzos que realiza para lograr lo mejor del niño y que no existe intencionalidad en actitudes que acaban teniendo como resultado exactamente lo contrario de lo que se pretende. Es preciso tener en cuenta que la familia actúa muchas veces de modo disfuncional, como forma de neutralizar las dificultades relacionales, empleando mecanismos de adaptación para el mantenimiento de su estabilidad, aunque ésta sea poco saludable. Ningún niño ni ninguna familia son totalmente patológicos, aunque se alejen de ciertos modelos normativos. Los profesionales que tratan con niños que sufren dificultades, así como los terapeutas de familia, lo saben bien. Por esa razón es importante destacar de modo positivo todos los mecanismos compensatorios desarrollados en el intento de no hacer tan evidentes, al menos hacia fuera del sistema familiar, las dificultades existentes. La cuestión es reconocer esos patrones, detectar esos mecanismos, elogiar los esfuerzos realizados y las finalidades a las que sirven, y usar toda esa energía para conseguir el cambio necesario en función de los problemas descubiertos.

Características familiares

Ninguna configuración familiar es mejor que otra, en el sentido de que la familia es lo que ha podido ser en función de su contexto, de su herencia, del momento de la vida en que está y de su capacidad de cambio.

En su proceso de desarrollo, durante el ciclo vital, la familia, al igual que el niño, necesita el reconocimiento y la valoración de su modo de ser, tanto por parte del resto de la familia como de los demás sistemas sociales con los que se relaciona. De ese modo, puede ser útil una información de alguno de esos subsistemas si no se hace como crítica destructiva, o como un intento sistemático de encuadrarlo en expectativas que no comprende o que están fuera de las reglas relativas al poder, la jerarquía, las expectativas, límites y frontera.

Algunas preguntas básicas podrán ayudar a elaborar un mapa referencial para que el profesional se pueda orientar en sus relaciones con las familias.

Respecto a las jerarquías: ¿Cómo se toman las decisiones en la familia? ¿De quién es la última palabra? Si la relación es absolutamente piramidal, en general, suele ser del padre; si es simétrica, hay consultas entre los padres y las decisiones son consuetudarias.

Si uno de los progenitores se inhibe (por cuestiones de trabajo, por desinterés, comodidad o dificultad) las decisiones recaen en el otro, que, en general, se queja de sobrecarga, peso y exceso de responsabilidad.

Respecto a los límites y fronteras: ¿La familia es capaz de decir no? ¿Cómo son esos noes? ¿Están fundamentados y pueden ser mantenidos de modo coherente? ¿Hay acuerdo entre los progenitores con relación a esos límites? ¿Hay «juego» entre padres e hijos en la fijación de tales límites o no existe capacidad de negociación (como cuando un padre se inhibe o no hay consenso entre los padres)? ¿Qué ocurre cuando estos límites no se respetan? ¿Qué tipo de sanciones existe? ¿Son proporcionales a la edad del niño o son desproporcionadas, fruto de la impulsividad, y no pueden mantenerse?

¿Son rígidas las fronteras entre los subsistemas? ¿Los padres son muy poco accesibles, no responden a las solicitudes, no les dan importancia o las ignoran? ¿O son demasiado «solícitos», se anticipan a las peticiones, responden con mucha intensidad, se sienten culpables por las dificultades de los niños, como si hubiesen fallado, se implican demasiado con el trabajo escolar o el tratamiento o, por el contrario, tienen siempre una explicación para disculpar cualquier falta? (típico de la familia aglutinada).

¿Son permeables las fronteras, la respuesta es rápida, sin intensidad exagerada, los padres están siempre dispuestos a cooperar y procuran comprender dónde está el problema? ¿Trabajan para superar la repercusión producida por la noticia de la dificultad?

Respecto a las expectativas: Las expectativas existentes en la familia son más difíciles de detectar. Por su propia naturaleza, muchas

veces no llegan a ser formuladas claramente ni por los propios padres. De ahí que las preguntas tienen que ser más indirectas, del tipo: ¿Qué deberá ocurrir para que se sientan realizados como padres? ¿Qué sería necesario que el hijo lograse o hiciese para que los padres se sientan recompensados por los esfuerzos que han hecho para criarle?

Respecto a la comunicación: Es importante el nivel del discurso: su objetividad, sus mensajes indirectos, paradójicos, las contradicciones, la claridad. Por el tipo de planteamiento se puede distinguir si la familia evita enfrentamientos, pone «paños calientes», posterga las soluciones, o si quiere aclarar cualquier problema con lenguaje claro, directo, sin dobles mensajes (¡Relájate, hijo mío, sé espontáneo!). La coherencia entre el lenguaje verbal y el no verbal es asimismo una señal importante para una comprensión más rica del diálogo. ¡Cuántas veces las palabras dicen exactamente lo contrario que el cuerpo, y viceversa!

La claridad de las posiciones y la objetividad tienen mucho que ver con la capacidad de definición clara de las reglas que modelan las relaciones familiares, así como los valores y los mitos. Reacciones tales como: «¡No sé cómo ocurrió!» «¡Nunca hubo un caso así en nuestra familia!» O incluso: «Será que eso tiene que ver con la herencia, porque en la familia de mi marido hubo algunas personas extravagantes.» Puede significar: «¡En esta familia no se admite el fracaso!»

Respecto a los modelos afectivos: Los patrones o modelos afectivos subyacen a todas las relaciones y se expresan a través de cualquiera de estas preguntas. No está de más, sin embargo, preguntar cómo son las demostraciones de afecto en el grupo familiar. Cómo suelen expresar las personas su satisfacción, su descontento, su ira, sus aflicciones, sus miedos. ¿Quién muestra más lo que está sintiendo? ¿Quién se da cuenta más rápidamente cuando alguien está triste o enojado?

La expresión de los afectos da a los padres una dimensión humana, ayuda a modelar la personalidad de los niños por la aceptación de los propios sentimientos negativos y la convicción de que no dejarán de ser amados por sentimientos de ira o envidia o cualquier otro del que nadie se puede enorgullecer.

Es importante percibir si existe en la familia una posibilidad de reparar los errores, las faltas cometidas.

Respecto a las dificultades del niño propiamente dichas: La familia puede aceptar o no su existencia. En el segundo caso, se incluyen aquéllas que rechazan abiertamente, niegan su existencia o ponen disculpas como: «Su padre también era así y de repente cambió»; «Aún es muy pequeño; con el tiempo, eso se pasa.»

El retraso del tratamiento es también una forma de negación y se puede dar mediante alegaciones diversas como: falta de tiempo, dificultades económicas o, lo más común: «¿Mi hijo va a quedar marcado y creer que es igual que las personas (con graves problemas patentes) que frecuentan aquel lugar?».

Cuando existe una dificultad específica, en general, es más fácil comunicar el diagnóstico a través de explicaciones de los síntomas de modo científico, y esto puede favorecer una mejor aceptación por la familia y una mayor disponibilidad para el trabajo terapéutico.

Se hallan mayores dificultades en la comunicación de los resultados cuando no se constata un problema específico, y el diagnóstico sobre el aprendizaje está relacionado con el ámbito socioemocional o psicosocial. Eso repercute en la relación familiar y escolar.

Con frecuencia, en esos casos el problema es un síntoma de las interrelaciones en el sistema familiar y tiene una función en ese sistema:

- puede ser señal de un exceso de implicación del niño con la madre, por la ausencia del padre, y su función es atraerle para que asuma su papel parental;
- puede ser que esté produciéndose una crisis de relación entre el matrimonio, y la función del síntoma es unir a los padres por la preocupación ante el problema del hijo;
- el nacimiento de un hermano (necesidad de mostrar el desequilibrio en la distribución del afecto);
- el duelo por la pérdida de alguien muy significativo (llamar la atención sobre los aspectos concretos de la vida y la necesidad de despedirse de los muertos y seguir viviendo);

- crisis depresiva de uno de los progenitores (dar a ese padre un objetivo en la vida mediante el ejercicio de la función de cuidar del hijo);
- enfermedad grave de uno de los progenitores (misma dinámica de duelo por la pérdida de la salud).

Por último, estas situaciones y muchas otras pueden producir ansiedad, preocupación y hacer posible que el miembro más sensible de la familia reaccione con un síntoma cuya función se aclara al conocerla.

Es posible, aunque menos común, que exista cierta dificultad de la maestra para tratar al niño, sobre todo por las interferencias del problema de éste con las dificultades que afronta en su propia vida. La resonancia interna que la conducta del niño provoca en la maestra puede despertar en ella sentimientos de intolerancia, frustración y desvalorización, que a su vez alimentan e incluso pueden provocar reacciones más intensas en el alumno. En este caso es importante orientarla procurando plantear cómo se siente ante ese problema.

Es comprensible que la comunicación de los resultados del diagnóstico sea más difícil en estos últimos casos, por lo delicado del asunto, una vez que desaparece por completo la expectativa de limitar el problema o la dificultad al niño, al menos en su origen (mucho antes de que las actitudes del entorno contribuyan a agravarlas o mitigarlas).

En el caso de problemas que son síntomas del funcionamiento de un sistema de interacciones, todos están implicados de manera más directa.

La cuestión es mostrar a los padres lo sensible que es su hijo y qué beneficio aporta al señalar que existe un problema. Lo adecuado, en esos casos, debería ser una terapia familiar.

En cualquiera de los dos casos, no obstante, el profesional que trabaja con problemas de aprendizaje tiene en sus manos la posibilidad de asumir las ansiedades de los padres y del propio niño, liberándolos de cualquier culpa y llamando la atención sobre la posibilidad de recuperación, aunque lenta y difícil, dejando espacio a la esperanza y a la confianza que predisponen al esfuerzo necesario para vencer las dificultades.

Bibliografía

- CARTER, E. y MCGOLDRICK, M.: *The family life cycle*. Gardner, N. York, 1980.
- MACEDO, R. M.: *O jovem na familia*. ANPEPP, São Paulo, 1991.
- MCCUBBIN, H. y BOSS, P.: *Family stress and coping: targets for theory Research*, en «Family relations», octubre, 1980.
- MINUCHIN, S.: *Calidoscopio familiar*. Paidós, Barcelona, 1986.
- *Familia y terapia familiar*. Gedisa, Barcelona, 1986.
- *La recuperación de la familia*. Paidós, Barcelona, 1994.
- MINUCHIN, S. y FISHMAN, H.: *Técnicas de terapia familiar*. Paidós, Barcelona, 1984.
- UMBARGER, C.: *Terapia familiar estructural*. Amorrortu, Buenos Aires, 1987.

7. Psicopedagogo: generalista-especialista en problemas de aprendizaje

Maria Celia Malta Campos

Para concluir nos acercaremos al papel del profesional psicopedagogo ¹, ofreciendo algunas definiciones, límites y presupuestos de su acción. Deteniéndonos en el campo específico de la evaluación, procuraremos indicar sus funciones y etapas, además de su postura profesional y ética.

La psicopedagogía se puede definir como la «aplicación de la psicología experimental a la pedagogía», según nos recuerda el profesor Lino de Macedo (1992, pág. 7), que subraya cómo un conocimiento científico puede ser un medio o instrumento para la producción de un nuevo saber o hacer y cómo esa dialéctica entre fines y medios no es simple ni lineal. Ésta es la tarea de este nuevo profesional: integrar, aglutinar y hacer operativos los conocimientos y las prácticas que se presentan fragmentados en diferentes áreas del conocimiento, transformándolas en partes de un nuevo todo.

El contenido de este libro indica esta peculiaridad del psicopedagogo, al componer un cuadro multidisciplinar para la evaluación psicopedagógica de alumnos de Educación Infantil, ya que si su formación es de carácter múltiple, por otro lado, su práctica debe tener una identidad propia y una coherencia única que le caracterice, con el

¹ El primer curso de especialización en psicopedagogía, se impartió, en São Paulo, en el año 1970, en el Instituto Sedes Sapientiae. El papel del psicopedagogo tiene que ver con la angustia, las indagaciones y la investigación de personas vinculadas, en su mayoría, con la educación que se veían ante niños que no aprendían pese a todos los esfuerzos.

riesgo de perderse entre las dos grandes áreas de la que la psicopedagogía es tributaria: la psicología y la pedagogía. En este sentido, el psicopedagogo tiene un campo de acción específico que no es didáctico ni psicológico, pero donde estos dos órdenes de acción están presentes, estructurando un nuevo conjunto.

Así, la psicopedagogía se dedica al estudio del aprendizaje con la finalidad de prevenir o resolver sus problemas. Como señala Sara Pain (1986, pág. 28), los problemas de aprendizaje se manifiestan siempre en un marco multifactorial; dicho de otro modo, el aprendizaje es un fenómeno inmensamente complejo y sus trastornos no pueden atribuirse a ningún factor determinante, sino más bien son resultado de la concurrencia de una serie de factores concomitantes: orgánicos, psicógenos y ambientales, en la clasificación de Pain.

La presente obra se propone contribuir, por lo tanto, en dos niveles: en el de la elaboración de un cuerpo teórico y de un papel profesional y en la investigación multifactorial del aprendizaje del alumno preescolar. La cuestión que ha polarizado el contenido de este libro ha sido: ¿cómo está preparado el niño para responder a las exigencias del aprendizaje?

Al psicopedagogo no le interesan las cuestiones de estructura de la personalidad mientras éstas no afectan de modo manifiesto al vínculo del alumno con el aprendizaje; los datos del inconsciente y los problemas edípicos sólo le interesan en el marco de un síntoma: no aprender. De la misma forma, el psicopedagogo no trabaja de manera específica y única con contenidos escolares formales sino, más bien, con situaciones cognitivas y con el propio proceso de pensamiento y de solución de problemas. Ante todo, se procura la recuperación del placer de aprender, no para la escuela o para la familia, sino para la vida. Se procura ver el síntoma como manifestación de un trastorno más profundo, y, actuando de modo asintomático, se pretende recuperar lo sensoriomotor, las diferentes formas de representación en sus múltiples interrelaciones y toda la dinámica familiar.

Evaluación psicopedagógica

Una evaluación psicopedagógica de base constructivista parte del principio de que el aprendizaje es una tarea de apropiación y dominio del objeto de conocimiento. En el caso del niño, este objeto está relacionado con la herencia cultural transmitida por las generaciones a través de las instituciones educativas (la familia y la escuela).

Esta noción de aprendizaje supone un sujeto, constituido en identidad y autonomía, que sea el agente de apropiación del conocimiento y de construcción del saber; supone, asimismo, que el sujeto sólo asimila el objeto cuando lo organiza de modo significativo en términos de espacio, tiempo y causalidad. No existe asimilación de un mundo neutro, según Piaget. Todo conocimiento es necesariamente significativo.

El aprendizaje como proceso de adquisición nos remite al entendimiento de sus dificultades y a cuestiones inherentes a las etapas de desarrollo, que es distinto de las inadecuaciones debidas a patologías. Cuántas etiquetas colocadas, cuántas remisiones erróneas o innecesarias a los especialistas se evitarían si el profesor y la familia dispusiesen de información sobre cómo se procesa y se desarrolla el aprendizaje.

Ésta es una primera aproximación sobre la diferencia entre dificultad de aprendizaje y problema de aprendizaje. Mientras las primeras son tratadas en el ámbito de la escuela y de la familia, los problemas de aprendizaje son propiamente objeto de la psicopedagogía.

Dentro de esta perspectiva, el diagnóstico psicopedagógico pretende explicitar las condiciones de aprendizaje del individuo, identificando sus áreas de competencia y de dificultad (Kiguel, 1987, pág. 26).

Para Maria Lucia L. Weiss (1991, pág. 8), corresponde a la escuela conocer el modo de aprendizaje de cada alumno para poder ampliarlo o volverlo a formular. A partir del análisis de los aspectos orgánicos, cognitivos, afectivos y sociales, la escuela estará en condiciones de identificar cómo el alumno puede aprender y cómo aprende realmente, qué recursos moviliza, lo que conoce ya y cómo lo utiliza, cuáles son sus intereses y motivaciones. Identificar al alumno mediante su modo de aprendizaje significa comprender lo que puede servir de estorbo o de refuerzo para la acción educativa; permite asimismo distinguir las dificultades generadas en la escuela y las que ya acompañan

al niño antes de la fase escolar y para las cuales la escuela puede concurrir ampliándolas o colaborando en su solución.

La evaluación psicopedagógica nos pone en contacto con el síntoma; reconocerlo como tal es la primera tarea del psicopedagogo y no la más sencilla, ya que tiene que tratar con diferentes conceptos de normal y de patológico, en la escuela y en la familia; conceptos muchas veces no explicitados y, por ello, de difícil acceso y control. Para agravar la cuestión, es bastante tenue la noción de normalidad y patología, en función de los avances científicos en las diferentes áreas del comportamiento humano, de las distintas fases de desarrollo del individuo y de los múltiples factores que actúan en el rendimiento escolar (Kiguel, 1991, pág. 24-25).

Fracaso escolar: síntoma o reacción

El fracaso escolar puede ser entendido, como nos indica Weiss, por dos causas: una interna a la estructura familiar que se refiere al individuo, y otra externa, vinculada a la calidad de los estímulos del entorno, a la escuela y a los aspectos sociales del aprendizaje. No obstante, conviene insistir en que las dos instancias contribuyen mutuamente a agravar o reducir al mínimo los factores que acarrearán problemas de aprendizaje.

La evaluación de los factores ambientales debe tener presente la actualidad y cantidad de los estímulos a los que se somete al niño; en muchos casos, existe confusión, falta de ritmo o excesiva velocidad, pobreza o incluso carencia de estímulos. Estas condiciones provocan un déficit en la organización de la realidad (Pain, 1986, págs. 22-33).

En relación con la escuela, el psicopedagogo debe observar la metodología utilizada, el uso de sanciones, castigos o premios, y la coherencia entre la enseñanza propuesta y la etapa de desarrollo del niño. Otro nivel de análisis importante es el de la ideología subyacente a las relaciones interpersonales y a los programas escolares, el autoritarismo y la violencia existentes en el sistema educativo, el propio vínculo del profesor con el aprendizaje y su placer de enseñar.

En la evaluación de los problemas de aprendizaje se debe prestar atención a su dimensión social. Las cuestiones de rango, expectativas

y modelos de conducta generados en la sociedad e inculcados en los padres guían, en la elección de escuela, la preferencia por los centros docentes de mayor prestigio y por la denominada «enseñanza fuerte» que coloca al alumno en una situación de competitividad en relación con el entorno y el mercado de trabajo. Es la presión de la competencia de una sociedad consumista, prematuramente introducida en la vida infantil; enseñar más pronto más contenidos, sin respeto alguno por el ritmo individual y por las necesidades de cada etapa de desarrollo, somete al niño, desde la fase preescolar, a situaciones de estrés, a una desconfianza en relación con su competencia, provoca frecuentes trastornos psicossomáticos y no contribuye a la formación de un vínculo con la escuela y con el aprendizaje.

En realidad, lo que necesitan los niños pequeños es una oportunidad para manejar y experimentar de modo concreto los contenidos escolares además de jugar y moverse espontáneamente.

Las cuestiones de identidad sociocultural pueden afectar a los niños sacados de un entorno y llevados a otro (emigrantes o inmigrantes, por ejemplo). La clase social, la lengua y la cultura son elementos que contribuyen a una identidad propia y refuerzan la constitución de la subjetividad. El traslado del campo a la ciudad, tan frecuente en las poblaciones de renta baja, puede significar una amenaza para la identidad y una desculturación; surge la dificultad de ser aceptado y aceptar el nuevo entorno, que frecuentemente ignora el saber del niño, rechaza su modo de hablar y sus costumbres y le descalifica para el aprendizaje.

No obstante, este orden de problemas no compromete la inteligencia, por lo que no siempre necesita el niño tratamiento, pero sí la institución educativa. La orientación a la familia y a la escuela o incluso el cambio de escuela ayuda al pequeño en el sentido de su organización, la adecuación del material y el ritmo de aprendizaje.

Deseo resaltar aquí la importancia de la acción psicopedagógica preventiva a partir de la evaluación del contexto escolar, que tiene presente la subjetividad de cada situación, así como la complejidad de factores de orden social y político. Con frecuencia, la escuela intenta atribuir a factores individuales patológicos (como disfunciones neurológicas, mentales y psicológicas) su parte de responsabilidad en las dificultades del niño y en los altos índices de repetición y abandono que

se producen. Pretende legitimar, de este modo, lo que Beatriz Dornelles denomina (*apud* Kiguel, 1991, pág. 24) una expulsión disfrazada de quienes eluden la norma impuesta por el sistema, y disimular así el terrible cuadro de desigualdad de oportunidades educativas.

El papel social de la psicopedagogía se encuentra destacado en esta denuncia y en una acción institucional políticamente comprometida y consciente.

Como dijimos antes, el fracaso en el aprendizaje puede estar vinculado a factores individuales, al tipo de dinámica familiar. Según Sara Pain, tales factores se refieren a los diversos niveles concurrentes e interrelacionados, mediante los cuales se produce el aprendizaje: organismo, cuerpo, inteligencia y deseo (Pain, 1986, págs. 22-25).

Según esta concepción, el organismo adquiere como una estructura neurofisiológica, heredada e individual, que contribuye al aprendizaje, al garantizar la conservación y la disponibilidad de los esquemas de acción sobre el entorno. Pain lo distingue del cuerpo al que señala como sede del psiquismo, mediador de la acción y construido en la relación con el otro y con el mundo.

Con esta totalidad cuerpo-organismo, con sus condiciones fundadas o adquiridas, se aprende o no se aprende; la evaluación psicopedagógica, en esta área corporal, recibe aportaciones de la neuropsicología y de la psicomotricidad, pero también del psicoanálisis; Fernández (1990, págs. 59-60) señala que este organismo atravesado por la inteligencia y por el deseo se muestra en un cuerpo; corporeizado interviene en el aprendizaje y esto nos impide hablar de problemas de aprendizaje de base orgánica o de utilizar de modo exclusivo técnicas e instrumentos diagnósticos para evaluar la adecuación perceptivo-motriz y temporal-espacial.

La inteligencia, construida en la interacción, se refiere a la presencia de estructuras lógicas capaces de organizar los objetos del conocimiento; los objetos se convierten en estímulos a medida que pueden ser asimilados de modo significativo, según hemos visto. Si no existen estructuras previas suficientes, la interacción con lo real sigue siendo inadaptada y relativa.

Por lo tanto, toda posibilidad de comprensión supone una coordinación entre los esquemas mentales del niño y los temas de su conocimiento. En el capítulo escrito por Vera Barros de Oliveira, los

lectores han podido tomar contacto con la evolución del juego y del dibujo, y con la evaluación de esta dimensión del aprendizaje, a lo que contribuye la evaluación del lenguaje, como propone Suelly Limongi.

El deseo, según Fernández (1990, págs. 73-74), es la dimensión simbólica, significativa, y la lógica del aprendizaje que le confiere un carácter individual, original y subjetivante. El nivel simbólico (del inconsciente) organiza nuestra vida afectiva mediante emociones y nos permite poner en relación un movimiento opuesto al de la estructura lógica que nos universaliza. La trama resultante de la significación simbólica y de la organización lógica es lo que constituye el pensamiento; en él, deseo e inteligencia están íntimamente relacionados. Los trastornos del aprendizaje nos permiten observar los efectos que se producen cuando la inteligencia está sometida al deseo. Leda Barone, en el capítulo dedicado a las aportaciones del psicoanálisis, nos muestra cómo las primeras relaciones marcan la constitución del sujeto y su forma de aprendizaje.

El problema de aprendizaje que se origina en este contexto individual es entendido como un síntoma en la concepción psicoanalítica, según Pain (1986, pág. 28): mediante la represión del aprender, el individuo simboliza algo que tiene una función propia, integradora y equilibrante en la dinámica familiar. El síntoma de no aprender corresponde a la manera que el sujeto tiene de insertarse en una realidad constituida por una situación peculiar. El síntoma refleja la construcción del cuerpo y de la inteligencia, y así la imagen corporal queda comprometida junto con la estructura cognitiva.

El niño con un problema de aprendizaje-síntoma no dispone de recursos cognitivos para expresar su queja y simbolizar su problema, ya sea mediante el juego, el dibujo o el lenguaje, a diferencia del niño con problemas emocionales pero con una estructura cognitiva intacta, que puede hablar sobre su problema y objetivarlo así: «Me hago pipí en la cama».

En ese caso no es la escuela quien trata el problema, que ya existe, sino que sólo lo denuncia; el niño sufre a los padres y no a la escuela ya que su modalidad de aprendizaje está construida a partir del modelo de los padres y del carácter de sus primeros aprendizajes informales. Aunque la escuela y los profesores no contribuyan a

la instalación de ese modelo deficiente pueden, no obstante, reforzarlo.

La evaluación psicopedagógica, en este cuadro de factores internos de los problemas de aprendizaje, se remite a las relaciones familiares, al significado del problema para la familia, a la modalidad de transmisión del conocimiento en el contexto familiar (si está basado en secretos, en contenidos ocultos o desfigurados, si están asociados al poder y a la autoridad); en resumen, la investigación se orienta a lo simbólico más que a lo real. Los elementos para esta evaluación han sido ampliamente planteados por la profesora Rosa María Macedo en la sección destinada al análisis de la familia, sus funciones, su estructura y su dinámica, además de sus relaciones con la escuela, pero aquí quiero centrar la atención en la descripción de episodios que dejan huella en el desarrollo de los aprendizajes. El amamantamiento, aprender a andar y comer solo y el control de la evacuación resultan ejemplos, según Pain (1986, págs. 33-47), para comprender el universo de significaciones en que el niño ha entrado como aprendiz y los sentidos figurados del «aprender» que circulan en la familia. Es importante que observemos cómo se han producido estos aprendizajes, en lugar del cuándo, ya que los datos cronológicos y objetivos no nos ayudan y muchas veces incluso esconden las principales cuestiones.

¿Podemos aventurar una profilaxis de los problemas de aprendizaje de este orden? Si educadores y profesionales de otras áreas de ayuda y salud pudieran compartir con el psicopedagogo su opinión sobre las condiciones desencadenantes, favorables al desarrollo de problemas de aprendizaje, la identificación correcta y precoz de estos factores de riesgo ciertamente tendría efectos positivos, si no impidiendo, por lo menos evitando que se agrave el déficit; el tiempo es un factor primordial en materia de aprendizaje y desarrollo del pensamiento, y la evaluación de cómo está el proceso de aprendizaje de los niños pequeños de cero a seis años resulta ser de gran importancia en este enfoque preventivo.

Etapas de la evaluación psicopedagógica

Un proceso de evaluación de problemas de aprendizaje pretende establecer relaciones entre el eje del presente y el del pasado; de lo vivido en la realidad y de lo vivido en lo simbólico del inconsciente; de lo normal y de lo patológico.

De las dificultades en establecer claramente estas relaciones se desprende, para el profesional, una angustia y un tiempo de espera que Fernández (1990) describe como *angustia de no saber*, de tener que esperar para aprender; captar el síntoma exige un tiempo y un esfuerzo para acercarse a un cuadro multifactorial que no nos ofrece ninguna síntesis de antemano, en el plano teórico.

Cada caso tiene su propia y única articulación, y lograrla exige una integración de conocimientos teóricos de varias áreas, aliada con una sensibilidad para la escucha.

La evaluación exige prestar atención también a la ansiedad de la familia y del paciente, a la franja de edad del mismo y, sobre todo, a la prioridad del vínculo entre el profesional y el paciente, al modo en que se seleccionen recursos diagnósticos que se consideren necesarios para el caso planteado; la cuestión es obtener los indicios pertinentes con una economía de esfuerzo, reduciendo al mínimo el desgaste y garantizando un contexto de confianza.

En la primera entrevista, los padres exponen su queja inicial, el motivo primero o más evidente de su preocupación; después, en otras entrevistas más detalladas se buscará reconstruir la historia de vida del paciente y distinguir la dinámica familiar, así como las expectativas de la familia en relación con el niño y la atención profesional; luego se establecerán contactos a varios niveles: con el paciente, con la escuela y el material escolar, y con otros especialistas implicados.

Con el *paciente* se pretende comprobar su relación con el aprendizaje, su actuación en situaciones específicas y no específicas de lectura, escritura y cálculo; se incluye la evaluación de la capacidad de aprender mediante situaciones cognitivas y lúdicas, se comprueba cómo trabaja el sujeto en lo referente a ritmo, organización y autonomía; se fija la atención en el proceso de aprender y sus lagunas, tales como miedos, prohibiciones, ansiedades e inadaptaciones.

Por encima de todo, la fase de evaluación pretende crear un espacio de confianza, de juego y de creatividad, ya que sólo en este contexto se podrá desarrollar la escucha y la mirada clínica y finalmente dar la palabra al paciente para que exprese su queja.

El contacto con el *material escolar* nos ofrece una aproximación al vínculo que el paciente mantiene con la escuela y el estudio, mediante el grado de aseo y orden, la actitud de interés hacia su material, los errores mostrados y la calidad de relación con el profesor (a través de deberes, correcciones y tipo de ejercicios).

En el contacto con la *escuela* se procura investigar el método de enseñanza y las exigencias en comparación con la etapa de escolaridad y con el propio paciente; se analiza el material didáctico desde el punto de vista de facilitador del aprendizaje, se investiga la relación profesor-alumno, se comprueba la existencia de etiquetas o juicios preestablecidos atribuidos al niño.

Es indispensable la comunicación con *otros profesionales* que estén implicados en la problemática, ya sea el pediatra, el otorrinolaringólogo, el neurólogo o el oculista. El psicopedagogo no puede ser omnipotente y pensar en prescindir de la ayuda de estas otras especialidades; debe reconocer sus límites de acción y buscar el apoyo de otros, tanto en el diagnóstico como en el tratamiento.

A este período de investigación sigue una fase muy importante para la secuencia del proceso que es la trasmisión de datos al paciente, a la familia y a la escuela. Se puede considerar ya una parte del tratamiento, dado que se trata de «enseñar» el diagnóstico, es decir, se intenta corregir o modificar sus explicaciones para que puedan asumir el problema en su dimensión real (Pain, 1986, pág. 42) y, de ese modo, asumir también el tratamiento, comprometiéndose y colaborando con él. Muchos percances ulteriores, como resistencia, «sabotajes» y abandono del tratamiento, se podrán suavizar o evitar teniendo cuidado de fijar posiciones precisas respecto al modo de comprender el problema y conducir el tratamiento; siempre de manera asintomática y no limitada a los resultados escolares, ya que se trata de aprendizaje y de una nueva forma de relacionarse con el mundo y consigo mismo, y no sólo de escolaridad. Es el momento para la movilización de los aspectos positivos, de los recursos que el niño y la familia poseen respecto a la capacidad para aprender y para amar. La propia

supervivencia del niño nos asegura que existen las dos posibilidades en algún lugar y en algún grado; de lo contrario, él no habría resistido.

De este modo, en el envío de datos se hace:

- el inventario de la recogida de datos observados, destacando en primer lugar los puntos positivos para después plantear los aspectos más comprometidos;
- se procura establecer relaciones entre los datos, en el nivel histórico y en el ámbito del presente;
- se plantean hipótesis y pronóstico como detalle y explicación del diagnóstico.

Conviene hacer algunas indicaciones de orden ético. En primer lugar, la protección del secreto y el buen criterio en la trasmisión de informaciones sobre el paciente a la familia y a la escuela, debido al mal uso y aumento de ansiedad y culpa que pueden generar, además del perjuicio en la confianza depositada en el profesional. Otra cuestión ética importante es evitar el diagnóstico excluyente y cerrado, que condene al paciente y haga imposible cualquier progreso en su situación.

Restablecer la confianza en la dinámica de la familia y en los recursos internos del paciente, reducir la culpabilidad y la ansiedad de los padres con el fin de obtener su colaboración, es el paso final de esta evaluación y el primero para un tratamiento o un enfoque eficaz.

Bibliografía

- FERNÁNDEZ, A.: *A inteligência aprisionada; abordagem psicopedagógica clínica da criança e sua família*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1990.
- KIGUEL, S.: «Normalidade e Patologia no processo de aprendizagem: abordagem psicopedagógica», en *Psicopedagogia*, núm. 21, vol. 10, Associação Brasileira de Psicopedagogia, São Paulo, 1991.
- «Abordagem psicopedagógica de aprendizagem», en SCOT, B. y otros: *Psicopedagogia: o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1987.

- MACEDO, L.: *Prefacio*, en SCOZ, B., MENDES, M. y otros: *Psicopedagogia: contextualização, formação e atuação profissional*. Artes Médicas, Porto Alegre, 1992.
- PAIN, S.: *Diagnóstico y tratamiento de los problemas de aprendizaje*. Nueva Visión, Buenos Aires, 1986.
- «Fundamentos de la programación pedagógica preescolar», en varios: *Temas actuales sobre Psicopedagogía y Didáctica*. II Congreso Mundial Vasco, Narcea, Madrid, 1988, págs. 130-139.
- WEISS, M. L.: «Considerações sobre a instrumentação do psicopedagogo para o diagnóstico», en *Psicopedagogia, o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*, de B. SCOZ y otros. Artes Médicas, Porto Alegre, 1987.

Relación de autoras

ANTUNHA, Elsa L. G.

Profesora Asociada del Instituto de Psicología de la Universidad de São Paulo.

BARROS DE OLIVEIRA, Vera

Doctora en Psicología Escolar por la Universidad de São Paulo; coordinadora de PRIMAX, Centro de aprendizaje e informática; coordinadora del Curso Oficina psicopedagógica; Postgraduación *latu senso*, Instituto Metodista de Ensino Superior, autora del libro: *O símbolo e o brinquedo*, Vozes, Petrópolis, 1992.

BOSSA, Nádia Aparecida

Psicopedagoga, máster en Psicología por la Pontificia Universidad Católica de São Paulo; doctora en Psicología y Educación USP; profesora de la PUC/SP; coordinadora del curso de Especialización en Psicopedagogía del Instituto Metodista de Ensino Superior; coordinadora del Programa de Maestría en Educación de la Universidad do Vale do Parraíba; autora del libro: *A psicopedagogia no Brasil; contribuições a partir da prática*, Artes Médicas, Porto Alegre.

CODEÇO BARONE, Leda Maria

Pedagoga; doctora en Psicología por la USP; psicoanalista; miembro del departamento de Psicoanálisis del Instituto Sedes Sapientiae; autora del libro: *Der ler o desejo au desejo de ler*, Vozes, Petrópolis.

MACEDO, Rosa Maria

Doctora en Psicología; Coordinadora del Núcleo de Estudios e Investigaciones sobre la Familia y las Comunidades PUC/SSP; Terapeuta de familia y matrimonios; Coordinadora del Curso de Formación de Terapeutas familiares PUC/SP.

MALTA CAMPOS, Maria Célia

Pedagoga especializada en Psicopedagogía; máster en Psicología Escolar por el Instituto de Psicología de la Universidad de São Paulo. Presidenta de la Asociación Brasileña de Psicopedagogía (1993-1994).

OLIVAN LIMONGI, Suelly Cecília

Fonoaudióloga, doctora en Psicología Social USP; profesora del curso de Fonoaudiología de la Facultad de Medicina de la Universidad de São Paulo.

PEREIRA GOMES, Marina

Psicóloga clínica por la FFC Letras, Instituto Sedes Sapientiae, de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo. Ayudante maestra del Departamento de Psicodinámica, Facultad de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de São Paulo.

COLECCIÓN «PRIMEROS AÑOS»

- AGÜERA, I.: *«Teatrillos»*. Con niños y niñas de Educación Infantil y Primaria.
— *Más «Teatrillos»*. Con niños y niñas de 3, 4 y 5 años.
— *Diálogos con mi nieto*. Los «mayores» en la educación de los «pequeños».
— *Chiquitines*. Jugar y aprender hasta los 3 años.
- ALPI, L. y otros: *Adaptación a la escuela infantil*.
- AMIEL-TISON, C. y GOSSELIN, J.: *Desarrollo neurológico de 0 a 6 años*.
- ANCÍN, M.^a T.: *Cuerpo, espacio, lenguaje*. Guías de trabajo.
- BALABAN, N.: *Niños apagados, niños independientes*.
- BARNES, B. A. y YORK, S. M.: *El sentido común en la educación de los más pequeños*.
- BARROS DE OLIVEIRA, V.: *Evaluación psicopedagógica del niño de 0 a 6 años*.
Observar, analizar e interpretar el comportamiento infantil.
- BECKER, J. y otros: *Un currículo abierto, flexible, creativo y divertido, para 3-6 años*.
- BIGUET, M. N.: *Descubrir las cosas con el tacto*.
- BORNANCIN, B. y M. y MOULARY, D.: *Conocer el propio cuerpo*. Actividades científicas y pedagógicas.
- BORRETTI, M. J. y COLLET, G.: *¡Qué rico está el pan! 16 Unidades didácticas sobre el pan*.
- BOULE, F.: *Manipular, organizar, representar*. Iniciación a las Matemáticas.
- BROWN, S. E.: *Experimentos de Ciencias en Educación Infantil*.
- BRUEL, A. y otros: *Juegos motores con niñas y niños de 2 y 3 años*.
- DUCHESNE, J. y JAUBERT, J. N.: *La percepción del olor en Educación Infantil*.
- DUTILLEUL, B., GILABERT, H. y SAUSSOIS, N.: *Los niños de 4 a 6 años en la escuela infantil*.
- FELDMAN, J. R.: *Autoestima. ¿Cómo desarrollarla? Juegos, actividades, recursos, experiencias creativas...*
- FERLAND, F.: *¿Jugamos? El juego con niñas y niños de 0-6 años*.
- FRANCO, T.: *Vida afectiva y educación infantil*.
- GERVILLA, A.: *El currículo de Educación Infantil*. Aspectos básicos.
- GUIBERT, A., LEBEAUME, L. y MOUSSET, R.: *Actividades geométricas para Educación Infantil*.
- HERNÁNDEZ, M.^a C.: *Educación sexual para niños y niñas de 0 a 6 años*.
- JULIEN, G.: *La comunicación niños-adultos*.
- KOHL, M. A.: *Arte Infantil*. Actividades de Expresión Plástica para 3-6 años.
- LAHORA, M. C.: *Actividades matemáticas con niñas y niños de 0 a 6 años*.
— *La escolarización antes de los 3 años*. Organización del aula y diez Unidades Didácticas.

- LAPORTE, D.: *Autoimagen, autoestima y socialización. Guía práctica en niños de 0 a 6 años.*
- LEHMANN, E.: *Canta, toca, brinca, danza. Sugerencias para la educación musical. — Una canción para cada nombre.*
- LURÇAT, L.: *El niño y sus compañeros. Percepción y comportamiento en el ámbito escolar.*
- LLOPIS, C. (Coord.): *Los derechos humanos en Educación Infantil. Cuentos, juegos y otras actividades.*
- MÉNDEZ, L.; MORENO, R. y RIPA, C.: *Adaptaciones curriculares en Educación Infantil.*
- MIR, V. y otros: *Evaluación y postevaluación en Educación Infantil.*
- MIRALLES, D. y HERNÁNDEZ, S.: *El arte de la Educación Infantil. Educar desde el amor y el respeto.*
- OLLILA, LL.: *¿Enseñar a leer en Preescolar?*
- PULLAN, K. y DURANT, L.: *Cómo trabajar con niños y familias afectados por las drogas.*
- PUGMIRE-STOY, M. C.: *El juego espontáneo. Vehículo de aprendizaje y comunicación.*
- RENOULT, N. y B. y VIALARET, C.: *Dramatización infantil. Expresarse a través del teatro.*
- RODRÍGUEZ, M. y DE LA ROSA, M.: *Talín, Tolón, se abre el telón... Maestras "teatreras" en la Escuela Infantil.*
- ROFFEY, S. y O'REIRDAN, T.: *El comportamiento de los más pequeños. Necesidades, perspectivas y estrategias en Educación Infantil.*
- RUEDA, R.: *La Biblioteca de aula infantil. El cuento y la poesía.*
- SANTOS, M. y GONSALES, J.: *Talleres pedagógicos. Arte y magia de las manualidades infantiles.*
- SANUY, C.: *Cascabelea. Actividades de expresión oral, corporal, musical y plástica.*
- SCHILLER, M. P. y ROSSANO, J.: *500 actividades para el currículo de Educación Infantil.*
- SHERIDAN, M. D.: *Desde el nacimiento hasta los 5 años. Proceso evolutivo, desarrollo y progresos infantiles.*
- TOURTET, L.: *Lenguaje y pensamiento preescolar.*
- TWOMBLY, E. y FINK, G.: *Edades & Etapas. Actividades de aprendizaje para 0-5 años.*
- VIALA, J. P. y DESPLATS, P.: *El rincón de audición para el aprendizaje de la lengua.*
- ZABALZA, M. A.: *Didáctica de la Educación Infantil.*

primeros años

Evaluar a niños y niñas de 0 a 6 años, mediante la observación, el análisis y la interpretación de su comportamiento supone un reto para los encargados de hacerlo. En este libro, se estudia al niño desde el punto de vista psicopedagógico considerando *el juego y el dibujo como un valioso instrumento para la comprensión por los adultos: padres, profesores o demás interesados en el desarrollo infantil de los pequeños de esas edades.*

Las autoras son pedagogas, psicólogas, psicopedagogas, terapeutas, etc. profesoras de Universidad y de Escuelas Superiores, con una sólida formación teórica y una amplia experiencia profesional.