

TOMA DE PERSPECTIVA EN NIÑOS POBRES EN COLOMBIA*

RAIMUNDO ABELLO LLANOS**

JOSÉ AMAR AMAR

*Centro de Investigaciones en Desarrollo
Humano (CIDHUM),
Universidad del Norte*

SALOMÓN MAGENDZO KOLESTREIN

*Facultad de psicología, Universidad
Academia del Humanismo Cristiano*

RESUMEN

Este estudio buscó analizar la toma de perspectiva en niños pobres en Colombia. Para este propósito se escogieron 268 niños entre tres y siete años de edad, de medios sociales pobres. Mediante un diseño exposfacto de un solo grupo se aplicaron, a estos niños, dos instrumentos para medir la toma de perspectiva conceptual (cognoscitiva y la comunicativa) y emocional. Una vez recolectados los datos se llevó a cabo un proceso de análisis mediante el estadístico de proporciones y se encontró que existe ausencia total de toma de perspectiva cognoscitiva en los niños de este medio social, siendo la perspectiva emocional y la comprensión de sentimientos mucho más fuerte y contundente en los datos analizados.

Palabras clave: toma, perspectiva cognoscitiva y emocional, pobreza, interacción social, niñez.

ABSTRACT

This research aimed to analyze the taking of perspective in poor children in Colombia. In order to achieve this goal. A sample of 268 children, 3-7 years old, from low social strata, was chosen. By using a single group expo-facto design, these children were applied two instruments to measure the conceptual (cognitive and communicative) and emotional perspective taking. Once data were collected, a process of analysis were carried out by using the proportional statistic. The findings showed a complete absence of cognitive perspective taking, and a stronger emotional perspective and feeling comprehension in children from these low social strata.

Key words: Taking, cognitive and emotional perspective, poverty, social interaction, childhood.

* Esta investigación ha sido producto del grants Colciencias: 1215-10-101-94.

** Correspondencia: Raimundo Abello Llanos, Centro de Investigaciones en Desarrollo Humano (CIDHUM), Universidad del Norte, apartado 1569, Barranquilla, Colombia. Correo electrónico: rabello@uninorte.edu.co

Publicado en: *Psicología desde el Caribe*. Número 10. 2002.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

Los trabajos de Turiel, Enesco, y Linaza (1989) constituyen el análisis necesario para aportar las bases teóricas y empíricas para distinguir las funciones socio cognitivas del modelo de toma de perspectivas como sistema organizado de pensamiento que no sigue un modelo por etapas. Esta idea se fundamenta tanto en consideraciones respecto al tipo de funciones a las que sirve, como en resultados previos de la investigación. Los resultados de las investigaciones de adopción de perspectivas, muestran que se trata de una habilidad que se forma en habilidades muy tempranas, y que su uso depende del nivel conocimiento conceptual en el dominio con el cual está asociada esta actividad. En este sentido una premisa fundamental para explicar las diferencias en los resultados de toma de perspectiva, tiene que ver con el sistema estructural y la forma como el pensamiento se organiza mediante las interacciones del niño con el medio. La fuente de construcción del pensamiento son las acciones del niño sobre, y las interacciones con, objetos, acontecimientos y personas. De esta manera, el conocimiento conceptual asociado con una habilidad que se forma descansa en la idea de que se construye mediante las interacciones que el individuo mantiene con el medio.

Delval (1989) sostiene, en esta misma línea, que todo individuo está inmerso en la sociedad y no puede sustraerse de la influencia social; el proceso de convertirse en adulto no es simplemente un dejarse llevar, y el niño toma parte activa en ese proceso de socializarse. Manifiesta que la situación es como una paradoja ya que el niño no puede sustraerse de la influencia social, ya que ésta le está conformando por todas partes y no tiene elección posible; está en ese medio y ni siquiera puede concebir estar en otro diferente, pero al tiempo tiene que tomar un papel activo en su socialización y construirse como individuo en ese medio social.

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

Mugny & Doise, (1983) se propusieron introducirle la dimensión social a la teoría constructivista piagetiana. Para comenzar con el desarrollo del concepto de toma de perspectiva es clave analizar con detalle el concepto del egocentrismo de Piaget. Cuando Piaget hace alusión a él lo utiliza en la delimitación de aspectos sociales e individuales del pensamiento. De acuerdo con estos planteamientos, los niños egocéntricos son aquellos que se “centran” en una característica o aspecto de un objeto o situación y dejan de lado el resto, con lo cual su razonamiento se limita, se distorsiona. Lo mismo ocurre en la interacción social, en la cual los menores se “centran” en su

propio punto de vista u opinión, sin contemplar o tomar realmente en consideración la opinión de los otros; esto les imposibilita comunicarse y cooperar efectivamente con los demás. En este sentido, puede decirse que en el campo social el niño va progresando en su desarrollo en la medida en que pasa de un estado egocéntrico a otro en el cual escucha realmente, comprende y hasta puede hacer suyas las opiniones ajenas. En otras palabras, el niño puede moverse flexible y reversiblemente desde una perspectiva a otra, y obtiene entonces reciprocidad social. En el campo intelectual el niño vive un paso similar. En principio su pensamiento se limita a actuar sobre los objetos para conocerlos, luego debe efectuar ajustes constantes, debido a que su memoria no logra grabar o tener imágenes de muchos objetos, de tal forma que su pensamiento está ceñido al presente, a órdenes establecidas; sus percepciones son erróneas. De esta etapa el niño sucumbe a la reversibilidad, capacidad ésta que le permite que su pensamiento “pueda viajar” desde el presente al pasado y viceversa; el pensamiento se vuelve flexible, el niño tiene la posibilidad de liberarse de su perspectiva equivocada y establecer relaciones y clases que antes “no podía ver” (Piaget, 1924/1974).

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

En esta línea de trabajo es necesario destacar los trabajos Krauss y Gluckberg (1969), Maratzos (1973), Chandler, Greenspan y Baron-Boim (1974), Flavell (1974), Zan-Waxler Radke-Yarrow, y Brady-Smith (1977), Light (1983, 1990), Selman (1976), Carlo, G. (1991), Dunn, J. (1990), Newcombe y Huttenloncher (1992) y Oswald (1996), Borke, H. (1973), Bearinson, D. J. (1997); en todos estos casos se hace evidente que durante la infancia, y a muy temprana edad, aparecen algunas formas básicas de asunción de papeles, aunque inicialmente su manifestación es específica para cada situación y extremadamente dependiente de señales relativas al contexto y a las instrucciones. Generalmente, las diferencias individuales son muy pronunciadas, en cualquier edad, aunque su falta de coherencia en distintos casos aconseja prudencia a la hora de suponer la existencia de una aptitud general para asumir papeles. Parece muy probable que las limitaciones iniciales de la asunción de papeles tengan su origen en las interacciones del niño en su medio social como lo sugieren los investigadores citados anteriormente, y no tanto en una fijación en la propia perspectiva.

MÉTODO

Objetivo e hipótesis de investigación

El punto de partida de la investigación fue llegar a precisar qué tipo de toma de perspectiva privilegia el medio social en la interacción de este niño, si es más una toma de perspectiva conceptual ligada al desarrollo de la estructura y dominios cognoscitivos, o se privilegia una perspectiva afectiva más ligada a la comprensión de sentimientos. De esta manera se formuló el siguiente interrogante:

¿cómo son las habilidades de toma de perspectiva de niños entre tres y siete años que asisten al programa nacional hogares comunitarios de bienestar en Colombia y provienen de un medio social caracterizado por un ambiente general de pobreza?

OBJETIVO GENERAL

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

HIPÓTESIS GENERAL

Si tomamos un grupo de niños con edades entre 3,5 y 6,5 años, de ambos sexos, pertenecientes a un medio social caracterizado por sectores pobres que asisten al “programa de hogares de bienestar familiar” y los sometemos a un proceso de medición de toma de perspectiva, encontraremos en ellos un menor nivel de toma de perspectiva conceptual y un mayor nivel de toma de perspectiva emocional.

Tipo de estudio

Se escogió un diseño prospectivo de grupo único ya que permite escoger la muestra de la investigación con base en la focalización de determinados valores de las variables que actúan como independientes para estudiar las diferencias con la dependiente (León y Montero, 1997), sin que existiera para ello un grupo control, contraste o cuasi control.

Participantes

En esta investigación se trabajó con niños entre tres y seis años de edad de uno y otro sexo, residentes en sectores en desventaja socioeconómica, beneficiarios del programa hogares comunitarios de bienestar del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar.

Muestra

Teniendo en cuenta que los sectores a los cuales debían pertenecer los niños requeridos para la conformación de la muestra han de presentar condiciones socioeconómicas pobres, se recurrió entonces a la utilización de datos arrojados por el sistema de identificación de beneficiarios de programas sociales (Sisbén), metodología ésta empleada actualmente en el país para obtener información acerca de barrios, familias, personas, con necesidades básicas insatisfechas. A partir de estos datos se trabajó la técnica de muestreo probabilístico con reemplazo para la escogencia de los sectores, de tal forma que si alguno de ellos no reunía las características establecidas, se reemplazaba de forma inmediata, no afectándose así el tamaño muestral. Después de haber efectuado este proceso y continuando con la utilización de técnicas de muestreo probabilístico, se empleó la estratificación proporcional, es decir, se escogió a los niños entre tres y seis años de manera aleatoria.

La muestra quedó conformada así:

TABLA 1. TAMAÑO DE LA MUESTRA DE ACUERDO A SEXO Y EDAD

EDAD	NIÑOS	NIÑAS	TOTAL
3,6-4,5 años	46	46	92
4,6-5,5 años	45	44	89
5,6-6,5 años	44	43	87
Totales	135	133	268

Instrumentos

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

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

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

En lo que respecta a la toma de perspectiva comunicativa, se desarrolló un instrumento inspirado en el utilizado por Maratzos (1973). El instrumento corresponde a nueve juguetes plásticos: un gallo verde, un gallo rojo, dos

patos azules, un niño negro, un niño blanco, dos niñas blancas y un carro plástico.

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

TABLA 2. FORMACIONES DE LOS JUGUETES DE ACUERDO CON EL ORDENAMIENTO Y EL NIVEL DE DIFICULTAD

NIVEL DE DIFICULTAD	ORDENAMIENTOS	FORMACIÓN
1°	Diferente especie	a) un niño y un gallo b) un niño y un pato
2°	Diferente color	a) un gallo verde un rojo b) un niño negro y uno blanco
3°	Diferente posición	a) un niño y el pato cerca al carro y otro pato lejos del carro b) una niña y un pato cerca del carro y una niña y un pato lejos del carro

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

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

RESULTADOS

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

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

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

Para la toma de perspectiva afectiva se establecieron, de acuerdo con los puntajes típicos, categorías estandarizadas de decatipos (ver tabla 3) y luego se establecieron porcentajes para cada una de las categorías alta, media y baja.

TABLA 3. DECATIPOS PARA EL ANÁLISIS DE LA PERSPECTIVA AFECTIVA

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

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

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

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

En cuanto a los resultados encontrados para toma de perspectiva afectiva, tal como se observa en la tabla 5 la mayor proporción de niños entre 3,6-4,5 años se encuentra en un nivel medio de comprensión de sentimientos (69,23%), y solamente el 19,23% de ellos muestra un nivel bajo de toma de perspectiva afectiva. El nivel alto y el medio representan el 88,46% de los niños evaluados en esta edad, por lo que puedo inferir que existe en estos niños la habilidad de comprensión de sentimientos teniendo en cuenta el punto de vista emocional del otro. Es prudente pensar de esta manera que el menor empieza a superar su egocentrismo y su campo de interacción social se abre fuera del hogar, también se amplían sus posibilidades de tener una interacción más variada y más rica que favorece su desarrollo.

TABLA 4. PUNTAJES TOTALES DE RESPUESTAS
PARA LA TOMA DE PERSPECTIVA COMUNICATIVA Y COGNOSCITIVA

CRITERIOS	CATEGORÍA 1		CATEGORÍA 2		CATEGORÍA 3		CATEGORÍA 4		CATEGORÍA 5	
	FE	%	FE	%	FE	%	FE	%	FE	%
Capacidad	0	0	0	0	160	60	35	13	0	0
Incapacidad	268	100	268	100	108	40	233	87	268	100
Totales	268	100	268	100	268	100	268	100	268	100

Nota: las categorías 1 y 2 corresponden a perspectiva cognoscitiva y las categorías 3, 4 y 5 a perspectiva comunicativa

TABLA 5. TOMA DE PERSPECTIVA AFECTIVA. EDAD: 3,5-4,5 AÑOS (NIÑOS Y NIÑAS)

RANGOS	NÚMERO DE NIÑOS	PORCENTAJE
Alto	10	11,54
Medio	63	69,23
Bajo	18	19,23
Total	92	100
Tendencia negativa: -7,69%		

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

La tabla 6 y las tablas 7 a la 11, reflejan el procedimiento estadístico aplicado de verificación de hipótesis sobre la diferencia entre dos proporciones poblacionales y muestran diferencias significativas entre las medidas realizadas, tanto a la toma de perspectiva cognoscitiva, como a la comunicativa y a la afectiva. Si analizamos con detenimiento los resultados de las comparaciones entre la toma de perspectiva conceptual (cognoscitiva y comunicativa) y la toma de perspectiva afectiva, en todos los casos se observa que se dan diferencias significativas a favor de la toma de perspectiva afectiva.

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

TABLA 6. COMPARACIÓN ENTRE LAS MEDIDAS DE TOMA DE PERSPECTIVA CONCEPTUAL Y AFECTIVA DE ACUERDO A LA CAPACIDAD

CRITERIOS	TOMA DE PERSPECTIVA											
	COGNITIVA				COMUNICATIVA						AFECTIVA	
	1		2		3		4		5			
<i>Categorías</i>	<i>Fe</i>	<i>%</i>	<i>Fe</i>	<i>%</i>	<i>Fe</i>	<i>%</i>	<i>Fe</i>	<i>%</i>	<i>Fe</i>	<i>%</i>	<i>Fe</i>	<i>%</i>
Capacidad	0	0	0	0	160	60	35	13	0	0	220	82
Incapacidad	268	100	268	100	108	40	233	87	268	100	48	18

TABLA 7. DIFERENCIAS DE PROPORCIONES ENTRE LA TOMA DE PERSPECTIVA COGNITIVA (CATEGORÍA 1) Y LA TOMA DE PERSPECTIVA AFECTIVA

Ho	1	AFECTIVA	N1	N2	P1	P2	ERROR TÍPICO	VALOR Z	P1-P2	VALOR CRÍTICO	DECISIÓN
p1-p2=0	0	220	268	268	0	0,8	0,04	-19,32	-0,82	0,08	Se rechaza Ho

TABLA 8. DIFERENCIAS DE PROPORCIONES ENTRE LA TOMA DE PERSPECTIVA COGNITIVA (CATEGORÍA 2) Y LA TOMA DE PERSPECTIVA AFECTIVA

Ho	2	AFECTIVA	N1	N2	P1	P2	ERROR TÍPICO	VALOR Z	P1-P2	VALOR CRÍTICO	DECISIÓN
p1-p2=0	0	220	268	268	0	0,8	0,04	-19,32	-0,82	0,08	Se rechaza Ho

TABLA 9. DIFERENCIAS DE PROPORCIONES ENTRE LA TOMA DE PERSPECTIVA COMUNICATIVA (CATEGORÍA 3: FORMACIÓN DE ESPECIE) Y LA TOMA DE PERSPECTIVA AFECTIVA

Ho	3	AFECTIVA	N1	N2	P1	P2	ERROR TÍPICO	VALOR Z	P1-P2	VALOR CRÍTICO	DECISIÓN
p1-p2=0	160	220	268	268	0,6	0,8	0,04	-5,71	-0,22	0,08	Se rechaza Ho

TABLA 10. DIFERENCIAS DE PROPORCIONES ENTRE LA TOMA DE PERSPECTIVA COMUNICATIVA (CATEGORÍA 4: FORMACIÓN DE COLOR) Y LA TOMA DE PERSPECTIVA AFECTIVA

Ho	4	AFECTIVA	N1	N2	P1	P2	ERROR TÍPICO	VALOR Z	P1-P2	VALOR CRÍTICO	DECISIÓN
p1-p2=0	35	220	268	268	0,13	0,8	0,04	-16,00	-0,69	0,08	Se rechaza Ho

TABLA 11. DIFERENCIAS DE PROPORCIONES ENTRE LA TOMA DE PERSPECTIVA COMUNICATIVA (CATEGORÍA 5: FORMACIÓN DE POSICIÓN) Y LA TOMA DE PERSPECTIVA AFECTIVA

Ho	5	AFECTIVA	N1	N2	P1	P2	ERROR TÍPICO	VALOR Z	P1-P2	VALOR CRÍTICO	DECISIÓN
p1-p2=0	0	220	268	268	0	0,8	0,04	-19,32	-0,82	0,08	Se rechaza Ho

DISCUSIÓN

Los hallazgos encontrados fueron contundentes con respecto a lo que siempre se ha mencionado como positivo sobre los niños de sectores socioeconómicamente en desventaja, relacionado con la “inteligencia social”. Los resultados evidencian claramente que la *habilidad de toma de perspectiva cognoscitiva*, que representa de gran manera el conocimiento social muy claramente definido en la conceptualización de los primeros capítulos, es nula en los niños evaluados. Es necesario recordar que la habilidad de toma de perspectiva cognitiva como es explicitada por Mossler, Marvin y Greenberg (1976), Flavell (1974), Ligth (1983, 1990), Selman (1976), Turiel (1989), Eisenberg (1976), Newcombe y Huttenlocher (1992), Gerris (1997) señala que los niños entre cuatro y cinco años de edad, son capaces de inferir lo que otra persona sabe de una experiencia dada. Los resultados de todas las investigaciones revisadas muestran que la toma de perspectiva conceptual es una habilidad que se forma en edades muy tempranas. Si la adopción de toma de perspectivas en una situación dada depende del nivel de conocimiento conceptual del individuo en el dominio con el que está asociado a esta actividad (Turiel, 1984), de esta manera, se puede pensar que los niños con un medio social caracterizado por un alto nivel de necesidades que asisten a los hogares comunitarios del programa nacional de atención a la niñez marginada, tienen muchas debilidades en el proceso cognoscitivo de colocarse en el lugar de otro para hacer inferencias sobre lo que se piensa.

La evidencia empírica revisada relacionada con la toma de perspectiva cognoscitiva confirma que esta es una habilidad que aparece en edades muy tempranas y depende del nivel de conocimiento conceptual del individuo en el dominio de lo que está asociado a esta actividad (Light, 1984; Light & Haste, 1990; Turiel, (1984). Esto implica que si bien existen dominios de conocimiento social que no dependen de estructuras cognoscitivas no sociales, éstos se construyen a través de la interacciones del individuo con el medio social (Ligth, 1990); Turiel, 1989; Eisenberg, 1976; Newcombe & Huttenlocher, 1992; Gerris, 1997). Si la fuente de construcción del conocimiento de habilidades de toma de perspectiva no obedece a un sistema específico sino a un sistema de conocimiento general que depende, de igual manera, de las interacciones del niño con objetos, acontecimientos y personas del medio social, se puede inferir con claridad suficiente que la habilidad cognoscitiva y comunicativa de los niños de sectores pobres institucionalizados en el programa nacional de atención educativa “hogares comunitarios de bienestar” se encuentra disminuida, asociado esto con lo que Delval (1989) menciona como la calidad y la naturaleza de las interacciones individuo-entorno con objetos y acontecimientos educativos y familiares necesarios en la consolidación y construcción de sus conceptos y habilidades.

Los resultados sobre toma de perspectiva cognoscitiva estarían confirmando la posición adoptada por Piaget en sus primeros trabajos (1924/1974), en el sentido de que la reciprocidad entre individuos se establecía por medio de la experiencia social, siendo la descentración intelectual una consecuencia de esta descentración social. Desde esta perspectiva se esperaba

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

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

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

La evidencia empírica descrita en los antecedentes teóricos: Turiel (1984), Light (1983, 1990), Delval (1989), Turiel, Enesco y Linaza (1989), Selman (1976), Feurstein (1989) y Bruner y Haste (1990), sugiere que la toma de perspectiva tiene su origen en la interacción social, la cual va entrenando al niño en la habilidad de tener en cuenta el punto de vista de los otros. Los resultados de la investigación revelan que los niños poseen toma de perspectiva comunicativa, que, como se manifestó, se halla presente en ellos como producto de su relación con el entorno, el cual les estimula la capacidad de comunicarse. Esto se observa claramente con los resultados obtenidos en la escala de valoración de conducta social aplicada durante la etapa de empatía. Dichos resultados confirman que los niños de estos sectores tienen una alta tendencia a permanecer más tiempo con otros. Este aspecto es común en los niños de estos medios sociales debido a la tendencia manifiesta en los Hogares

Comunitarios de Bienestar: en los cuales el niño se caracteriza por ser amigable, colaborador y demuestra un autoconcepto favorable relacionado con su capacidad para realizar sus trabajos; esto se prolonga también al ambiente familiar donde el niño se caracteriza por ser capaz de colaborar en los quehaceres domésticos junto con su madre.

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

Si los niños institucionalizados en el programa hogares comunitarios del instituto colombiano de bienestar familiar muestran una predisposición a la toma de perspectiva afectiva y un autoconcepto favorable (Abello & Amar, 1998), podría deducirse que poseen capacidades emocionales que nos permiten considerarlos como pre-escolares afectuosos y entusiastas, lo cual facilita que puedan desarrollarse estrategias educativas en este sentido. Además, habría que pensar que las estrategias educativas y el ambiente familiar del niño favorecen en gran medida la interacción cara a cara en la que se nutre la toma de perspectiva afectiva (Abello, 2000). Para ello las estrategias y la comunicación familiar requerirían una comprensión más allá del mero proceso informativo, con el objeto de trascender la misma concepción de la realidad del otro y crear una forma de interacción que permita al niño incorporar la realidad de la vida cotidiana a la que accede a través de los otros, pero que a la vez evalúa personalmente a partir de su propia experiencia para construir su realidad.

REFERENCIAS

- ABELLO, R. (2000). *Infancia y conocimiento social*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- ABELLO, R. Y AMAR, J. (1998). *El niño y su comprensión del sentido de la realidad*. Barranquilla: Ediciones Uninorte.
- BEARINSON, D. J. Y LEVET, L. M. (1997). Children comprehension of referential communication: Decoding ambiguous messages. *Child Development*, 48, 716-720.
- BORKE, H. (1973). The development of empathy in Chinese and American children between three and six years of age: A cross-culture study. *Developmental Psychology*, 9(1), 240-243.
- BRUNER, J. Y HASTE, H. (1990). *La elaboración del sentido*. Barcelona: Paidós.
- CARLO, G. (1991). Cognitive processes and prosocial behaviors among children: The role of affective attributions. *Developmental Psychology*, 27(3), 230-237.
- CHANDLER, M. J., GREENSPAN, S. Y BARENBOIM, C. (1974). Assesment and training of role-taking and referencial communication skills in institutionalized emotionally disturbed children. *Develpmental Psychology*, 10, 546-553.
- DELVAL, J. (1989). La representación infantil del mundo social. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza, *El mundo social en la mente infantil* (pp. 245-328). Madrid: Alianza.

- DUNN, J. (1990). La comprensión de los sentimientos: Las primeras etapas. En Light, P. y Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido. Construcción del mundo por el niño*. pp 32-43. Barcelona-Buenos Aires-México. Paidós.
- EISENBERG, N. H. (1976). *The development of prosocial moral judgment*. Berkeley, California: University of California-Berkeley (tesis doctoral).
- FEUERSTEIN, R. (1989). *La teoría de la modificabilidad estructural cognitiva*. Jerusalén: The International Center for the Enhancement of Learning Potential (mimeo).
- FLAVELL, J. (1974). The development of inferences about others. En T. Mischel (comp). *Understanding other persons* (pp. 64 -85). Oxford: Blackwell.
- GERRIS, J. (1997). The relationship between social class and childrearing behaviours: Parent's perspective taking. *Journal of Marriage & the Family*. Vol. 59, 322-330.
- KRAUSS, R. Y GLUCKBERG, S. (1969). The development of communication competence as a function of age. *Child development*, 40, 255-266.
- LEÓN, O. Y MONTERO, I. (1997). *Diseño de investigaciones*. Madrid: McGraw Hill.
- LIGHT, P. Y NIX, C. (1983). "Own view" versus "good view" in perspective taking task. *Child Development*, 54, 480-483.
- LIGHT, P. (1990). La adopción de roles. En Light, P. y Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido. Construcción del mundo por el niño*. pp 45-62, Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- LIGHT, P. Y HASTE, H. (1990). La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.
- MARATZOS, M. (1973). Non egocentric communication abilities in preschool children. *Child Development*, 44, 250 -257.
- MOSSLER, D., MARVIN, R. Y GREENBERG, M. (1976). Conceptual perspective taking in two to six years old children. *Developmental Psychology*, 12, 321-328.
- MUGNY, G. Y DOISE, W. (1983). *La construcción social de la inteligencia*. México: Trillas.
- NEWCOMBE, N. Y HUTTENLONCHER, J. (1992). Children's early ability to solve perspective-taking problems. *Developmental Psychology*, 28(4), 635-643.
- OSWALD, P. (1996). The effects of cognitive and affective perspective taking on empathic concern and altruistic. *Journal of Social Psychology*, 136(5), 268-277.
- PIAGET, J. (1924/1974). *El juicio y el razonamiento en el niño*, Vol. 1. Buenos Aires: Guadalupe.
- SELMAN, R. (1976). El desarrollo socio-cognitivo. Una guía para la práctica educativa. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza, *El mundo social en la mente infantil* (pp. 101-123). Madrid: Alianza Editorial.
- TURIEL, E., ENESCO, I. Y LINAZA, J. (1989) *El mundo social en la mente infantil*. Madrid: Alianza Editorial.
- TURIEL, E. (1984). Dominios y categorías en el desarrollo cognitivo y social. En E. Turiel, I. Enesco y J. Linaza, *El mundo social en la mente infantil* (pp. 37-68). Madrid: Alianza Editorial.
- ZAHN-WAXLER, C., RADKE-YARROW, M. Y BRADY-SMITH, J. (1977). Perspective taking and prosocial behavior. *Development Psychology*, 13, 87-88.