



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 17 – ABRIL DE 2009

“NIVEL PSICOLÓGICO E INTRAPSICOLÓGICO: EXPERIENCIAS DE NIÑOS DE EDUCACIÓN INFANTIL Y SU INTERVENCIÓN”

AUTORÍA ANA EVA GARCÍA PÉREZ
TEMÁTICA PSICOLOGÍA INFANTIL
ETAPA EDUCACIÓN INFANTIL

Resumen

En este artículo se especificará los conceptos de símbolo y de análisis psicológico e intrapsicológico para después mediante distintas experiencias de sujetos a intervenir, analizar sus problemáticas, realizar hipótesis y realizar posibles intervenciones para la mejora de la problemática de cada sujeto, analizando su entorno, nivel psicológico y sociocultural en niños de educación infantil con necesidades específicas de apoyo educativo.

Palabras clave

Análisis psicológico, Análisis intrapsicológico, símbolos, intervención.

1. NIVELES DE ANÁLISIS PSICOLÓGICO

La psicología sociocultural, considera que existen tres niveles psicológicos que intervienen en el individuo; un nivel interpsicológico, un nivel intrapsicológico y un nivel sociohistórico. Todos ellos ayudan a conformar una teoría más amplia y comprensiva sobre la psicología del ser humano.

INNOVACIÓN
Y
EXPERIENCIAS
EDUCATIVAS

ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 17 – ABRIL DE 2009

En el nivel interpsicológico intervienen los factores externos al individuo, factores con los que se relaciona a lo largo de su vida.

Por otro lado el propósito de la perspectiva intraindividual es saber lo que ocurre en el interior del sujeto. Se tendría en cuenta por tanto lo innato del sujeto y no cabría mucha posibilidad de cambio desde personas externas al sujeto, apela por tanto a lo orgánico del sujeto.

Pero es que hay otra perspectiva en la que se tiene en cuenta la práctica instruccional o culturalmente organizadas, que según Vigotsky establece conexión con las dos anteriores en la zona de desarrollo próximo (ZDP), pues el conjunto de relaciones dialécticas no se podrían entender si no se tiene en cuenta la historia de esa cultura, de ese modo se relativizan los resultados de cualquier proceso de conocimiento y permite no generalizar en las intervenciones con los sujetos, dejando atrás la simple y única intervención desde la perspectiva intrapsíquica que lo único que te permite es el etiquetaje desde el punto de vista orgánico del individuo catalogando algún tipo de déficit que lejos de mejorar el desarrollo y calidad del sujeto lo enmarca y aparta, segregándolo.

Por tanto este autor, Vigotsky nos ofrece una perspectiva sociocultural que tiene en cuenta los diferentes aspectos que intervienen en el sujeto y poniéndolo en práctica nos ayudará a desarrollar de manera más óptima y profesional nuestra futura profesión.



VIGOTSKY



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 17 – ABRIL DE 2009

2. NIVELES DE ANÁLISIS INTRAPSICOLÓGICO

Son tres los niveles intrapsicológicos que se encuentran en el contexto sociocultural: actividad, representación y simbolización.

El de actividad es el más básico, por ser el nivel en el que todo ser humano se ve desde que nace, entrando en este nivel los juegos, los rituales para vivir en sociedad...

Para que el niño se vaya desarrollando es necesaria la asimetría de las relaciones de los participantes, renegociando el sentido de las experiencias que comparten. De este modo van construyendo sus esquemas de acción y sus propios significados.

La representación es el segundo nivel y emerge de la actividad conjunta. Para construir un conocimiento útil es necesaria que las representaciones estén enmarcadas en un contexto de actividades más amplias. De este modo los datos percibidos cobran sentido para el sujeto. A su vez las representaciones, se ponen al servicio de la regulación de la actividad, anticipando lo que el niño quiere y cómo quiere conseguirlo. Cuando un sujeto tiene intención de hacer algo, es porque tiene la representación de ese algo en su mente y éstos, tienen sus raíces en la actividad que se comparte.

El adulto se encarga de envolver al niño en un significado que le sobrepasa. Para que las intenciones del niño se hagan realidad, es necesaria una mediación social conjunta. Esta mediación la conforman símbolos, gestos... abriéndose con ellos nuevos horizontes de desarrollo para el niño. Para regularlo se necesita de un código que regule ese significado y representaciones, que cada vez son más complejos.

Todos estos niveles enmarcados en un contexto sociocultural, nos hace reflexionar sobre dicho contexto y cómo presentárselos a los alumnos en forma de actividades para que les sirva de ayuda en el proceso de construcción de su aprendizaje.



ISSN 1988-6047

DEP. LEGAL: GR 2922/2007

Nº 17 – ABRIL DE 2009

3. HACIA UNA CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS SÍMBOLOS

Cuando el niño adquiere la simbología, una condición necesaria anteriormente es tener un nivel de representación. La simbolización lleva consigo un desdoblamiento, siendo una serie de representaciones que en un momento concreto se superponen y remiten.

Hay representaciones de primer nivel y de segundo nivel. Tanto el uso de representaciones como de símbolos, suponen un desligamiento del contexto inmediato, consiguiendo la generalización de nuestras nociones o ideas sobre las cosas. Pero ¿en qué consiste la producción de acciones con carácter de símbolos? Cuando un niño realiza una acción irreal pero que simula la acción real, él niño se dice que esta adquiriendo la función simbólica, pues la ausencia del objeto real es un indicativo de que no se esta produciendo una acción instrumental propiamente dicha.

Tras este acto, el niño quiere transmitir algo, quiere comunicarse. Pretende que su acto signifique algo para alguien. Con esta acción simbólica se pretende transformar la acción en un significante, diferente de su significado. Esta acción requiere de repeticiones y ensayos para que el niño la vaya adquiriendo y poco a poco vaya conformando su sistema comunicativo.

4. EJEMPLOS DE FORMAS DE MEDIACIÓN UTILIZADAS ENTRE NIÑOS/AS Y ADULTOS

“Ma. (0;9-11)¹ tiene una conducta frecuente cuando está en su habitación en brazos de su madre. Extendiendo el brazo, va señalando con el dedo índice objetos que hay en la habitación, al tiempo que dice ‘¡eto!’’. Esta conducta se realiza en ciclos que se aceleran progresivamente. Así, después de señalar varios objetos lentamente, uno por uno, diciendo en cada caso ‘¡eto!’’, pasa a señalar muy rápidamente cosas, al tiempo que dice ‘¡eto, eto, eto...!’ cada vez más excitado”²



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 17 – ABRIL DE 2009

“A D. (1;5) le han comprado sus abuelos un globo con el que juega. Varios días después de ese episodio, vuelve a casa de sus abuelos y, después de llamarles la atención, pone su puño semicerrado frente a la boca, realiza acción de soplar y luego se da un golpecito en la boca con la mano abierta, diciendo “¡paf!”. Entonces sus abuelos buscan el globo y se lo entregan”³

“Pocas semanas después del episodio anterior, D. (1;6) recorre, en coche, una zona cercana a su casa en la que han puesto unas farolas nuevas, que consisten en globos luminosos sobre soportes. En un momento determinado, reclama la atención de sus padres y, cuando éstos le miran, señala a las farolas y realiza de nuevo la secuencia soplar-golpecito en la boca-emisión de ‘¡paf!’”⁴.

“Mientras su padre está distraído haciendo otra cosa, P. (1;6) se acerca a él con un mechero en la mano. Trata de asegurarse la atención del padre y luego, blandiendo el mechero, lo muestra y realiza varias veces la acción de soplar. Como está distraído su padre y no le hace caso, P. insiste y repite la secuencia de tocar la pierna de su padre, llamarle, mostrar el mechero y soplar. Entonces el padre de P. enciende el mechero y P. sonrío satisfecho”⁵

“L. (1;7) hace como si comiera y bebiera sin tener nada en la mano. Un poco más tarde hace como si bebiera sirviéndose de una caja que pone en la boca de todos los asistentes. Estos últimos actos simbólicos han sido preparados por una ritualización progresiva que comenzó uno o dos meses antes y cuyas principales etapas consistieron en divertirse bebiendo de los vasos vacíos y después repetir el acto imitando el ruido de los labios”⁶

“M. (1;8) está en las rodillas de su madre, que le presenta un rompecabezas de dos piezas. Una tiene pintada una vela encendida y la otra, una vela apagada. M. manipula las dos piezas y, en un momento determinado, mira a su madre, señala con el dedo las piezas del rompecabezas y realiza varias veces la acción de soplar”⁷

4.1. Análisis de los ejemplos

Compara todos los ejemplos ¿qué tienen en común? ¿En qué se diferencian? Las diferencias ¿pueden ser indicativas de una cierta progresión evolutiva? ¿Qué permanecería estable en esa progresión y qué se iría modificando?



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 17 – ABRIL DE 2009

¿Podrían esas diferencias indicar usos distintos de la función simbólica?
¿Qué tendrían en común los posibles usos de la función simbólica?

El primer ejemplo no es un ejemplo propio de acción simbólica, pero si encaminado hacia ella. El niño aun no se sirve de un significante para representar su significado, solo señala objetos reales e intenta comunicar a los de su alrededor que lo ha visto.

Sin embargo el resto de ejemplos si son propios de que el niño ha adquirido ya una función simbólica sujeta a modificación lo largo de su desarrollo, pero todas tienen en común que el niño es capaz de realizar una representación alejada de la propia acción instrumental.

Como se puede comprobar las diferencias se perciben como niños con diferentes progresiones evolutivas los cuales tendrían diferentes edades. Se trata de que el niño vaya modificando sus representaciones mentales y vaya ampliándolas, conformando cada vez mayor número de significantes para cada significado.

Cada uno usa su función simbólica conforme a su edad y desarrollo, y eso hace que se vayan modificando ciertos aspectos, los cuales cada vez están más interiorizados y conforman mejor su sistema de comunicación y más ampliamente.

5. ESTABLECER Y JUSTIFICAR LAS POSIBLES HIPÓTESIS EXPLICATIVAS DEL CASO Y LOS POSIBLES CRITERIOS DE INTERVENCIÓN:

“Se trata de una niña de 5 años, escolarizada en Educación Infantil en un C.P. La maestra ha pedido ayuda psicopedagógica, porque está preocupada por ella: tiene dudas acerca de su capacidad efectiva de aprendizaje y teme que su rendimiento escolar se vea comprometido en el futuro. Lo que resalta como más relevante es la falta de atención de la niña, su incapacidad de centrarse en las tareas, sobre todo las más académicas.

Entre los datos familiares hay que destacar que es la menor de tres hermanos. Los dos mayores estuvieron también escolarizados en el centro. Su rendimiento académico fue normal. No así el de sus padres. El padre abandonó muy pronto la escuela y la madre fue catalogada como "alumna de necesidades educativas especiales". La madre se preocupa por el cuidado de sus hijos, sobre todo por la más pequeña. Está atenta a cualquier requisito que se le exige desde el colegio y viene puntualmente a las entrevistas. Pero no da mucha más información acerca de su hija. El padre no acude para nada al colegio, pero según dicen la madre y la propia niña ésta tiene buenas relaciones con él.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 17 – ABRIL DE 2009

Los datos de la observación en la escuela nos dicen que la niña presenta gran descoordinación psicomotora. Puede golpear o golpearse al avanzar por un sitio donde haya obstáculos -mesas y sillas por ejemplo-. Se cae con frecuencia. Alguna vez parece que cuando está en el suelo pierde la noción de su situación y se queda como paralizada. Su grafismo es muy desordenado y pobre. La figura humana sigue siendo una cabeza con patas, sin apenas detalles. Sin embargo, sorprende el nivel de complejidad y riqueza que presentan algunas veces las construcciones que realiza para jugar.

Suele jugar en solitario, sobre todo a juegos simbólicos con objetos -hace construcciones y luego juega con muñecos y animales-. Se relaciona algo más con otros niños más pequeños o que tienen problemas, sobre todo con un parálítico cerebral que sólo se desplaza reptando o en silla de ruedas. Se le ve con frecuencia a su lado, jugando en paralelo o intercambiando objetos.

Por lo general no hace caso cuando se le llama -en un momento se pensó que no oía bien, pero una revisión médica desestimó la sospecha; luego se comprobó que sí atiende cuando se le anuncia algo que le interesa-. No suele hacer caso de las normas ni de las pautas de trabajo que se dan de forma general. Es de señalar que a veces es capaz de utilizar estrategias muy inteligentes para eludir las normas. Puede pasar largo tiempo delante de una tarea sin ni siquiera empezarla. Para conseguir algún resultado la maestra tiene que sentarse a su lado y guiarle con preguntas y propuestas continuas. En este caso suele responder con acierto y puede llegar a completar la tarea -a pesar de los continuos intentos de abandonar-.

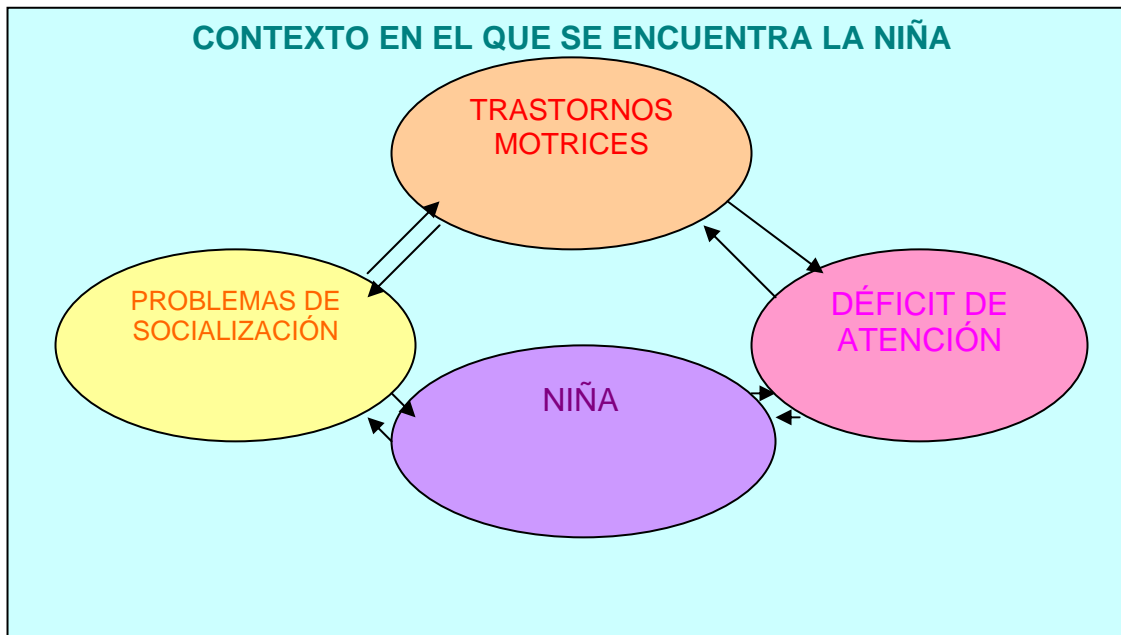
El análisis de algunas de las tareas realizadas de esta manera arroja resultados sorprendentes: por ejemplo, a pesar de los trazos inseguros y descoordinados puede representar a través de viñetas secuencias relativamente complejas, de las que sabe destacar los elementos más fundamentales; sabe resolver situaciones matemáticas con precisión y apoyar lo realizado con argumentos convincentes.”

5.1. Análisis del punto de vista adoptado

Al analizar los problemas que presentaba la niña, adopté en todo momento una perspectiva interaccionista, pues en ningún momento vi a la niña como fuera de su contexto de aula en particular y de su sistema educativo en general, en el que participan todos, familiares, profesores y compañeros de la niña. Tomo los elementos que influyen en la niña como los verdaderos responsables de su mejora y por tanto los que deben responsabilizarse de su intervención para su desarrollo óptimo.

No veo que el modelo de intervención que propongo sea de carácter lineal, en el que los profesionales y familiares entre otros inciden en el niño, sino que por el contrario, dispongo un modelo de intervención con una doble dirección entre cada uno de los implicados en el que todos influyen en cada uno de los elementos tomando a la niña como centro de interés en esta intervención, pero en la

que todos los elementos influyen sobre la niña y ésta sobre ellos, para posibles cambios en sus intervenciones destinados a su mejora.



Refiriéndome a los problemas de atención me he centrado en el modelo del déficit (lo que le falta a la niña entorno a una capacidad "normalizada" en general con respeto a lo que la media toma como normal), aunque cuando hablo de los problemas motrices los catalogo, como trastornos (elemento que se utiliza para facilitar la comunicación de los profesionales y que incluyen todos aquellos problemas que presenta el niño entorno a una determinada capacidad).

Respecto al posible origen del problema, he de decir que no lo estudié demasiado, pero en los pocos datos que cito, me he centrado en el modelo interaccionista también, pues son muchos los posibles factores que podrían incidir en la pequeña, cité por ejemplo, el ser la menor de sus hermanos, en los que ella también influirá como factor de desarrollo para ellos.

La niña de cinco años de edad, considero que tiene mayoritariamente tres grandes problemas que engloban al resto de conductas que se comentan en el texto.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 17 – ABRIL DE 2009

Primeramente presenta problemas de atención que no le permiten llevar el mismo ritmo que sus alumnos en el aula ordinaria, pues sus dificultades de concentración parece que le obligan necesitar mayor atención de otros profesionales para que su proceso de enseñanza- aprendizaje siga su curso de forma adecuada.

El segundo problema es referido a su psicomotricidad, pues parece tener dificultades de coordinación tanto de manera espacial como en su grafía.

El tercero al que me gustaría referirme, es a sus problemas de socialización con sus iguales, decantándose por jugar en solitario en la mayoría de las ocasiones y sólo en ciertas ocasiones, relacionarse con niños de necesidades especiales o de menor edad.

Por otro lado hacer mención de sus posibilidades, pues es una niña que con apoyo de un adulto es capaz de finalizar la tarea satisfactoriamente siendo capaz de realizar a través de viñetas secuencias relativamente complejas destacando los elementos más fundamentales. Además resuelve situaciones matemáticas con precisión, sorprende el nivel de complejidad y riqueza que presentan algunas veces las construcciones que realiza y argumenta convincentemente sus actividades.

5.2. Posible hipótesis:

Habitualmente los familiares no son de gran ayuda para la detección de dificultades en los niños, pues se aferran a esa imagen ideal que tienen de sus hijos y más aún, si se trata de una hija pequeña sobreprotegida con respecto a sus hermanos mayores.

Según los datos proporcionados tanto familiares como académicos, la niña podría presentar un trastorno por déficit de atención, ya que no atiende lo suficiente en las tareas, no suele contestar cuando la nombran, ni suele hacer caso a las normas y pautas del aula. Parece que este déficit también le provoca esa introversión que le caracteriza para sus relaciones sociales, pues podría ser que los niños de su edad no la vean como un igual, y esa podría ser la causa de que se relacione con otros niños más pequeños o con niños con dificultades.

Respecto a sus problemas en la psicomotricidad, podría tener también un trastorno psicomotor, con trastornos del esquema corporal ya que su torpeza e inestabilidad espacial, acompañados en problemas en el espacio gráfico, son características de dicho trastorno. Además propio de este trastorno los niños son bastante introvertidos pues suelen jugar solos a causa de su torpeza.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 17 – ABRIL DE 2009

5.3. Posible intervención:

Primeramente comentar, que el proceso es largo y que tras la detección por la profesora de anomalías, estas conductas deben ser analizadas por otros profesionales expertos en ello que junto con el apoyo de la familia, podrán realizar un diagnóstico adecuado a ella y de ese modo poder realizar una intervención satisfactoria.

La intervención se realizaría mediante diferentes pautas de actuación a establecer tanto la profesora como sus familiares con el niño, además utilizar diferentes recursos adecuados a su edad que fomenten en lo posible su atención para la mejora de su aprendizaje, que aumenten su comunicación con los iguales y que mejore su motricidad tanto a nivel espacial como gráfico.

Para mejorar su atención la profesora no debería repetir demasiado las actividades, sino por el contrario variar para que la motivación del niño esté siempre óptima. Presentar la información de múltiples formas con apoyo de otros materiales novedosos. No presentar muchos estímulos a la vez para no distorsionar su atención hacia el estímulo relevante. Relacionar las temáticas con las experiencias del niño y sus propios intereses. Conceder al niño un tiempo para cambiar de un estímulo a otro y al dar ordenes o aviso, es conveniente no hacerlo mediante varias conductas a la vez. Podrían utilizar recursos como el punteo, rompecabezas, reconocimiento de errores en dibujos etc...

Respecto a la intervención psicomotriz es conveniente también que familiares y profesores estén comunicados, pues el papel de la familia es muy importante ya que es donde el niño se desenvuelve la mayor parte del tiempo y adquiere hábitos y destrezas en sus primeros años mayoritariamente, a lo que psicomotricidad se refiere. Además considero que los profesores deberían encargarse de realizar un programa de actuación familiar en el que el padre participara activamente no sólo en tareas psicomotrices, sino también en tareas conceptuales, pues no es suficiente únicamente el afecto paterno para el óptimo desarrollo del niño.

La intervención en general deberá adaptarse a las características del niño, debiendo ser ésta, una intervención grupal en el que participen tanto familia, como escuela y otros profesionales especialistas para que el sujeto tenga lo más pronto posible una actuación de intervención y que ésta, sea realice de manera óptima a sus necesidades particulares de manera inclusiva en el centro pública al que está adscrito.



ISSN 1988-6047 DEP. LEGAL: GR 2922/2007 Nº 17 – ABRIL DE 2009

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Rivière, A. (1990): "Origen y desarrollo de la función simbólica en el niño", en J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comp.): *Desarrollo psicológico y educación*, vol. I: *Desarrollo psicológico del niño*, Alianza, Madrid.
- Rivière, A. (1992): "Lenguaje y símbolos. La dimensión funcional", en M. Belinchón, A. Rivière y J.M. Igoa: *Psicología y lenguaje. Investigación y teoría*, Madrid: Trotta
- Rivière, A. (1992): "Lenguaje y símbolos. La dimensión funcional", en M. Belinchón, A. Rivière y J.M. Igoa: *Psicología y lenguaje. Investigación y teoría*, Madrid: Trotta
- Piaget, J. (1961): *La formación del símbolo en el niño*, México: F.C.E. (original de 1946)
- Rivière, A. (1990): "Origen y desarrollo de la función simbólica en el niño", en J. Palacios, A. Marchesi y C. Coll (comp.): *Desarrollo psicológico y educación*, vol. I: *Desarrollo psicológico del niño*, Alianza, Madrid.

Autoría

- Nombre y Apellidos: ANA EVA GARCÍA PÉREZ
- Centro, localidad, provincia: UBRIQUE, CÁDIZ
- E-mail: naevagp@hotmail.com