

**REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EL PENSAMIENTO
Y LA INTELIGENCIA DE NIÑOS Y NIÑAS MENORES DE DOS
AÑOS**

Investigadora

Diana Carolina Toro Flórez

cc. 1.128.275.361

Estudiante de Licenciatura en Pedagogía Infantil

Asesora

Patricia Parra Moncada

Magister en Psicopedagogía

Pequeño proyecto de investigación CODI 2012
Avalado por el grupo de investigación
Estudios Educativos en Cognición, Infancia y Discurso.
Línea: Infancia, educación y desarrollo.

Universidad de Antioquia
Facultad de Educación
Departamento de Educación infantil
Pedagogía Infantil
Medellín
2012

Agradecimientos

A mi asesora
A los participantes de la investigación,
A mis compañeros de proyecto,
A mi familia,
A mis amigos,
A la Universidad de Antioquia,
Al personal de Metrosalud de Santo Domingo Savio,
Al personal de Buen Comienzo Había Una Vez,
Al universo,

Muchas gracias por hacer posible esta investigación.

TABLA DE CONTENIDO

1. INTRODUCCIÓN.....	7
2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	8
2.1. Justificación.....	10
2.2. Antecedentes	11
2.3. Pregunta de investigación.....	12
3. OBJETIVOS.....	12
3.1. General	12
3.2. Específicos.....	12
4. CONTEXTO INSTITUCIONAL.....	13
5. MARCO CONCEPTUAL	14
5.1. Representaciones Sociales.....	15
5.1.1. Origen de las Representaciones Sociales (RS)	15
5.1.2. Definición de las representaciones sociales (RS)	15
5.1.2.1 Realidad social	16
5.1.3. Formación de las representaciones sociales (RS)	16
5.1.4. Dimensiones y conceptos	17
5.1.4.1. Información.....	17
5.1.4.2. Opinión	17
5.1.4.3. Actitud	17
5.1.4.4. Creencia	18
5.1.4.5. Campo de representación.....	18
5.1.4.6. Imagen	18
5.1.4.7. Estereotipo	18
6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	18
6.1. Enfoque	19
6.2. Población.....	19
6.3. Técnicas e instrumentos	20
6.4. Consideraciones éticas	21
6.5. Validación	22
7. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS	22

7.1. Información	23
7.1.1. Procesos cognitivos.....	24
7.1.1.1. Aprender.....	25
7.1.1.2. Recordar.....	26
7.1.1.3. Comprender.....	28
7.1.1.4. Reflexión.....	29
7.1.1.5. Anticipación	30
7.1.1.6. Resolución de problemas	30
7.1.2 Comunicación	30
7.1.2.1. Expresión corporal	31
7.1.2.2. Expresión verbal.....	32
7.1.2.3. Escucha	32
7.1.2.4. Silencio.....	32
7.1.3. Acciones prácticas	33
7.1.4. Origen y Cantidad.....	34
7.1.4.1. Medios de comunicación.....	35
7.1.4.2. Experiencia.....	36
7.1.4.3. Medios formales.....	36
7.1.4.3.1. Formación.....	36
7.1.4.3.2. Lectura.....	36
7.1.4.3.3. Programas de atención a la infancia (PAI)	37
7.1.4.4. Cantidad	37
7.1.5. Conclusión	38
7.2. Opinión	39
7.2.1. Posiciones en contra.....	39
7.2.1.1. Edad y Desarrollo cognitivo.....	39
7.2.1.1.2. Los bebés no son inteligentes y no piensan.....	39
7.2.1.1.3. A mayor edad mayor inteligencia	39
7.2.1.2. Avispado sí, inteligente no	39
7.2.1.3. Es inteligente pero no piensa.....	40
7.2.1.4. Siente pero no piensa	40
7.2.2. Posiciones a favor	41

7.2.2.1. Piensa porque es inteligente	41
7.2.2.2. El pensamiento es innato al ser humano	42
7.2.3. Elementos favorecedores y Obstáculos	42
7.2.3.1. Ambiente familiar	44
7.2.3.2. Económico.....	45
7.2.3.2. Biológico	45
7.2.4. Diferencias	45
7.2.4.1. Sociales	45
7.2.4.2. Género	46
7.2.4.2.1. Niñas.....	46
7.2.4.2.2. Niños	46
7.2.5. Herencia o aprendizaje.....	47
7.2.5.1. Se hereda	47
7.2.5.2. Se aprende	47
7.2.5.3. Se hereda y se aprende	48
7.2.6. Conclusión	49
7.3. Actitud	49
7.3.1. Orientación favorable	49
7.3.1.1. Estimulación.....	49
7.3.1.1.1. Comunicación.....	50
7.3.1.2.1. Comunicación temprana	50
7.3.1.2.2. Comunicación efectiva	50
7.3.1.2.3. Habla.....	51
7.3.1.2. Juego.....	51
7.3.1.3. Enseñanza.....	52
7.3.1.4. La televisión, la música y la lectura	53
7.3.1.2. Autonomía.....	53
7.3.1.3. Cuidado	54
7.3.2. Orientación favorable	54
7.3.3. Conclusión	55
7.4. Creencias	55
7.4.1. Aprendizaje y Enseñanza.....	55

7.4.1.1. Enseñarles favorece, no enseñarles desfavorece	55
7.4.1.2. A mayor nivel escolar de los/as adultos/as es mayor inteligencia de los/as niños/os	56
7.4.2. Son inteligentes y piensan.....	57
7.4.3. No son inteligentes y no piensan	58
7.4.4. Género.....	59
7.4.4.1. Las niñas son más inteligentes y piensan diferente.....	59
7.4.4.2. Los niños son más inteligentes.....	59
7.4.5. Edad de Aparición	60
7.4.6. Conclusión	60
7.5. Campo de representación	61
7.6. Imagen	61
7.7 Estereotipo.....	61
7.8. HALLAZGOS	61
7.9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	62
BIBLIOGRAFÍA	63
ANEXOS	68

1. INTRODUCCION

El presente documento contiene los resultados del proyecto de investigación *Representaciones Sociales sobre el Pensamiento y la Inteligencia de niñas/as y niñas menores de dos años*, los cuales posiblemente nos ayudarán a repensar nuestro concepto acerca de la primera infancia, menor de dos años, a partir de las voces de los especialistas en la crianza y educación, los/as adultos/as significativos¹.

En un primer momento se presentará un resumen sobre la investigación y posteriormente se desarrollará a profundidad comenzando con el problema de investigación, marco conceptual, resultados, conclusiones, bibliografía y por último anexos.

RESUMEN

Esta investigación nace de intereses intrínsecos, conversaciones con otras estudiantes y con profesoras, observaciones, lecturas y algunas conferencias en las cuales relucía la necesidad de ampliar la mirada sobre la infancia en estudios que incluyeran a la población menor de tres años, puesto que tanto el enfoque predominante en la licenciatura en pedagogía infantil de la Universidad de Antioquia, como los autores leídos, y las investigaciones que se habían realizado hasta el momento se centraban en especial en los niños y las niñas mayores de tres años², descuidando una edad que hace parte de la primera infancia y que como pedagogos/as infantiles es necesario considerarla y comprenderla.

El estudio se enmarcó en el proyecto pedagógico investigativo que propone la licenciatura mencionada, este comenzó en el 2011-01 y terminó en el 2012-01. La primera experiencia de campo que se llevó a cabo fue una pasantía con duración de dos meses con los/las estudiantes de medicina del sexto semestre, allí se realizó una práctica con escuelas saludables y con SIPI (salud integral para la primera infancia) en donde aprendí a integrar, como pedagoga infantil, mis aprendizajes a estos encuentros y a la vez retroalimentarme de los conocimientos de ellos en salud. En estos lugares se era posible materializar que nuestro perfil como pedagogos/as infantiles va más allá del aula de clase, y que una labor muy importante en pro de la infancia se realiza en integración con otros profesionales. Luego de esto, se continuó el trabajo de campo en Metrosalud de Santo Domingo Savio, puesto que era un lugar sin antecedentes de prácticas pedagógicas, desde la licenciatura en pedagogía infantil, al cual se pudo aportar y también aprender mucho. De igual manera, el trabajo de campo se realizó también con asistentes al programa Buen Comienzo Había Una Vez, dado que éste se encarga solamente de los/as niños/as menores de dos años.

Se realizó un estudio de corte cualitativo, dado que se buscaba comprender e interpretar y no generalizar. El enfoque utilizado fue la teoría fundamentada propuesta por Strauss, esta comienza con un área de estudio y permite que la teoría emerja a partir de los datos, de esa forma aumenta la comprensión sobre el mismo y genera nuevos conocimientos útiles. Las técnicas para recolectar la información fueron la entrevista a profundidad semiestructurada, la observación participante y el diálogo de saberes. Ahora bien, los instrumentos usados son el instrumento de la entrevista, el registro en diarios pedagógicos, grabadora de sonidos, cámara de video y fotografía, y el software Atlas ti, con el cual se analizaron los datos recolectados durante el trabajo de campo.

¹ Entiendo como adulto significativo aquella persona que comparte tiempo de calidad con los/as niños/as, que se encarga de su cuidado, pero también le brinda amor y estimulación. Un adulto significativo puede ser la madre, el padre, hermanos, tíos, primos, vecinos, etc.

La investigación tuvo una duración de tres semestres. En este tiempo, se elaboraron los instrumentos de información, se hizo el trabajo de campo, el análisis, y la escritura del informe. La población sujeto de la investigación fueron 67 cuidadores de niños y niñas menores de dos años que asistían a los programas antes mencionados.

Los resultados de la investigación dan cuenta de las informaciones, opiniones, actitudes y creencias de los/as adultos/as significativos sobre la inteligencia y el pensamiento de los/as niños/as menores de dos años.

En cuanto a las informaciones, se encontró que no existe un único concepto acerca de la inteligencia, así como tampoco hay un estándar en la cantidad ni las fuentes de información, esta por lo general es poca, en especial para el tema de pensamiento. De otro lado, se encontraron tanto posturas a favor como en contra de la afirmación de existencia del pensamiento y la inteligencia en los/as niños/as menores de dos años; Así como, dos tipos de actitudes, una favorable y otra desfavorable, al igual que dos tipos de creencias, una afirmativa y otra negativa ante la inteligencia y el pensamiento de los bebés. Además, se identificó la imagen de activo para inteligencia y de quietud para pensamiento, así como estereotipos en cuanto al género.

Los hallazgos de la investigación pueden llegar a ser muy útiles para la licenciatura en pedagogía infantil y para los programas de atención a la infancia.

2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

No es desconocido que el interés por la infancia es reciente, algunos autores como DeMause (1982), Aries (1991), Runge (1999), Alzate (2001), Quintero (2002), Noguera (2003), Agamben (2007) y Diker, (2009) demuestran que es a partir del siglo XX cuando surge un interés común en varias disciplinas por la infancia, antes descuidada y mal tratada. Su reconocimiento, aunque tardío, ha crecido aceleradamente, en especial debido a los aportes que se han realizado desde el Derecho, disciplina que ha hecho mayor eco para el cambio de concepción, al igual que la pedagogía, las ciencias sociales, y la salud. A partir de algunas acciones como:

La Asamblea General de las Naciones Unidas. Una Convención de los Derechos del Niño (1989), y la Conferencia Mundial sobre Educación Para Todos, (1990), es claro que las investigaciones, programas y acciones sobre la primera infancia han tenido un mayor desarrollo en Latinoamérica y en Colombia y un soporte institucional que jalona y demanda nuevas acciones desde entonces (Duarte, 2009:9)

Sumando a lo anterior, la creación en Colombia del *CONPES* 109- Política Pública de Primera Infancia, *CONPES* 115- infraestructura primera infancia y *CONPES* 123- Atención integral primera infancia, han hecho que se reconozca a los/as niños/as como sujetos de derecho, pero también vulnerables, y por tanto, las intervenciones hacia ellos se multiplicaron y su interés pasó a ser asistencialista, postura que aún predomina. Sin embargo, la mirada hacia los/as niños/as cada día se modifica, ahora no es adecuado hablar de infancia sino de infancias, debido a que se reconoce que si bien existen unas características genéticas que pueden llevar a similitudes entre ellos, dependen de muchos aspectos para configurarse y reconfigurarse, entre ellos: el contexto histórico, familiar (las prácticas de crianza, representaciones, creencias, tradiciones), cultural, social, económico y político al que pertenezcan. Por tanto, además de ser sujetos de derecho, son también sujetos de lenguaje, con capacidades y habilidades ya adquiridas y expresadas y no solo por desarrollar.

De igual manera, así como el Derecho puso un interés primordial por los/as niños/as, la Psicología, la Neurología y la Pedagogía han demostrado la importancia de conocer e investigar la primera infancia, entendida ésta desde la política pública como el periodo comprendido desde el nacimiento hasta los 6 años de edad (Ley 1098, 2006). Dichas disciplinas han considerado este periodo como un momento vital para el desarrollo humano, ya que es ahí donde se sientan las bases que le estructuran, tales como la identidad de la persona, el desarrollo de su lenguaje, de sus procesos cognitivos, de la exploración del mundo a través de su cuerpo y de la interacción con los otros. Por tanto, todas las experiencias que se tengan durante este tiempo de vida, primero en la familia, luego en la comunidad y en el preescolar, son determinantes para potenciar o limitar el desarrollo de los/as niños/as, y por consiguiente, el desarrollo del ser humano y de la sociedad en general. Así lo indica Bruner cuando menciona:

“La plasticidad del genoma humano es tal, que no existe una forma única en la que el ser humano se desarrolle y que sea independiente de las oportunidades de realización proporcionadas por la cultura en la que dicho ser humano nace y crece (...) no quiere decir esto que el hombre no dependa de su genoma (...) más bien lo que supone, es que existen una gran variedad de ajustes realizados gracias a la plasticidad del genoma humano y que las culturas prescriben/proporcionan vías de desarrollo entre estas posibilidades” (Bruner, 2002:32)

Además de lo anterior es de resaltar que el periodo más crítico del desarrollo en la primera infancia es desde el nacimiento hasta los tres años de edad. A propósito el Dr. Monckeber sostiene que:

“Hasta los doce meses ocurre la mayor actividad cerebral, que coincide con el incremento del número de sinapsis. Los cien mil millones de neuronas con las que nacemos dependen del medio ambiente para aumentar sus conexiones. Necesita el cerebro de los estímulos cognitivos, de la luz, de los colores, de las palabras, del afecto... y no de estímulos caóticos”. (Monckeber, 2011: s/p)

Las evidencias científicas, las investigaciones y los programas que se han realizado en Colombia sobre la primera infancia, se ocupan en su gran mayoría, de los niños y las niñas mayores de tres años y frecuentemente en el contexto de la educación formal. Aunque el ICBF con su programa Hogares FAMI atiende desde hace varias décadas a la población menor de tres años y a los contextos de educación informal como el familiar, ámbito socializador y formador inmediato y tradicional de la primera infancia, es reciente el aumento de cobertura y nuevos programas como Buen Comienzo Había Una Vez.

Ante este último, se destaca la importancia de reconocer la infancia como integrada a una familia que tiene sus propias dinámicas, intereses y valoraciones y, de acuerdo con éstas, favorece o no el desarrollo integral de sus miembros, teniendo presente que desde 1996 se manifiesta en la comunidad académica la necesidad de incorporar a los padres de familia, madres comunitarias y otros actores de la sociedad en los estudios acerca de la infancia.

“La socialización primaria la ha destacado la sociología, y en especial el teórico Durkheim como elemento estructurante de la formación del sujeto y de la sociedad, ya que son los adultos significativos quienes mediante sus prácticas y pautas de crianza involucran al sujeto en la cultura a través de la interiorización de las normas, códigos, valores, roles e interacciones sociales que le proveerán a las niñas y niños sus capacidades y competencias para desempeñarse en el juego social (...) No investigar estos escenarios implica no saber qué acontece con el desarrollo y la atención de las niñas y niños y las variables sociales y políticas que involucran su atención y su desarrollo. Con ello se pierde la oportunidad de comprender estos mundos de ricas y complejas interacciones sociales, en los que suceden los años más decisivos en la formación de los sujetos” (Duarte, 2009:60)

Estudiar la infancia en su contexto familiar esta en coherencia con la política pública de la primera infancia, la cual privilegia el desarrollo familiar, también con los conceptos de infancia

moderna, en los cuales se resalta el hecho de que los niños y las niñas no se desarrollan en solitario, además influyen, en gran medida, las experiencias de su contexto, en especial, las acciones que los adultos más cercanos tengan con ellos y ellas.

Se ha pensado que uno de los obstáculos mayores para investigar en este periodo de vida es que los niños en su mayoría no han desarrollado un lenguaje verbal, ni un pensamiento que les permita expresarse con intención para ser comprendidos por los adultos. Así lo indica por ejemplo Gardner cuando afirma que:

“La limitación con la que se topan los investigadores de la primera infancia se encuentra en una infravaloración de lo que el niño conoce... todas estas habilidades aparecen mucho antes de que los niños hayan desarrollado el lenguaje, series complejas de actividades motrices o un sistema de interpretación específico a su cultura” (1993:61).

De igual manera, otro inconveniente en la investigación con niños y niñas menores de dos años está dado en su calidad de no institucionalizados. No obstante, conviene señalar que son las familias las que más observan, comprenden e intervienen con ellos y no el o la maestra.

Ante lo primero, cabe anotar que desde el nacimiento hasta los dos años -periodo lactante-según Piaget, (1975) autor referente en el tema, se ha concebido que el desarrollo del niño es básicamente sensorial. El *pensamiento propiamente dicho* llega en la siguiente etapa acompañado del lenguaje, que es el medio por el cual se expresa. Textualmente indica que hasta la edad de un año y medio a dos años el desarrollo del niño se divide en tres etapas o periodos del desarrollo:

“1. La etapa de los reflejos a ajustes hereditarios, así como las primeras tendencias instintivas y las primeras emociones. 2. La etapa de las primeras costumbres motrices y de las primeras percepciones organizadas, así como los primeros sentimientos diferenciados. 3. La etapa de la inteligencia sensoriomotriz o práctica, de las regulaciones efectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores de la efectividad” (Piaget, 1975:14)

Sin embargo, hoy es común escuchar a las madres, a los padres de familia y los adultos en general expresar que sus niños son muy inteligentes y que piensan desde los primeros meses de vida, lo que puede debatir los planteamientos del autor mencionado, desde las representaciones. Estas son afirmaciones de algunas madres: *“desde recién nacidos cuando observan, tocan, cogen o piden un juguete, señalan o empiezan a negar o afirmar con la cabeza, están teniendo conductas inteligentes” (Madre 1, entrevista personal, 25 agosto de 2011)*³ *“muy avispados”, “cuando yo le hablo y le digo no, él me mira y parece como si me respondiera con los gestos”, “son inteligentes porque le sonrió y me hace caritas” (Madres 2, 3 y 4, entrevista personal, 13 septiembre de 2011).*

A propósito de lo segundo, es precisamente esta potencialidad que tienen los adultos encargados de la socialización primaria de observar, entender y comprender a los niños, la que fue punto de partida para esta investigación. Me interesó darle un nuevo valor al saber de las madres, padres y cuidadores de los niños y niñas, puesto que son estas personas las que pueden brindar un relevante aporte, a razón del conocimiento que tienen acerca del *cómo son*, basados en la proximidad que mantienen con ellos. Esto, sin el ánimo de tomar distancia del discurso de los expertos, pero sí agregando aquellos elementos que subyacen en el diario acontecer.

³ Madre participante del Programa de Crecimiento y Desarrollo de MetroSalud Santo Domingo.

2.1. Justificación

Esta investigación aporta a la formación de maestros/as para la primera infancia a nivel conceptual, puesto que en los procesos formativos –espacios de conceptualización– se abordan las teorías y autores que explican el desarrollo cognitivo de los/as niños/as menores de dos años en general, planteando unas maneras de ser niño/a y por tanto, los conceptos que construyan los/las futuros/as maestros/as tendrán efecto en el modo en que realizan las mediaciones pedagógicas con estos. Por tanto, al realizar esta investigación es posible conocer otros puntos de vista acerca del pensamiento y la inteligencia de los/as bebés, partiendo del saber que tienen los/as cuidadores/as y no tanto desde el deber ser de las teorías. Postura que ayudaría a ampliar las miradas hacia las infancias y de esta forma posibilitaría que las interacciones que tengan como maestros/as sean más pertinentes y efectivas en pro del adecuado desarrollo de ellos/as.

De igual manera, es importante esta investigación para el Programa Crecimiento y Desarrollo, Buen Comienzo Había Una Vez y otros que se realizan en la ciudad, puesto que al comprender las representaciones que sobre la inteligencia y el pensamiento de niños y niñas menores de dos años tienen las madres, se podría pensar propuestas prácticas que puedan mejorar las informaciones y las prácticas que se lleven a cabo en estos encuentros, lo que repercutiría probablemente en la cualificación de las interacciones que los adultos significativos, que asisten a estos programas, tengan con ellos/as.

Así mismo, es significativo para la licenciatura en pedagogía infantil de la universidad de Antioquia, ya que alimenta su cuerpo teórico y ayuda a consolidar el perfil del pedagogo infantil como intelectual de la pedagogía, que produce saber desde su propia práctica como maestro en espacios convencionales (aulas e clase) pero además no convencionales –informales– como en los que se desarrolla esta investigación.

En síntesis, conocer, analizar y comprender el núcleo figurativo de las RS sobre el pensamiento y la inteligencia de niños y niñas menores de dos años, es importante ya que alrededor de éste se articulan creencias ideologizadas que pueden influir en si los adultos realizan o no acciones encaminadas a favorecerlos como jugar, hablar o cantar, etc. Su análisis permite comprender que piensan los adultos significativos sobre estos temas tan cruciales para el desarrollo de la primera infancia y a las/os maestras/os les permitirá ampliar los marcos de referencia sobre estos temas, pues los posiciona en lo real y concreto de la ciudad. Este estudio puede ser un paso importante para la toma de consciencia sobre las representaciones sociales y su posterior transformación en la práctica.

2.2. Antecedentes

En coherencia con lo anterior, se revisaron investigaciones antecedentes que permitieran visibilizar el lugar que han tenido los niños y las niñas menores de dos años y la familia, en ámbitos internacionales, nacionales y locales.

A nivel internacional se halla un estudio realizado en España por Hidalgo y Sánchez (2003) llamado *de las ideas de las madres a las interacciones con sus bebés*, encontrando en éste que el desempeño de la paternidad y la maternidad -sobre todo en aquellos aspectos relacionados con la estimulación del desarrollo cognitivo- parece estar relacionado con las ideas que los progenitores tienen sobre el desarrollo, la crianza y la educación de sus bebés.

En el ámbito nacional, se encuentra que es en la Universidad del Valle donde más investigaciones se han realizado sobre niños pequeños en el país. Puche-Navarro desde el grupo de investigación en cognición y desarrollo representacional, ha realizado estudios como

Intermodalidad perceptiva en bebés (1990), el desarrollo de la inferencia en el niño pequeño (2000) e Inferencias y prácticas gravitacionales en el niño en el segundo semestre de vida (2001). Los cuales plantean una nueva ruta de estudio sobre la infancia, que ubica a los niños y niñas como sujetos racionales desde temprana edad.

De manera local, como tesis de maestría en desarrollo humano en el CINDE, se ubica el estudio realizado por Restrepo, Quiroz, Ramírez, y Mendoza entre 2007 y 2009: *Familias que aman, bebés que participan. Concepciones y prácticas sobre la participación de los niños y niñas durante el primer año de vida.* Allí se replantea el concepto tradicional de participación, comunicación, lenguaje y el papel de los adultos en la potenciación de las habilidades en sus bebés, resultando que en las familias donde el ambiente se caracteriza por interacciones de mayor riqueza comunicativa con el bebé o la bebé, basadas en el reconocimiento de su singularidad y en el cual se posee una clara conciencia de la capacidad que tiene el niño o la niña para influir en su propio desarrollo y en su entorno, se da la participación.

Ahora bien, en la Universidad de Antioquia se ha tenido interés por los niños y niñas menores de 2 años y sus familias desde áreas como la salud, las ciencias sociales y la educación, pero son pocas las investigaciones realizadas -Duarte (2009); Álvarez, (1998); Jaramillo (1999); Zapata, (2001); Castro, (1984); Gálvez, (2003); Flórez, (2006)-. Las de educación se enfocan en la estimulación adecuada y con población que va desde recién nacidos hasta jóvenes, mientras que las demás se enfocan en el desarrollo desde una postura clásica, secuencial y fragmentada, opuesta a las miradas de las infancias modernas y las teorías recientes sobre el desarrollo que lo conciben como multidimensional, en estrecha interdependencia entre cultura y biología, con aspectos en común para todos, pero a la vez diferenciado.

Se destaca de las investigaciones realizadas en la Universidad de Antioquia, una del pregrado licenciatura en Pedagogía Infantil cuyas investigadoras fueron Betancur y Cardona (2006) titulada: *Percepciones de los adultos significativos sobre su rol educativo, el desarrollo y la estimulación de la dimensión lingüístico comunicativa y el pensamiento lógico matemático de niños y niñas entre tres y seis años de edad de los barrios Paris, las Independencias y la Gabriela.* La cual, aunque no haya sido realizada con el rango de edad, ni con el tema de interés, propone dirigir la mirada hacia las percepciones de los adultos, ya que en la medida que ellos se perciban como seres seguros y competentes en su rol, tienen en cuenta y desarrollan en sus hogares pautas y prácticas de crianza estimuladores del desarrollo infantil.

Con el anterior panorama quedaba claro que hace falta mayor fuerza teórica e investigaciones con población menor de dos años desde la Licenciatura en Pedagogía Infantil, pregrado que tiene por interés primordial el estudio de la infancia y que ha empezado a construir su propio cuerpo epistemológico. Asimismo, que es vital indagar acerca de las representaciones sociales que tienen las familias sobre sus hijos, ya que éstas influyen directamente en las acciones que realizan con ellos como potenciadoras o, por el contrario, limitantes de su desarrollo.

Dado lo anterior, me surgieron varios interrogantes: ¿Es posible que las madres refieran la existencia del pensamiento e inteligencia en sus hijos menores de dos años? ¿Qué significa para las madres pensar y ser inteligente cuando sus hijos aún no tienen lenguaje oral? ¿Es posible establecer relaciones entre teorías del conocimiento científico a partir de las Representaciones Sociales –RS- de los adultos significativos?

Las anteriores son preguntas que para resolverse han de romper con las concepciones lineales de desarrollo humano, en donde las capacidades se adquieren por etapas secuenciales con manifestaciones precisas. Por tanto, es necesario ubicarse en otros paradigmas más flexibles e incluyentes en sus posturas. Como los que plantea Puche-Navarro “*concebir al bebé desde el modelo terminal, implica observarlo desde resultados finales, y por consiguiente, verlo a la luz*

de lo que no tiene” (2005:15). La alternativa que propone esta autora es descubrir las habilidades que sí están presentes, es decir, tratar de comprender desde la mirada del niño.

2.3. Pregunta de investigación

¿Cuáles son las Representaciones Sociales que sobre el pensamiento y la inteligencia tienen los adultos significativos de niños y niñas menores de dos años, que asisten al Programa de Crecimiento y Desarrollo o Buen Comienzo Había Una Vez de Metrosalud Santo Domingo?

3. OBJETIVOS

3.1. General

Identificar las Representaciones Sociales que tienen los adultos significativos sobre el pensamiento y la inteligencia de los niños y niñas menores de dos años que asisten al programa Crecimiento y Desarrollo o Buen Comienzo Había Una Vez de Metrosalud Santo Domingo.

3.2. Específicos

- ❖ Analizar y comprender el campo de las representaciones sociales (informaciones, opiniones, actitudes y creencias) sobre pensamiento e inteligencia, de los adultos significativos de los niños y niñas menores de dos años que asisten al programa de crecimiento y desarrollo de Metro Salud Santo Domingo.
- ❖ Identificar dos producciones mentales de las representaciones sociales del grupo de los adultos participantes en la investigación: la imagen y los estereotipos.

4. CONTEXTO INSTITUCIONAL

El estudio se llevo a cabo en el Programa Crecimiento y Desarrollo y Buen Comienzo Había Una Vez de Metrosalud de Santo Domingo Savio. Metrosalud es una Red Pública Hospitalaria del Municipio de Medellín de primero y segundo nivel, conformada por 52 puntos de atención (10 Unidades Hospitalarias y 42 Centros de Salud) para la prestación de servicios de salud a la población más vulnerable de la ciudad, que son aproximadamente 1´200.000 personas.

En el centro de salud de Santo Domingo se atienden urgencias 24 horas, gestantes, consulta médica general, consulta de enfermería, y de salud oral, además realizan vacunación, tienen laboratorio y farmacia. Dentro de las consultas de enfermería están las citas de crecimiento y desarrollo, programa en el cual se realizó parte del trabajo de campo que contribuyó a la investigación.

Peñaranda, Fernando, (2002) menciona que el Programa de Crecimiento y Desarrollo existe hace más de 20 años. En sus inicios se encargaba de su funcionamiento tres instituciones, a saber: el Seguro Social para los afiliados a este, las cajas de compensación familiar y Metrosalud para el resto de la población.

El grupo interdisciplinario para la salud del niño en Antioquia, con representantes del servicio de salud, la Universidad de Antioquia, la Universidad Pontificia Bolivariana, el Instituto de Seguros Sociales, Comfama, Comfenalco, la secretaria de Educación Departamental, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, entre otras, desarrollaron una propuesta para el programa

llamada crecimiento y desarrollo por atención grupal, que unida a la escala abreviada de desarrollo, planteada por el ministerio de salud, conformaron la Salud Integral para la Infancia (SIPI), que influyó en el programa desde 1991.

SIPI se sustenta en un enfoque de promoción de salud, y se enmarca en un concepto de desarrollo que va más allá de la visión morbicéntrica. Se propuso realizar en sesiones con grupos de 8 a 10 niños/as, a los cuales un grupo interdisciplinario conformado por médico, nutricionista, enfermera, y odontólogo, en especial, les realizaran examen físico, evaluación de crecimiento y desarrollo y actividades educativas mediante la estrategia diálogo de saberes y orientaciones individuales. Nótese que en la ley hay una clara ausencia de la necesidad de un/a pedagogo/a infantil, a pesar de que es un espacio en donde es necesario, puesto que muchas veces es el único encuentro en que muchos niños/as y adultos reciben una orientación profesional, dado que no asisten a jardines infantiles ya que sus madres se encargan de su cuidado, y las orientaciones con enfermeras muchas veces se reducen a cómo enseñarles a ser padres, asumiendo un rol pasivo, y desconociendo su saber y sus experiencias previas, asuntos que van en contra de lo que plantea la norma y que un/a pedagogo/a infantil reivindicaría.

Luego de la reforma de la ley 100 de 1993 el Sistema de Seguridad Social Integral, establece dentro del Plan Obligatorio de Salud POS, las actividades de promoción de la salud y de prevención de la enfermedad; determinando las acciones que son de obligatorio cumplimiento para las EPS empresas promotoras de salud y las ARS administradoras del régimen subsidiado. Sin embargo, estas se centraron primero en la atención de las enfermedades, dejando de lado la promoción, lo que llevó a que el programa se cerrara en algunos centros, hasta la instauración de la Resolución 412 de febrero de 2000 en donde se instituye el programa. No obstante, durante el receso este decreció en gran medida y cada institución introducía modificaciones de acuerdo a sus características, dando lugar en la actualidad a controles individuales, en donde, inclusive en algunos, no se realiza la escala abreviada del desarrollo (EAD), que es la que permite tener un seguimiento del desarrollo de niño en sus dimensiones.

Ahora bien, esta misma situación la pude evidenciar durante el tiempo en que se realizó el trabajo de campo en la institución mencionada, puesto que al principio estaba una enfermera que realizaba el control de crecimiento y desarrollo individual, en citas de 20 minutos, lo cual le permitía solo realizar la evaluación física y la EAD (escala abreviada de desarrollo), con observación del niño y preguntas a los padres. Luego llegó una nueva enfermera que cambió a controles grupales y en estos realizaba en diálogo de saberes para develar las inquietudes y saberes de los asistentes y actividades lúdicas para identificar el nivel de la EAD en cada niño/a. En total cambiaron 4 veces al profesional encargado de los controles y esto tenía como consecuencia cancelación de citas y modificaciones de la agendas, lo que además de afectar a los/as niños/as perjudicaba la investigación, ya que en los encuentros grupales era el momento en donde se generaba el diálogo de saberes que develaba las representaciones sociales sobre el pensamiento y la inteligencia de los niños/as y niñas menores de dos años que tenían los asistentes a los encuentros. Por lo anterior, también se vinculó el Programa Buen Comienzo Había Una Vez que se realizaba en el auditorio del centro de salud.

Desde el año 2009, la Estrategia Buen Comienzo Había una Vez que perteneciente al programa Buen comienzo de la Alcaldía de Medellín es operada por la E.S.E Metrosalud. Desde lo planteado en el programa se conoce que:

Esta Estrategia ofrece servicio integral en nutrición, salud, psicología y recreación a familias gestantes, lactantes, niñas/as y niñas hasta su primer año de vida; servicios que son ofrecidos gracias al trabajo conjunto de las Secretarías de Educación, Salud y Bienestar Social que entrega mensualmente y de manera gratuita un complemento nutricional a la madre gestante y lactante y a los niños/as y las niñas entre los siete y los doce meses de edad, y gracias a los servicios del

personal del INDER estas familias conocen cómo cuidarse y cómo cuidar a sus bebés. (Hernández, 2012:94)

Buen Comienzo Había Una Vez⁴ atiende a madres gestantes, niñas/as y niñas hasta su primer año de vida, realizan encuentros periódicos en donde un equipo interdisciplinario: nutricionista, pedagogo, psicólogo y educador físico orienta el quehacer con los ellos. En estos encuentros se abrió un espacio de diálogo que permitiera recoger información valiosa para la investigación.

Tanto la atención en el centro de salud como en Buen Comienzo Había Una Vez es realizada para personas de los estratos 1 y 2 que cuentan con Sisbén y que presentan, por lo general, bajos niveles educativos. Durante el tiempo en que se realizó el trabajo de campo en este programa también se pudo observar que la gran mayoría de las madres que asisten al programa son adolescentes y jóvenes, con baja presencia de adultos, y muy pocos padres.

5. MARCO CONCEPTUAL

Para abordar esta investigación no fue posible ubicarse en una determinada postura teórica-conceptual ya que esto habría sesgado las respuestas de los cuidadores a una sola mirada - resultado que no requeriría ser investigado-, por tanto el estudio no se basó en una teoría en específico sino que hizo revisión de diferentes autores con diversas miradas sobre estos conceptos. Estas lecturas se tomaron como pistas para la comprensión de los conceptos como: Pensamiento, Inteligencia, Lenguaje y Desarrollo infantil.

Se estudiaron en especial aportes de autores como Araya (2002), Bruner (2002), De Zubiría (2006), Gardner (1993), Lacasa (1988), Malaguzzi (1995), Molero (1998), Mora (2002), Piaget (1975), Puche (2008), Rogoff (2004), Sternberg (1985), y Tornay (2006). Y se generó un diálogo entre sus teorías y los resultados. Por ello en este capítulo solo se profundizará acerca de las representaciones sociales, dado que es fundamental su comprensión para el posterior análisis.

5.1. Representaciones Sociales

Para abordar el concepto de Representaciones Sociales (RS), esta investigación se basó en los aportes de Mora (2002), y de Araya (2002) al contextualizar el concepto para investigaciones en Latinoamérica. Se eligió indagar por las representaciones sociales, puesto que dado los antecedentes, los intereses, y los interrogantes de la investigación, se consideró el concepto más incluyente y pertinente. A continuación se mostrará porqué.

5.1.1. Origen de las Representaciones Sociales (RS)

Cuando se habla del origen de las representaciones sociales (RS) los teóricos siempre hacen referencia al sociólogo francés Émile Durkheim (1898), aunque la teoría como tal comienza a formularse en la psicología social con la obra de Moscovici en 1961 con su estudio: *La gpsychanalyse, son image et son public (El psicoanálisis, su imagen y su público)*, en el cual se crea el fundamento para un campo de investigación que tiene que ver con la construcción social de la realidad.

Hacia 1898 Émile Durkheim, estableció diferencias entre las representaciones individuales y las representaciones colectivas, explicando que lo colectivo, no podía ser reducido a lo social, es

⁴ A partir de marzo de 2012 se cambio este nombre

decir, que la consciencia colectiva trasciende a los individuos como una fuerza coactiva y que puede ser visualizada en los mitos, la religión, las creencias, y demás productos culturales colectivos. “Las representaciones colectivas son entendidas por Durkheim como una amplia gama de producciones, de formas de conocimiento, estáticas, explicativas e irreductibles, ubicadas en un nivel inferior de la psicología social, donde el individuo y el grupo se insertan en un sistema social que esta dado y al cual debe adaptarse” (Salinas, 2003:17). Las representaciones colectivas condensan la forma de pensamiento que impera en una sociedad, y que irradia todos sus integrantes y son el pensamiento social incorporado en cada una de las personas.

Moscovici amplía la teoría de Durkheim a partir del concepto de representación colectiva y de la hipótesis del pensamiento pre-lógico en Levi-Bruhl. Para Moscovici la representación es un corpus organizado de conocimientos y una de las actividades psíquicas gracias a las cuales los hombres hacen inteligible la realidad física y social, se integran en un grupo, o en una relación cotidiana de intercambios, liberan los poderes de su imaginación (Moscovici, citado por Mora, 2002:7).

5.1.2. Definición de las representaciones sociales (RS)

Las representaciones sociales se entienden como:

“Un tipo específico de conocimiento que juega un papel crucial sobre cómo la gente piensa y organiza su vida cotidiana: el conocimiento del sentido común (...) constituye sistemas cognitivos en los que es posible reconocer la presencia de estereotipos, opiniones, creencias, valores y normas que suelen tener una orientación actitudinal positiva o negativa. Se constituyen, a su vez, como sistemas de códigos, valores, lógicas clasificatorias, principios interpretativos y orientadores de las prácticas que definen la llamada conciencia colectiva, la cual se rige con fuerza normativa en tanto instituye los límites y las posibilidades de la forma en que las mujeres y los hombres actúan en el mundo” (Araya, 2002:11)

Es decir que, las representaciones sociales son muy importantes en cuanto al comportamiento humano se refiere, puesto que a partir de estas las personas consideran como correcto, incorrecto, necesario, innecesario, importante o irrelevante algo de su vida y de la relación con los otros. Su origen, aunque sociológico, al permitir explicar los comportamientos de las personas, se convierte en una excelente herramienta para explicar los fenómenos y los sujetos que se investigan desde la educación.

Por tanto, es importante estudiarlas puesto que:

“Permite reconocer los modos y procesos de constitución del pensamiento social por medio del cual las personas construyen y son construidas por la realidad social. Pero además, nos aproxima a la “visión de mundo” que las personas o grupos tienen, pues el conocimiento del sentido común es el que la gente utiliza para actuar o tomar posición ante los distintos objetos sociales. El abordaje de las RS posibilita, por tanto, entender la dinámica de las interacciones sociales y aclarar los determinantes de las prácticas sociales, pues la representación, el discurso y la práctica se generan mutuamente” (Abric, 1994: s/p citado por Araya 2002:12).

5.1.2.1 Realidad social

Ahora bien, la realidad social es un término importante para comprender la teoría de la RS. Este concepto tiene su origen en la sociología de Durkheim y posteriormente son Schutz, Berger y Luckmann quienes lo desarrollan. El mundo de la vida cotidiana o sentido común es el que se conoce como realidad social. Esta se crea de acuerdo a las interacciones y la comunicación que

las personas tengan con el mundo y los otros, es decir que se forma de acuerdo a “el medio cultural en que viven las personas, el lugar que ocupan en la estructura social, y las experiencias concretas con las que se enfrentan a diario” (Araya 2002:14). Es importante comprender la realidad social puesto que como condicionadas a asuntos particulares de las personas, no podemos hablar de que exista una realidad única. Cada persona posee una realidad subjetiva a la luz de la realidad como tal. Y a partir de esa realidad es valorado el conocimiento que posee cada individuo y no sólo el conocimiento científico.

4.1.3. Formación de las representaciones sociales (RS)

Araya (2002) menciona que las RS se construyen a partir del fondo cultural acumulado en la sociedad a lo largo de su historia; Los mecanismos de anclaje y objetivación y el conjunto de prácticas sociales que se encuentran relacionadas con las diversas modalidades de la comunicación social. Según esta autora estos aspectos se define como:

El fondo cultural está constituido por las creencias, los valores y las referencias históricas y culturales que conforman la memoria colectiva y la identidad de la propia sociedad. Este fondo cultural se ve materializado en las instituciones y en los objetos.

El Anclaje se refiere a la forma en que los saberes y las ideas acerca de determinados objetos entran a formar parte de las RS a partir de diversas transformaciones. Este proceso permite transformar lo extraño en familiar, por medio de dos pasos: 1. Inserción del objeto en un marco de referencia conocido. 2. Instrumentalización social del objeto representado, es decir volverlo útil y comprensible.

La objetivación se refiere a como inciden las estructuras sociales sobre la formación de las representaciones sociales, y de cómo intervienen los esquemas ya constituidos en la elaboración de nuevas representaciones. Es decir se trata de la transformación de conceptos abstractos extraños en experiencias o materializaciones concretas por medio de tres fases, según Jodelet construcción selectiva –es la selección de elementos que concuerdan con el sistema ambiente de valores–; esquema figurativo –se estructura y objetiviza en una imagen–; y naturalización –se convierte en una realidad con existencia autónoma–. (Jodelet, 1984:s/p citado por Araya, 2002:35)

El conjunto de prácticas sociales que se encuentran relacionadas con las diversas modalidades de la comunicación social. Son fuentes principales para originar las RS puesto que los medios de comunicación transmiten valores, conocimientos, creencias y modelos de conductas, desempeñando así un papel fundamental en la conformación de la visión de la realidad que tienen las personas sometidas a su influencia. Además influye la comunicación interpersonal.

4.1.4. Dimensiones y conceptos y campo de las RS

A continuación se presentan las definiciones de actitud, información, opinión, y creencia dado que son estas dimensiones y conceptos las que se analizaron para comprender el campo de las representaciones sociales. Además los conceptos de imagen y estereotipo por ser las dos producciones mentales que se identificaron. Serán presentadas con base en los planteamientos de Araya (2002).

4.1.4.1 Información

Se refiere a la organización de los conocimientos que tiene una persona o grupo sobre un objeto o situación social determinada, en este caso son todos los conocimientos que tienen

los/las adultos/as significativos sobre la inteligencia y el pensamiento de sus hijos/as menores de dos años. Se puede distinguir la cantidad de información que se posee y su calidad, en especial, su carácter más o menos estereotipado o prejuiciado, el cual revela la presencia de la actitud en la información. Esta dimensión conduce, necesariamente, a la riqueza de datos o explicaciones que sobre la realidad se forman las personas en sus relaciones cotidianas.

Hay varios factores a tener en cuenta en las informaciones, asuntos como la cantidad, la calidad, pertenencias grupales, ubicación social, género y edad, son elementos importantes a considerar pues la información adquiere unas propiedades bastante diferentes de acuerdo a estos (Araya, 2002:40)

5.1.4.2. Opinión

La opinión es una fórmula socialmente valorizada a la que las personas se adhieren y, por otra parte, una toma de posición acerca de un problema controvertido de la sociedad o de objetos sociales cuyo interés es compartido por el grupo. Da cuenta de la reacción de las personas hacia objetos dados desde afuera independiente de los y las actoras sociales. Propicia la utilización de conceptos. Informa del contexto, de los criterios de juicio y de los conceptos subyacentes. La opinión se relaciona con la información, ya que para dar un juicio sobre algo se debe tener un conocimiento. (Araya, 2002:46)

5.1.4.3. Actitud

La actitud es una fórmula a través de la cual el individuo fija su posición frente a los objetos sociales cuyo interés es compartido por el grupo. Consiste en una estructura particular de la orientación global positiva o negativa, favorable o desfavorable en la conducta de las personas, cuya función es dinamizar y regular su acción.

Expresa el aspecto más afectivo de la representación, por ser la reacción emocional acerca del objeto o del hecho. Es el elemento más primitivo y resistente de las representaciones y se halla siempre presente aunque los otros elementos no estén. Es por ello que se encontraron casos de personas que sin tener mucha información acerca de la inteligencia o el pensamiento de los/as niños/as menores de dos años presentaron reacciones emocionales favorables o desfavorables al respecto. (Araya, 2002:39)

5.1.4.4. Creencia

Las creencias son proposiciones simples, conscientes o inconscientes, inferidas de lo que las personas dicen o hacen, capaces de ser precedidas por la frase: “Yo creo que...” El contenido de una creencia puede: a) describir el objeto de la creencia como verdadero o falso, correcto o incorrecto; b) evaluarlo como bueno o malo o, c) propugnar un cierto curso de acción o un cierto estado de existencia como indeseable. (Araya, 2002:44)

5.1.4.5. Campo de representación

El campo de representación se organiza en torno al esquema figurativo o núcleo figurativo que es construido en el proceso de objetivación. Este esquema o núcleo no sólo constituye la parte más sólida y más estable de la representación, sino que ejerce una función organizadora para el conjunto de la representación pues es él quien confiere su peso y su significado a

todos los demás elementos que están presentes en el campo de la representación. (Araya, 2002:43)

5.1.4.6. Imagen

Es el concepto que más se utiliza como sinónimo de R S. Es una reproducción pasiva de un exterior en un interior. Esto equivale a decir que la imagen se construye esencialmente como reproducción mental de un objeto exterior y se relaciona básicamente con los mecanismos perceptivos. (Araya, 2002:46)

5.1.4.7. Estereotipo

Los estereotipos son categorías de atributos específicos a un grupo que se caracterizan por su rigidez. Los estereotipos son el primer paso en el origen de una representación; cuando se obtiene información de algo o de alguien se adscribe en el grupo o situación a las pertenece, en otras palabras, los estereotipos cumplen una función de “economía psíquica” en el proceso de categorización social. (Araya, 2002:45)

6. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Se realizó una investigación de corte cualitativa, basada en los planteamientos de Strauss y Corbin (2002). Estos autores la definen como:

“Cualquier tipo de investigación que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación (...) en donde se realiza un análisis que intenta descubrir conceptos y relaciones en los datos brutos y luego organizarlos en un esquema explicativo teórico” (2002:12)

Se eligió esta, ya que era la más acorde al problema y a la naturaleza de la investigación, que no buscaba generalizar sino comprender y develar las representaciones sociales que sobre pensamiento e inteligencia tenían los adultos significativos participantes de la investigación.

6.1. Enfoque

El enfoque utilizado fue el de teoría fundada, esta se refiere a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizados por medio de un proceso de investigación. En este método la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá guardan una estrecha relación entre sí” (2002:13) Para utilizar este enfoque no podía iniciar con una teoría preconcebida puesto que esta debía emerger a partir de los datos, para así aumentar la comprensión del fenómeno estudiado y proporcionar una guía significativa para la acción.

En este enfoque el papel del analista es crítico y creativo, hay que estar abierto a múltiples posibilidades, tener varias opciones, ser flexibles, y constantes de modo que se puedan crear categorías, preguntas estimulantes, comparaciones y buenas elaboraciones a partir de los datos que puedan llevar a la construcción de teorías.

Teoría según los autores mencionados “denota un conjunto de categorías bien construidas, por ejemplo: temas y conceptos, interrelacionados de manera sistemática por medio de oraciones que indican relaciones, para formar un marco teórico que explica algún fenómeno social, psicológico, educativo” (2002:25) entre otros. Concepto que, precisamente, es el que la

investigación necesitaba, para lograr identificar las representaciones sociales sobre inteligencia y pensamiento de niños y niñas menores de dos años que tenían los adultos significativos que participaron del estudio.

Dado lo anterior, los datos pasaron por las tres fases que recomiendan Strauss y Corbin: 1). La descripción que es contar de manera detallada lo ocurrido, 2). El ordenamiento conceptual que corresponde a la clasificación por dimensiones de modo que forme un esquema explicativo, y 3). Teorizar que es el acto de construir a partir de los datos, integrar varios conceptos por medio de oraciones que indiquen relaciones.

La investigación tuvo una duración de tres semestres con una intensidad de 20 horas teórico-prácticas semanales. En el primero se elaboraron las técnicas e instrumentos de recolección de la información, el pilotaje y refinamiento de las mismas. En el segundo semestre se recolectó toda la información en los encuentros de Crecimiento y Desarrollo y Buen Comienzo Había Una Vez, además de las entrevistas a profundidad con adultos significativos. En el tercer semestre se hizo el análisis de la información a modo de traducción en el sentido en que lo plantea Gadamer "(...) sin falsear el sentido al que se refería el otro" (Ibíd., p.7), y en conversación con la teoría. (Gadamer, 1984:s/p, citado en Restrepo [y otros], 2009:7)

6.2. Población

La población sujeto de la investigación fueron los adultos significativos de niños y niñas menores de dos años que asistían a los controles del Programa de Crecimiento y Desarrollo de Metrosalud de Santo Domingo Savio durante el periodo de la investigación. Precizando que el estudio se desarrolló a profundidad con 7 adultos significativos y en diálogo abierto no estructurado, en promedio, con 60 de los asistentes a los encuentros.

La población participante se eligió porque en el lugar y en el programa mencionados se realizó el trabajo de campo de la investigación, además porque las madres del sector de Santo Domingo Savio por lo general presentan baja escolaridad, lo que ha generado la idea, en algunos profesionales que las acompañan, que deben enseñarles *'como ser madres'* y precisamente la investigación buscó lo contrario, darle valor a su saber. También se tuvo en cuenta criterios de tipología familiar -nuclear, compuesta, extensa y monoparental- y nivel generacional – entre 16 y 19 años, entre 20 y 26 años, entre 27 y 36 años, de 37 años en adelante- con la intención de observar posibles similitudes y diferencias entre ellas, además de la edad del niño-a: entre 3-5 meses 7-9 meses, 13-18 meses y 24 meses.

Para efectos del análisis se indican los datos exactos de las personas que hicieron parte de la entrevista a profundidad.

Fecha nacimiento	Meses al entrevistar	Edad del adulto	Escolaridad	Ocupación	Tipología
11/09/2010	16 meses	19 años	Clei 5 (equivale a décimo y once)	Estudiante media	Familia compuesta
02/04/2011	11 meses	21 años	Bachillerato	Ama de casa	Familia nuclear
28/05/2011	8 meses	21 años	Técnica en primera infancia (Actualmente	Estudiante nivel superior	Extensa

			en curso)		
10/04/2011	11 meses	26 años	Clei 3 (equivale a sexto y séptimo)	Ama de casa	Recompuesta
28/01/2011	24 meses	32 años	Décimo	Ama de casa	Recompuesta
04/04/2011	11 meses	36 años	Quinto de primaria	Trabaja con manualidades	Familia nuclear
17/08/2011	7 meses	39 años	Quinto de primaria	Ama de casa	Recompuesta

6.3. Técnicas e instrumentos

Se determinó trabajar con entrevista a profundidad, ya que dentro de los enfoques para el estudio de las representaciones sociales y para el enfoque de la teoría fundada se describe como una importante técnica cualitativa para la recolección de la información. Se entiende la entrevista a profundidad como “aquella que está dirigida a la comprensión de las perspectivas que tienen los y las informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como se expresan con sus propias palabras” (Araya 2002:55). Es también “una conversación o un intercambio verbal cara a cara, que tiene como propósito conocer en detalle lo que piensa o siente una persona con respecto a un tema o una situación particular” (Botero, 2001:69). En la entrevista el entrevistado es considerado el experto informante.

Así mismo, la entrevista fue semiestructurada, para no perderse en la conversación y encaminar efectivamente los diálogos hacia el rastreo de los objetivos de la investigación, pero se contó con preguntas bien elaboradas que pasaron por el pilotaje de dos profesoras de la Universidad de Antioquia que han realizado investigaciones sobre representaciones sociales⁵. Todo el cuestionario fue memorizado, de modo que al realizar la entrevista toda la atención estuviera puesta en el diálogo y de esta forma se pudiera escuchar de manera activa y se pudiera identificar cuando referían a una información que correspondía a preguntas posteriores o cuando faltaba ampliar más sobre ciertos puntos o cuando emergía información inesperada. (Ver anexo1).

Las preguntas abiertas además apuntaban a la promoción de la conversación como un diálogo, en el sentido en que lo propone la hermenéutica gadameriana, motivando y generando discurso en el otro, reconociendo su lenguaje, su experiencia, su verdad, su saber sobre el fenómeno investigado, en este caso, las representaciones sociales que tienen sobre inteligencia y pensamiento de su hijo/a menor de dos años.

Es importante resaltar que, antes de comenzar las entrevistas se procuraba generar un clima ameno, respetuoso y de confianza, para ello se tenían encuentros previos de conversación y

⁵Se elaboraron preguntas que centraran la atención en las informaciones, opiniones, creencias, actitudes. Se revisaron por la asesora y la investigadora. Posteriormente se hizo una entrevista para pilotear y evaluar si las preguntas estaban claramente planteadas y el tiempo de duración de la misma. Esta entrevista se transcribió y se analizó, producto de la misma se tomó la decisión de preguntar de manera simultánea por la inteligencia y el pensamiento y realizar la entrevista en un solo encuentro pues está no demoraba más de una hora, también se modificaron dos de las preguntas. Nuevamente se realizó otra entrevista con otra madre, se evaluó y la versión final del cuestionario se envió evaluación a dos profesoras del programa de Pedagogía Infantil que dieron su validación.

conocimiento del otro, de modo que el entrevistado no se sintiera presionado y la conversación fuera fluida.

Otra de las técnicas utilizadas fue la observación participante, esta se entendió como un tipo de observación en donde el investigador interactúa con los sujetos de la investigación. En este caso, se realizó en los encuentros del programa Crecimiento y Desarrollo y Buen Comienzo Había Una Vez durante el trabajo de campo y cuando se realizaron las entrevistas. En el primer modo, estas observaciones fueron registradas en el diario pedagógico, instrumento que posteriormente permitió la codificación y categorización.

De igual forma, se empleó como técnica, durante los encuentros de crecimiento y desarrollo, el diálogo de saberes, entendido como un espacio de conversación sobre diferentes experiencias y formas de interpretación de la realidad. Según Pérez:

“El diálogo de saberes constituye una forma de relacionar a la comunidad, teniendo como objetivo que cada sujeto exprese su saber frente al saber del otro, puesto que la realidad se incorpora a través de las creencias, los hábitos, las costumbres y el saber popular. Es decir, lo cotidiano y lo académico se unen para dar a la formación una diversidad cognoscitiva a partir de la cual cada saber debe ser interpretado en un contexto sociocultural determinado” (Pérez, 2008: s/p citado por Correa, [y otros] 2010:32).

Por lo anterior, esta estrategia fue un complemento idóneo a las entrevistas realizadas a los 7 adultos y la información obtenida con el diálogo logró dar cuenta de las opiniones, informaciones, actitudes y creencias de una población significativa de personas que asisten a los encuentros.

La información obtenida se transcribió tal cual, utilizando unas convenciones que fueron creadas a partir de las necesidades detectadas para el posterior análisis y la consulta de varias fuentes (ver anexo 2). Aunque en un principio no se consideró, este trabajo de carpintería como lo llaman algunos, constituye un paso muy importante para la obtención de buenos datos para el análisis, por ello debe hacerse de manera muy cuidadosa.

6.4. Consideraciones éticas

La investigación también tomo en cuenta las consideraciones éticas de la misma, se realizó con las familias un consentimiento informado, en el cual se acordó sobre las posibilidades de grabar, tomar fotografías y publicar la información recogida con fines académicos.

6.5. Validación

Al finalizar el análisis de las entrevistas y las observaciones realizadas durante el diálogo en el Programa de Crecimiento y Desarrollo y Buen Comienzo Había Una Vez, se hizo un encuentro en el mes de junio con las personas participantes, para dar a conocer los resultados obtenidos. Estos fueron validados por los/as adultos/as participantes de la investigación.

Durante este encuentro se realizó también un video, que da cuenta de las representaciones sociales más relevantes encontradas en la investigación. Este video tiene una duración de 9 minutos y fue realizado en Mayo de 2012 en un encuentro educativo en la ludoteca de Santo Domingo.

Así mismo, se llevo a cabo la devolución de los resultados al personal médico y administrativo de MetroSalud de Santo Domingo Savio en Junio de 2012, y a la comunidad académica de la Universidad de Antioquia octubre de 2012.

7. ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

Para realizar el análisis se utilizó el software científico de Atlas Ti, dado que este permite organizar la información en un solo lugar, y acceder a esta de forma rápida, ordenada y hacer cruces y relaciones de forma eficaz. Este programa permitió realizar un microanálisis que incluía la codificación axial y abierta y exigía examinar e interpretar los datos de manera cuidadosa y minuciosa. El microanálisis se puede realizar línea por línea, oración por oración, o párrafo por párrafo, en este estudio se eligió este último buscando relaciones semánticas más coherentes y explicaciones amplias sobre el tema de interés.

El microanálisis, según la teoría fundada, es muy útil puesto que “obliga” a los investigadores a escuchar bien lo que los entrevistados están diciendo y cómo lo están diciendo, es decir comprender e interpretar.

La codificación abierta, según Strauss y Corbin, es en la que se identifican los conceptos, y se descubren en los datos sus propiedades y dimensiones que son los que ayudan a crear las categorías y subcategorías. Una categoría, se entiende en el estudio como se plantea desde la teoría fundada: un concepto abstracto que se define gracias a las propiedades de los datos y las especificaciones que le dan las dimensiones. Ahora bien, las subcategorías son los conceptos que aclaran las categorías. Por su parte la codificación axial es el proceso por el cual podemos relacionar las categorías a las subcategorías.

Para efectos de las citas que corresponden a las entrevistas a profundidad se entenderá como M a la madre que proporciona dicha información y como N al niño o niña al que se refiere, seguido de estas consonantes irá un número que indica la edad, de la madre en años y del niño en meses. Para el caso de las citas correspondientes a los diálogos abiertos con adultos de los programas Crecimiento y Desarrollo o Buen Comienzo Había Una Vez se indicará PAI que significa programa de atención a la infancia, seguido de un código que corresponde al número de entrevista, luego se procederá con la información de la madre y el niño o niña como se ha indicado anteriormente.

A continuación se presenta los resultados de la investigación por dimensiones, las cuales son Informaciones, opiniones, creencias, y actitudes, en cada uno se evidenciará las similitudes y diferencias encontradas para los temas trabajados en el estudio: inteligencia y pensamiento. Al final se hará una relación y diferenciación global de los resultados encontrados en todas las dimensiones, lo cual nos permitirá mostrar el campo y el núcleo de las representaciones sociales. Por último, se expondrán los resultados de la imagen y el estereotipo.

“El mundo no cabe en pequeños compartimientos” Strauss

7.1. Información

En el discurso de los/a adultos/as esta dimensión se hizo explícita con los datos o explicaciones acerca de los temas de estudio. Estos se apoyan en sus vivencias cotidianas, sus observaciones, los medios de comunicación, y por medios formales como la lectura o programas de formación.

Las categorías que generadas esta dimensión fueron cuatro, aunque el tema de pensamiento sólo presentó tres de estas. La primera se denominó procesos cognitivos, esta alude a los conceptos, es decir, qué entienden las/los adultas/os entrevistadas/os por estos temas; la segunda da cuenta de los procesos de comunicación llevados a cabo por los/as niños/as que le van indicando a las madres su inteligencia y sus formas de pensamiento; la tercera describe las acciones prácticas por las cuales pueden decir que sus hijos/as menores de dos años están teniendo conductas inteligentes o están pensando; la cuarta especifica los orígenes y la cantidad de información que poseen, dos aspectos relevantes a considerar en las informaciones de acuerdo a la teoría de las Representaciones Sociales dado que estos las condicionan.

7.1.1. Procesos cognitivos

Dentro de los procesos cognitivos se encontraron varias subcategorías que revelan las informaciones que sobre la inteligencia y el pensamiento de los/as niños/as menores de dos años tienen los/as adultos/as significativos/as. Así como en la comunidad académica se encuentran múltiples definiciones de estos temas, cada una de las personas entrevistadas posee una información particular acerca de estos conceptos.

A pesar de la diversidad se categorizaron tres grupos para inteligencia y tres para pensamiento. Dando cuenta de informaciones muy diversas para cada uno de los temas. Las subcategorías encontradas son para inteligencia: Aprender, Recordar, y Comprender, y para pensamiento: Reflexión, Anticipación y Solución de problemas.

7.1.1.1. Aprender

Tradicionalmente, desde la pedagogía, el aprendizaje ha sido relacionado con la inteligencia; de igual manera todas las madres y los padres entrevistados coincidieron en afirmar que la inteligencia se relaciona con esta capacidad. Así lo indican los/as adultos/as: “*La inteligencia para mí, es... como lo que ellos van aprendiendo*” (M26, N11), “*La inteligencia es aprender cosas que uno no sabe*” (M19, N16).

Este aprendizaje lo asocian por lo general de tres modos 1. Nuevas cosas, 2. Avanzado, 3. Escolar; siendo más recurrente el primer tipo de asociación.

Nuevas cosas: el aprendizaje de nuevas cosas se considera desde la concepción de saber como todos los conocimientos que sus hijos/as van adquiriendo. Así se puede ver en las siguientes frases.

“La inteligencia es como lo que uno sabe, lo que uno aprende... pues los conocimientos que uno adquiere a través del tiempo, a través de que uno va tomando más experiencia, le va quedando como cosas a uno, entonces uno se va como capacitando, llenándose de más conocimientos” (M21, N8); *“Para mí la inteligencia [...] es que uno va aprendiendo, o sea, a medida de que usted aprende va cogiendo la inteligencia”* (M21, N11)

La primera frase deja ver como la concepción de aprendizaje que tiene la madre habla de dos niveles de apropiación, uno donde se aprende ese saber que se desconocía o no se sabía realizar y otro como una perfección de esas habilidades o conocimientos adquiridos, que llega a partir de la experiencias de vida. La segunda habla de la relación inteligencia aprendizaje como algo recíproco y en desarrollo constante, según esta madre la inteligencia se desarrollaría a medida que se adquieren aprendizajes, asunto que no necesariamente estaría en relación del tiempo de vida, como tradicionalmente se ha concebido.

Avanzado: esta idea del aprendizaje viene relacionada con una habilidad para adquirir esos nuevos conocimientos sin muchas dificultades, relacionando así la inteligencia con un niño-a que aprende muy rápido algo, y que no hay que repetirle varias veces las cosas ya que interioriza pronto ese saber.

“Por ejemplo que saben más que los demás... hay niños de tres años que no saben bien por ejemplo así las partes del cuerpo, mientras hay unos de uno, dos años, que ya si saben, pues, cuando les dicen donde está la cabeza la muestran” (M19, N16); “Qué es la inteligencia para mi [...] es un niño que se sobrepasa pues como de lo normal, de la inteligencia” (M39, N7); “Es inteligente porque desarrolla cosas que lo dejan asustado a uno, por ejemplo ella ve las chanclas y se las quiere como intentar poner, ya coge la peinilla, ya se peina, coge el celular y empieza a hablar, dice tatatatata y se lo pone como es” (PA111, M18, P21, N11)

Estas últimas ideas de la inteligencia se relacionan con una de las definiciones más conocidas de este concepto que la relaciona con la brillantez, la agudeza, y habilidad para comprender información rápidamente (Snyderman y Rothman, 1987:3 citado en Fromm, L., 2003:21), pero más allá de esta idea tradicional, con sus informaciones, las madres indican que un/a niño/a es inteligente cuando adquiere habilidades y comportamientos a más temprana edad de la estipulada en los estándares culturales o formales. En el programa de Crecimiento y Desarrollo por ejemplo, según la escala evolutiva que manejan allí, los/as niños/as adquieren unas conductas por etapas según la edad y de manera secuencial. Esta idea está relacionada con las etapas de desarrollo propuestas por Piaget, Erikson, Freud, y Gessell, autores que por lo general son los mayores referentes trabajados en los cursos de formación de profesionales de salud⁶, respecto al desarrollo de la infancia, y que generan unas formas particulares de concebir a los niños/as y las niñas y sus procesos como evolutivos y estructuralistas.

Las informaciones de los/as adultos/as reflejan la gran relación que hay entre el discurso que manejan los profesionales que interactúan con ellos y los conocimientos que tienen las madres respecto de la inteligencia de sus hijos/as menores de dos años, sin embargo estos no se corresponden del todo con lo que mencionan que observan en sus niños/as, dado que los/as que ven más avanzados del referente puesto por el personal de salud y por este motivo afirman que son más inteligentes y aprenden más rápido que otros niños/as de su edad o los del modelo de referencia.

El hallazgo es muy interesante puesto que refleja como dos fuentes de información -las proporcionadas por el personal de salud y las obtenidas gracias a las observaciones de sus hijos/as- se oponen y generan debate y reflexión en los/as adultos/as, transformando así la representación social sobre la inteligencia de los/as niños/as menores de dos años, dado que los ven como seres en desarrollo pero este ya no se ve esquemático, ni inflexible, ahora les reconocen unos logros y habilidades ya existentes y superiores a lo esperado para su edad, ubicándolos así como sujetos capaces e inteligentes.

Ahora bien, es preciso mencionar que la categoría avanzado presenta una serie de condiciones, dado que se encontró que los adelantos de los/as niños/as no eran en todos los aspectos de su desarrollo. Las madres indican que observan conductas más avanzadas en sus hijos/as solo en algunas cosas, es decir que no solamente es inteligente aquel/la que se destaca en muchos aspectos, sino que también puede ser inteligente quien sea muy bueno/a en uno solo. El siguiente ejemplo de un diálogo entre dos madres lo ilustra mejor.

⁶Durante el semestre 2011/01 realicé una pasantía con los estudiantes de sexto semestre de medicina, en el cual estudian las infancias y practican en el programa SIPI y en Escuelas Saludables. Al asistir como estudiante me di cuenta de los referentes teóricos trabajados tanto por los docentes que orientaban los cursos como por los textos que recomendaban para leer. Ambos daban cuenta de teorías de los autores mencionados.

“Ella tiene cosas diferentes porque hay gente que le habla más, y más constante. (M36, N11). Mientras que ella la casa se mantiene es conmigo, lo que yo le hable y ya, cuando yo la llevo a otra parte, allá otra persona le habla, pero no va a ser lo mismo porque no va a ser constante; entonces ella va a aprender más el lenguaje porque le están hablando más seguido. (M21, N11). En cambio la de ella caminó más rápido que la mía (M36, N11). Yo a ella le estimulé más que todo la caminata que el habla, porque yo le hice mucho más ejercicio en los pies” (M21, N11).

Estas madres con hijas de la misma edad, dan cuenta en su discurso que hay una relación entre el contexto o medio y la inteligencia, lo cual está relacionado con los planteamientos de autores como Rogoff, cuando postula que el aprendizaje, como elemento del desarrollo cognitivo, se logra a través de la participación guiada en la actividad sociocultural, en otras palabras, gracias a la interacción con los miembros más experimentados; de esta forma el rol del grupo social al que se pertenece y la participación que el sujeto tenga en este son, tanto fundamentales como inseparables (1993:21).

Esta subcategoría de avanzado en la inteligencia muestra una diferencia en el desarrollo de los niños/as que indica que no todos consiguen las mismas cosas, ni en los mismos tiempos, y pone además un énfasis importante en las condiciones ambientales, posibilidades de desarrollo y estimulación. Estas ideas se plantean también desde la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1994), quien desde hace varios años⁷ realizó serios estudios que indican que hay distintas maneras de ser inteligente; su teoría rebate la concepción tradicional de inteligencia, y a partir de estas nuevas miradas es posible plantear que no solo son inteligentes los/as niños/as que hablan, también lo son aquellos/as que caminan rápido, o que bailan, o que tienen habilidades relacionales, entre otras.

Lo anterior ratifica el cambio en la representación, al mostrar que estas madres tienen una mirada distinta de la inteligencia, que les permite ver a sus hijos/as desde posturas más flexibles, las cuales al considerarlos inteligentes desde edades muy tempranas, favorecen las interacciones que promueven su desarrollo.

Con los anteriores argumentos nos podríamos preguntar si todavía hoy podríamos hablar de una normalidad ¿Qué es normal? ¿Hay unos logros normales que deben conseguir a esa edad? ¿Normal es opuesto a inteligente? ¿Sólo aquellos niños/as que demuestran habilidades más rápido que otros son los inteligentes? ¿Un niño más lento callado, o tranquilo no es inteligente? Las anteriores son preguntas que debemos seguir haciendo pues surgen como necesidades a ser reflexionadas e investigadas desde la pedagogía.

Generación avanzada: Ahora bien, el avance también se ve reflejado en la comparación que hacen las madres con el desarrollo de sus otros hijos/as y los niños/as de décadas atrás.

“Los niños de tiempo atrás estaban como encerrados en que no y además la crianza era muy dura, los maltrataban mucho, hasta las profesoras; entonces los criaban como vacíos, entonces ellos como del temor de preguntarle a la profesora se quedaban con esos vacíos y en cambio estos niños de ahora no! eso preguntan, son muy activos, entonces pues sí, pienso que son más inteligentes los niños de ahora [...] los niños de hace tiempos, no habrían los ojos hasta tanto tiempo, no hablaban, que gateaban, pues y que en cambio estos ya nacen como muy despiertos, se ríen, son más, no quieren gatear sino de una caminar” (M21, N8)

⁷En 1983 Gardner propuso 7 inteligencias 1. Lógico matemática, 2. Lingüística-comunicativa, 3. Musical, 4. Espacial, 5. Corporal-Kinestésica, 6. Interpersonal, 7. Intrapersonal. Veinte años después incluyó una más: 8. Naturalista- científico natural.

A pesar de que en las cita se describe al principio a niños/as hablantes luego retoman a dar indicios de estos cambios en los menores de dos años. Estos avances generacionales se ven en especial en aspectos motrices, adaptativos y relacionales, y en correspondencia con la crianza, la cual juega un papel importante en el desarrollo de los niños/as que las madres resaltan en varios aspectos asociados a la inteligencia, pero no como prefiguradora ni condicionante sino como influyente en ellos. Las informaciones de los/as adultos/as se relacionan con la propuesta pedagógica Reggio Emilia (1995), al mencionar que el cambio de la generación se da en parte por el cambio de la interacción del adulto que ahora concibe al niño como ser con capacidades y potencialidad y le respeta sus derechos al permitirle participar y preguntar.

Es por lo anterior, que esta subcategoría de procesos cognitivos es la que más revela la presencia de la actitud en relación con la información, así como la creencia y la opinión acerca de la importancia de la interacción adulto/a niño/a, dado que se encontró una saturación en el planteamiento de que hay una relación recíproca entre el aprendizaje, enseñanza e inteligencia. Esto se ampliará más adelante en el capítulo sobre las actitudes.

“Pero eso también depende de uno como mamá, no es solo sentarse con el niño y cargarlo y ya, si no enseñarle, -por ejemplo- si cogió algo -como- una piedra se puede ahogar, enseñarle que no se lo puede llevar a la boca” (M19, N16); “Usted no tiene un balón pa’ jugar con él, coja una bola de icopor o coja otra cosa que sea como una forma de balón, o sea, hacer diferentes formas, enseñarles a ellos la diferente creatividad, [...] entonces al ser creativos van a ser más inteligentes también” (M21, N11)

La guía que brindan los/a adultos/as en términos de Rogoff (1993) incluye tanto como facilitan la participación así como la restricción o canalización de ciertos comportamientos, en este caso, enseñarle que no se puede llevar ciertas cosas a la boca, o hacerlos partícipes de los juegos.

Escolar: Se puede observar como hay una idea de la inteligencia relacionada con la escolaridad y el desempeño académico formal. Indicando concepciones de inteligencia tradicionales. *“Pues cuando ya aprende muchas cosas, que ya es un niño, ya, mayorcito -como el niño que tengo estudiando, que ya él se sabe unas cosas” (M26, N11)*

Estas informaciones dejan ver como la Representación Social sobre la inteligencia sigue considerándose, por algunos/as adultos/as significativos/as, desde posturas tradicionales, como que es inteligente aquel niño o niña que ya está estudiando y que tiene un desarrollo de la abstracción. A pesar de que ven en sus hijas conductas inteligentes y las describen, esta información parte de una representación arraigada que ellas no se atreven a nombrarlos como inteligentes aún. Sin embargo, fueron pocos/as los/as que se ubicaron dentro de esta subcategoría lo que indica la transformación de la representación, puesto que los/as adultos/as poseen mayores informaciones que aluden a inteligencias que trascienden de lo racional, e involucran también cualidades emocionales, sociales sensoriales, entre otras. Muchas de estas nuevas informaciones provienen de los programas de atención a la infancia como Buen Comienzo Había Una Vez y Crecimiento y Desarrollo, lo ratifica la importancia de las informaciones que se manejan durante los diálogos en los encuentros.

7.1.1.2. Recordar

El recuerdo surge como algo muy importante para la inteligencia de los niños y las niñas menores de dos años ya que les indica a las madres que algo ha sido interiorizado por sus hijos/as. Para ellas es una muestra clave de la inteligencia ya que les permite identificar los avances que van logrando.

“Es inteligente porque él ya reconoce a la gente, pues a la gente de la familia. Por ejemplo a mi hermanita él le dice “taza”, al papá le dice “pa” a la abuelita le dice “ti” y a mi “ma” (PAI4, M21, N8); “Cuando nació [...] y otra persona me la cargaba ella lloraba [...] la cogía yo y ella dejaba de llorar, entonces mire que ellos sí, pienso yo que son inteligentes y saben quiénes son, quienes son sus (padres) ellos saben el instinto de papá y el instinto de mamá. (M39, N7); “Si es inteligente porque yo le digo haga así (muestra una mueca) y él hay mismo la hace, desde que estaba muy pequeñito el papá le decía haga así (muestra una mueca) y él hacía, y entonces ya siempre que venía el papá de trabajar él lo recibía con la mueca” (PAI13, M23, N9); “Él sabe cuáles son las partes del cuerpo de él, primero lo fui enseñando de a dos por día y al otro día le preguntaba y él sí se acordaba, me decía donde estaban las manos, los pies, los zapatos. (M19, N16)

La memoria es uno de los procesos cognitivos de mayor importancia, puesto que se necesita para realizar cualquier proceso, por tanto, es uno de los factores asociados a la inteligencia. Esta ha sido estudiado por autores que se refieren a este tipo de recuerdos (los que dicen las madres) como un conocimiento episódico y semántico (Tornay, J., 2006). El conocimiento episódico es aquel al que se alude en ejemplos como el segundo y tercero, puesto que indican como los recuerdos de sus hijos integran toda la información incluida en la situación de aprendizaje, en este caso asociar a sus padres como los únicos adultos que les pueden brindar la seguridad que buscan, o relacionar a su padre con la realización de la mueca dado que ha constituido para él un elemento significativo de interacción desde muy pequeño. Se recuerda y perdura más en la memoria aquellos eventos que son ricos en detalle y que significan más para el sujeto; los ejemplos muestran como es posible recordar de manera episódica en bebés de 7 y 9 meses.

Ahora bien, el primer y tercer ejemplo son muestras de memoria, pero del tipo semántico, puesto que este tipo de conocimiento indica un aprendizaje concreto almacenado en la memoria, y al que se puede recurrir sin necesariamente asociar la situación en la que fue aprendido, solo se hace uso de la información relevante. La madre de 19 años muestra como su hijo de 16 meses recordaba las partes del cuerpo que ella le enseñaba, y no indica que fuera necesario mostrarle el mismo lugar siempre o que tuviera los mismos zapatos u otros elementos asociados para dar la respuesta correcta. De igual manera ocurre con el primer ejemplo en donde el bebé de 8 meses ya asocia categorías semánticas de palabras con sentido a los adultos con los que se relaciona.

Muchos estudios cognitivos han revelado que la memoria es un dispositivo fundamental para la inteligencia de los bebés y que esta se potencia gracias a los ritmos o regularidades de su cotidianidad. Puche-Navarro es una de las que expresa que:

“Cuando el ambiente humano y físico mantienen unas regularidades el niño organiza una actividad cognitiva: establece sobre el ritmo de los intercambios relaciones causales, reconoce la información que los otros le ofrecen y las sitúa en función de sus sensaciones, percepciones y comportamientos; construye así la posibilidad de predecir los eventos, puesto que la actuación de la madre se establece en consonancia con los estados del bebé” (2005:80).

Con lo anterior se indica como los resultados de los/as adultos/as se corresponden con estudios teóricos, que muestran que la inteligencia de los bebés está en relación con las interacciones que se tienen con estos.

Pero la memoria no solo se activa con recuerdos positivos, la información que se retiene puede ser de diversos tipos, incluso dolorosos como en el siguiente ejemplo.

“Ella ya sabe cuándo se va a caer de la cama. Cuando ella se sienta en la orillita de la cama yo le digo: ¡Te vas a caer! ¡Te vas a caer! Y ella ahí mismo se para y sigue gateando al centro de la cama. Entonces, yo digo que ella es muy inteligente, porque ella se me cayó como muchas veces de la cama [...] cuando estaba más pequeñita. Y ya ahora que está así, ya ella sabe que se cae de la cama” (M26, N11)

El anterior ejemplo muestra como la memoria se activa con eventos molestos o dolorosos que pasaron en medio de la exploración infantil. La bebé de 11 meses ya ha desarrollado unas capacidades que le permiten observar diferente el espacio que le rodea y hacer cálculos de proximidad, distancia y profundidad que le ayudan para sus desplazamientos. La madre indica que ya recuerda las experiencias previas en que se cayó y que gracias a esto ya es más precavida con sus movimientos en la cama. Este tipo de recuerdo está relacionado también con la percepción. Recordemos que hace varias décadas, la psicóloga Gibson (1960) comprobó, con el experimento *abismo visual*, que los bebés antes de los 14 meses han desarrollado la percepción de la profundidad que les permite identificar qué lugares pueden atreverse a recorrer sin peligro de caer.

Imitar: el recuerdo también lo identifican las madres cuando sus hijos/as-as imitan.

“Como cuando yo me pongo a regañar el niño, empieza también a alegar así con él y se pasa por el lado de él y lo coge así y yo: ¡no coja el niño así! Entonces yo digo es que ella es muy inteligente [...] Ahora como ellos tienen una flauta en la casa entonces, él se pone a tocar (el hermano mayor) ella enseguida se la quita y que se pone a intentar tocarla y sopla y pone los dedos y todo como es... Entonces yo digo que [...] pa’ mí, que ella es muy inteligente, porque ella todo lo que ve lo quiere hacer” (M26, N11)

La imitación es una conducta que solo los seres humanos poseemos, se logra gracias a las “Neuronas espejo” las cuales se activan durante la ejecución y observación de una acción, y ayudan a realizar la réplica del evento pero además a reconocer la intención de aquel que realiza la acción (Greenfield, 2006, p.503, citado por Puche-Navarro, 2008:37). La imitación es un proceso complejo ya que para los bebés atribuir intencionalidad a los otros requiere entenderse a sí mismos como agentes, esto es comprender que sus acciones tienen unos resultados.

De igual manera Piaget (1975) ya había hablado de la importancia de la imitación en la representación simbólica en el niño. La habilidad del niño para usar símbolos que son distintos de los objetos y sucesos que ellos representan comienza con la imitación dado que esta supone cierta representación mental del evento original. Él señaló que esto se daba en el sexto periodo del sensoriomotor, es decir, alrededor de los 18 meses o 2 años de edad, y las madres están indicando que se da desde los 11 meses, incluso antes, lo que da cuenta del avance que se ha mencionado anteriormente.

Las madres resaltan en sus discursos que desde muy pequeños los niños/as empiezan a imitar las conductas que ven en sus pares y en los las/los adultos/os significativos. En el ejemplo de la flauta vemos como la niña de 11 meses aún no tiene las capacidades motrices desarrolladas para tocarla, pero como nadie le ha dicho que no puede o que no es capaz ella asume la conducta del modelo y la intenta replicar. De igual manera es importante en este ejemplo resaltar la importancia de las interacciones que se tienen con los niños/as, ya que como la madre lo indica ellos imitan lo adecuado o inadecuado, y es importante que ellos cuenten con unos las/los adultos/os modelos a seguir.

7.1.1.3. Comprender

En esta subcategoría aparece una clara relación entre la comprensión y la inteligencia definida como entendimiento o captar, lo que implica actos cognitivos como atención, concentración y escucha.

“mmm busca la ropa para vestirse, le busca las chanclas al papá, sabe que es la pijama” (M32, N24); “él por ejemplo coge [...] un billete y [...] él sabe que es pa’ ir pa’ la tienda, como la tienda queda cerquita y es un callejoncito, ahí mismo se va pa’ la tienda” (M19, N16); “Ella sabe cuando

el papá no está [...] Porque ella se acuesta a dormir y ella vuelve y se me despierta y ella es inquieta a toda hora ella no es capaz de dormir bien y [...] cuando llega el papá y juega con ella, ya come con ella, ya ella se queda dormida ya hasta el otro día y no se despierta, no molesta” (M39, N7)

Estas informaciones muestran como niños/as de meses le asignan a objetos y personas cualidades y comportamientos que deben cumplir en la sociedad, como la ropa para vestirse o el dinero para comprar, además son capaces de identificar cuando rutinas que tienen establecidas cambian y ante esto presentan otros comportamientos, como notar la ausencia del padre. Desde las teorías cognitivas esto se define como incongruencias, y dan cuenta de acciones inteligentes y procesos de pensamiento.

La categoría de comprensión también se relaciona con la comunicación: *“Para mí eso es la inteligencia, el que capta, que si uno les dice algo [...] captan al rato, [...] al menos uno les ve, [...] le muestran ellos a uno que captaron lo que uno les dijo” (M39, N7)*

Es interesante resaltar como la frase deja ver implícito que la comprensión del niño para el adulto se da no por las capacidades o faltas de este, sino en la medida en que el adulto lo comprende, específicamente en la frase *“le muestran ellos a uno que captaron”* es posible identificar que es la interpretación que la madre está realizando de su hija que permite asignarle la capacidad de comprensión sobre el mundo, siendo así, no se podría asegurar que no existe comprensión en los bebés antes de que el adulto lo vea como tal, la diferencia es que ahora entre estas madres y sus hijos/as se logra una comunicación efectiva entre ellos, por medio de gestos o expresiones que le dan sentido. Esta mutua comprensión ha sido denominada intersubjetividad por varios autores (Rogoff, 1993:99) y es muy importante para lograr mejores interacciones y mediaciones.

Por otro lado, los resultados para pensamiento revelan que en general los/as adultos/as asocian este concepto a la reflexión previa a la acción. Esto implica que las cosas no se realizan por impulso o instinto sino gracias a un análisis que da lugar a la resolución de problemas. Los resultados indican que en los/as niños/as menores de dos años este análisis se da, aunque en proporciones menores a las que se puede dar en un adulto.

Es novedoso e interesante que la población investigada afirme la existencia del pensamiento a tan tempranas edades, ya que dan cuenta que, si bien en un inicio de la vida los/as bebés solo satisfacen necesidades biológicas, cuando empiezan a observar, a caminar, y a explorar en general, se encuentran con un mundo nuevo que quieren descubrir y que tiene obstáculos que les invita a reflexionar y generar soluciones. Esta categoría de procesos cognitivos para el pensamiento generó tres subcategorías: Reflexión, Anticipación y Solución de problemas.

7.1.1.4. Reflexión

La reflexión la entendemos como la capacidad para comprender e interpretar algo. En palabras de la población investigada reflexionar es pensar antes de actuar. *“Pensar es pensar antes de actuar, pues de hacer las cosas, no solo hacerlas porque si” (M19, N16)*

Esta capacidad es una base importante para el pensamiento, y los/as adultos/as manifiestan que se logra desde edades muy tempranas.

“Cuando uno le dice que algo no se hace, él al rato va y se arrima a esa cosa y se queda ahí y mire y mire, y se queda como pensando <<¿será que lo cojo, o será que no?>> y lo mira a uno feo; y entonces mejor sale y se va” (M19, N16)

En el ejemplo de la madre podemos observar que los actos de su hijo pasan previo a un proceso reflexivo, en donde él analiza los factores asociados a su acción, en este caso, él posee un

conocimiento previo de ciertos objetos que están prohibidos, y esta información la utiliza para lograr una mejor interacción con su madre, dado que si lo toma esto se reflejará en una consecuencia negativa.

La reflexión es mucho más importante de lo que se cree, es el primer paso para la toma de conciencia y las transformaciones posteriores. Gardner ya había señalado la importancia de la potenciación de esta habilidad para el desarrollo del pensamiento, “*Quizá lo más importante para una temprana formación científica y precientífica sea el cultivo serio de una actitud reflexiva*” (1993:212), y los resultados indican que los adultos ya han considerado esta idea, y la ponen en práctica, dando cuenta de que esta formación debe empezar desde bebés.

“Por ejemplo, cuando yo lo llevo donde la mamita que hay otros niños de 8 y 6 años [...] ellos se ponen a brincar y a correr y él se para y es mirando como pensando <<¿será que me voy detrás de ellos?>>, y al rato sale corriendo detrás de ellos” (M19, N16)

En los ejemplos podemos observar que algunas madres indican que sus hijos piensan cuando no están de acuerdo con algo y lo expresan con gestos. También, en su discurso, los/as adultos/as reflejan una idea de pensamiento que está ligada a la comprensión y la expresión. Comprensión en el sentido en que entiende los diálogos, los significados de las palabras que el adulto pronuncia y lo relaciona con su contexto. Y expresión cuando responde a eso que el adulto le demanda, dando cuenta que la comprensión y ayudando a que el adulto entienda el saber del niño, e identifique así que tuvo un acto reflexivo, donde pensó.

7.1.1.5. Anticipación

La anticipación la entendemos como adelantarse a un acontecimiento o prever algo que pueda ocurrir. “*Yo he visto en mi niña que ella siente un ruido y se queda quietecita, callada, y hasta que no ve la persona o se va el ruido no deja de estar callada, entonces pa’ mi, ahí piensa*” (M21, N11)

La anticipación se logra gracias a la asociación que la niña hace con eventos previos, en donde a un ruido por lo general le sigue un objeto o una acción. Por tanto la capacidad de anticipar se relaciona también con los ritmos y las regularidades, así como por las observaciones y asociaciones que la niña hace de su entorno. Lo anterior también está en relación con la teoría que afirma que “los niños tienen conocimientos y representaciones que les permiten reconocer las propiedades y relaciones lógicas del mundo humano y físico, prever lo adecuado de las situaciones, extrañarse con lo que no corresponde o lo incongruente, anticipar las acciones de los adultos” (Puche-Navarro, 2005:83)

7.1.1.6. Resolución de problemas

Es una capacidad muy importante para el desarrollo del pensamiento. Se asocia con habilidades como inferencia, clasificación, planificación, experimentación y formulación de hipótesis. Por lo general se observa en los niños mayores de dos años. Sin embargo los resultados indican que en los bebés también se da la resolución de problemas, dado que ellos deben enfrentarse a situaciones que les implican retos y cambios cognitivos, muy complejos para su nivel evolutivo. “*Vea la niña mía el cajón de ella, lo abría era con los deditos, por encima le metía el dedito bregándolo a sacar, hasta que se dio cuenta que uno lo abría del cosito que jala*” (M36, N11)

La resolución de problemas en este caso, se ve desde acciones prácticas que los bebés deben resolver para lograr un adecuado desenvolvimiento en su mundo. La frase de la

madre cuando dice que su hija se dio cuenta, revela un proceso de experimentación que da como resultados la resolución efectiva de la situación a la que se enfrentaba la niña.

7.1.2. Comunicación

La comunicación hace referencia a comunicar que significa conectar, compartir, hacer partícipe a otro de una realidad. Esta subcategoría se divide en varios tópicos, algunos compartidos entre los temas. El tópico compartido es Expresión corporal. Los tópicos únicos para inteligencia son 1. Expresión verbal, 2. Escucha. Y para pensamiento 1. Silencio.

7.1.2.1. Expresión corporal

Los teóricos siempre han asociado el lenguaje al pensamiento y a la inteligencia, pero generalmente este ha aludido al lenguaje verbal. Los/a adultos/as por su parte, también resaltan la relación de correspondencia entre el lenguaje y el pensamiento y la inteligencia, pero desde una concepción más ampliada que incluye el lenguaje no verbal y el silencio como formas de comunicación en los bebés.

Se encuentra una tendencia en transformación, en la gran mayoría de la población, respecto a esta subcategoría de la representación social sobre la inteligencia y pensamiento de niños y niñas menores de dos años, y es que los/as adultos/as entrevistados aluden a otras formas de comunicación, que existen antes o paralelo del lenguaje oral, que denotan inteligencia y pensamiento.

El lenguaje como instrumento cultural es una respuesta a la necesidad de comunicación, pero este puede ser de muchos tipos: lenguaje verbal (las palabras), lenguaje kinésico (los gestos), lenguaje proxémico (cercanía o lejanía), lenguaje impreso (textos), lenguaje visual (las imágenes), lenguaje audiovisual (videos), y lenguaje sonoro (los sonidos). Tanto el lenguaje verbal como el no verbal son muy importantes para lograr la comunicación, pero el no verbal tiene una importancia mayor dado que constantemente estamos enviando mensajes aunque no nos demos cuenta, puesto que nuestro cuerpo habla.

Loris Malaguzzi (citado en Hoyuelos: 2001) con su planteamiento sobre los 100 lenguajes del niño, nos invita a escuchar los lenguajes, símbolos, códigos con los que los niños se expresan y comunica ya que “el niño existe porque existe un adulto que lo hace existir”.

“Porque ella ya me empieza a llorar y a llorar así este llena [...] y yo le pongo juguetes y ella no [...] y yo mami -yo le hablo- “¿mami quieres baño?” y me hace “muuu, muu” (como afirmación) y yo, “ya la voy a bañar vea la agüita ya está allí pa bañala” entonces ella empieza a reírse. Y ya le quito la ropa y ella es feliz y dichosa y sabe que yo la voy a bañar [...] entonces ya a ella se le quita como el desespero. [...] preciso voy y la baño y se le quita el dolor mija” (M39, N8); “Él se ríe cuando no le gusta, pues manotea. (...) Si cuando, pues le gusta lo que uno le dice, pues es seco de la risa porque él es muy risueño, pero cuando no él manotea” (M21, N8)

Los anteriores son ejemplo de una comunicación intencional, la cual consiste en que el niño pretende que una persona piense o haga algo a partir del mensaje que el niño le envía (Astington, 1998 Astington, & Baird, 2005 citado por Puche-Navarro, 2008:73)

“Yo noto con ella, pues los juegos [...] si uno se queda quieto pues ella se desespera y le pide que juegue más y juegue más con ella [...] Ella se desespera y llora, quiere como jugar y que uno este como distraído uno con ella, entreteniéndolo el tiempo con ella” (M39, N8)

En el ejemplo la madre indica como su hija le expresa con su cuerpo todo lo que quiere, acompañando algunas veces de sílabas simples.

“Empezaba como hablarle así y ella se sonreía y todo; entonces pienso que a veces me entendía y le daba risa las cosas que le decía” (M26, N11). La risa funciona como una forma de comunicación entre madre e hija, así ella interpreta que está pensando y que le entiende porque recibe una respuesta. No lo asegura porque no es una respuesta formal, caben dudas y especulaciones al respecto, pero le sigue hablando a pesar de que no lo tenga seguro. Y eso le favorece a la bebé.

7.1.2.2. Expresión verbal

Es precisamente porque la comunicación casi siempre se ha asociado con la inteligencia pero solo en el aspecto el verbal, porque se indica que los niños/as y las niñas menores de dos años no tienen desarrollado o carecen de la inteligencia. Algunas de las madres entrevistadas coinciden en sus informaciones respecto a la anterior afirmación.

“Todavía ellos no saben hablar bien; yo me baso es por el que hablen” (M36, N11); “Para mí (son inteligentes) cuando hablan. Porque por ejemplo uno ve un niño, y le están contando a la mamá algo, usted ve ese niño como tan pequeñito y tan inteligente ¿cierto? Porque igual un niño se encarama allí, se encarama allí (señala partes de la habitación donde se sube) [...] Pero cuando habla se reconoce más la inteligencia en el niño” (M32, N24)

Los resultados muestran como la inteligencia en los/as niños/as se relaciona con la capacidad de contar experiencias a su madre, y en los menores se nota con el movimiento, indicando la imagen de la inteligencia como acción. De igual manera, es importante hacer énfasis en que las madres con sus informaciones no le están negando la existencia de la inteligencia a sus hijos/as, solo indican que se reconoce mejor en los hablantes, denotando que la dificultad no es que los niños/as menores de dos años sean o no inteligentes sino que a los/las adultos/as se les dificulta comprenderlos por el obstáculo de lenguaje.

Esta subcategoría se relaciona con la opinión de que los niños/as menores de dos años no son inteligentes porque todavía no hablan y con la creencia de que las niñas son más inteligentes porque hablan más. Esto se ampliará en cada una de las dimensiones.

7.1.2.3. Escucha

Dadas las nuevas concepciones sobre infancia la escucha es una práctica que se ha ido introduciendo gradualmente en los docentes y que se espera que se extienda a todos los agentes educativos, sin embargo este tópico de la subcategoría comunicación no es uno de los que refleja mayor información por parte de las madres, asunto pertinente a indagar desde la pedagogía. *“Ella es así, ella pone atención, sabe que están hablando de ella” (M31, N24)*

Los bebés escuchan desde que están en el vientre, y esta habilidad les permite ir configurando su inteligencia, en especial si nos comunicamos con ellos. El anterior ejemplo indica que la madre reconoce a su hija como un sujeto activo, que comprende lo que los/as adultos/as comunican y que de esta forma es una interlocutora válida, por lo cual las personas a su alrededor utilizaran un lenguaje adecuado al estar con ella. Escuchar a los niños y niñas menores de dos años implica observar activamente y hacer la mejor interpretación posible de sus expresiones, al hacerlo los ubicamos como actores sociales activos, y le damos voz y representación. No hacerlo es seguir considerándolo como pasivo, ignorar su expresividad e imponer nuestras creencias.

7.1.2.4. Silencio

El silencio se define como la ausencia total de sensación auditiva. Sin embargo, el hecho de que no exista un sonido no quiere decir que no haya comunicación.

“Porque ella, porque pone atención todo lo que uno le habla, todo lo que uno lee con ella, ella pone atención ella se queda calladita, si ella está jugando ella se queda calladita escuchando que es lo que uno está hablando con ella que es lo que le está diciendo” (M39, N7)

En los menores de dos años, el silencio es asociado por los/as adultos/as como acto de pensamiento, lo cual indica una relación de este con quietud.

7.1.3. Acciones prácticas

Esta categoría se relaciona con el saber hacer y este se entiende como todas las habilidades que sus hijos/as logran a medida del tiempo y de la interacción que establece con el mundo. Saber hacer cosas que antes no era capaz o perfeccionarlas. Las acciones prácticas también implican actos cognitivos, pero estos se encaminan en logros prácticos, en solucionar problemas de la vida cotidiana, es por ello que esta categoría solo registró resultados para inteligencia.

“Yo digo que sí es inteligente porque [...] cómo va a hacer ella pa' saber cuál es el derecho de algo, ella coge un bombón y ella sabe que el palo no se lo va a chupar, [...] porque ella es inteligente, sabe como abrir la puerta del cajón de ella” (M21, N11); (Hablando de su moto)
“Él no alcanza al suelo, entonces él lo que hace es que monta los pies en la llanta y se empuja, con los pies en las llantas de atrás [...] así aprende como a mirar que no es solo que si alcanzo entonces no puedo, si no que él también debe de ir mirando, que haciendo otras cosas o de otra manera también, se puede hacer lo que él quiera aprender” (M19, N16)

Estos ejemplos indican como una niña de 11 meses es capaz de observar, experimentar y sacar conclusiones sobre los procedimientos más adecuados para hacer algo, en este caso chupar el bombón y abrir la puerta, al igual que un niño de 16 meses experimenta hasta descubrir la forma ideal para hacer que su moto ande. Las madres indican que este tipo de inteligencia es importante para no rendirse en el intento y así conseguir las cosas que quiere para su vida, en el caso de los bebés jugar y comer. Este tema ya lo había descrito también por Robert Sternberg, en su teoría triárquica sobre la inteligencia (1985), este autor plantea que:

“la inteligencia no implica simplemente la capacidad de aprender y razonar con conceptos o ideas nuevas, sino que implica también la aptitud de hacerlo con nuevos tipos de conceptos, si bien éstos se pueden generar a partir del conocimiento disponible en el sujeto” (1985:6).

El conocimiento disponible en los menores de dos años no será muy extenso, si lo comparamos con el de un niño de 6, pero existe en la medida en que les ayuda a construir imagen sobre el mundo y desenvolverse adecuadamente en este.

“Le gustaba estar cargada, llorona, no preguntaba nada, no comentaba nada, a pesar de que con ella jugábamos mucho desde bebe del año, 9 -10 meses, -jugábamos a la rueda [rueda]- y no, ella no, no acataba. En cambio, desde octubre del año pasado (a las 12 meses de edad) ya jugábamos a la rueda con ella y ya ella sabía que cuando <<tírense a dormir>> y ella se tiraba a dormir, o sea que ya entendía [...] Yo <<amor vea ella sin cumplir los dos años y mira como era de inteligente>> (M32, N24’)

Una de las cosas más importantes en la vida de los niños es jugar, tanto así que se dice que el juego es para los niñas/as lo que el trabajo para el adulto.

Ujum, él sabe que un cuaderno y un lápiz es para rayar, sí porque [...] yo le digo <<vaya y escriba>> entonces él va y coge el cuaderno, el lápiz, o los colores y empieza ahí y raya todo eso; en cambio, otros niños/as usted le entrega un lápiz y un cuaderno y el niño raya el cuaderno, y va y raya la pared, y va raya el piso, y va la cama, raya ¡todo! (M19, N16)

En el anterior ejemplo se puede observar como la inteligencia práctica le ayuda al niño para adquirir las habilidades necesarias para jugar con su familia. Saber comportarse adecuadamente según los espacios, y utilizar bien los objetos a su alrededor también hace parte de la inteligencia práctica, se da cuenta en el anterior ejemplo como el niño de 16 meses ha aprendido a rayar solo en el cuaderno y no en la pared como otros. “Busca la ropa para vestirse, le busca las chanclas al papá, sabe que es la pijama” (M32, N24)

La inteligencia práctica puede verse como algo muy simple pero es algo que muchas personas tienen dificultad para aprender, en adultos se habla de conseguir el éxito en la vida diaria, pero en los niños menores de dos años podemos ver con las citas de las madres como les ayuda a aprender cómo funciona el mundo y cuál es su papel en este, como en el caso de que la ropa es para ponérsela, pero además identificar la prenda correspondiente a cada parte del cuerpo.

7.1.4. Origen y Cantidad

Respecto a la fuente de información se encontraron dos subcategorías que dan cuenta de que los/a adultos/as obtienen información de varios medios. Tanto para inteligencia como para pensamiento se indican 1. Los Medios de comunicación y 2. La Experiencia como fuentes importantes para la obtención de información, lo cual ratifica la importancia de estos medios como difusión y apropiación de la información sobre las infancias. Ahora bien para inteligencia sola se encuentra que los medios formales también son fuentes de información.

7.1.4.1. Medios de comunicación

Son los instrumentos por los cuales se realiza la comunicación. Las informaciones de las madres aluden en especial a la televisión como medio de transmisión de información sobre la infancia.

Televisión: es una fuente importante de obtención de información, todas las madres entrevistadas refieren en sus discursos que han visto o escuchado en este medio de comunicación algo referente a la infancia. Sin embargo ha sido poco lo referente a la inteligencia de los niños/as y niñas menores de dos años y aún menos la información obtenida para pensamiento.

“Si, en discovery, el 23, que dan mucha cosas de eso sobre los niños, las actitudes de las edades de los niños, las enfermedades [...] Pero del cerebro, cerebro, de pronto sí, pero no que me acuerde de como se desarrollaba esa inteligencia, no” (M32, N24); “No, pues muchos dicen que es enseñándoles las cosas, pues que yo le haga entender, cuando están así pequeños [...] en la televisión yo he escuchado pues que dicen eso” (M19, N16); “Por ejemplo en la televisión muestran una leche ahí -pero no me acuerdo como se llama- Pues disque que desarrolla el cerebro y que le ayuda [...] para el aprendizaje” (M19, N16)

Se refleja como este medio influye en las representaciones sociales sobre la inteligencia de sus hijos, puesto que la información que obtienen de él, se plantea desde la teoría de las representaciones sociales como condicionante de la información que poseen las personas. Para ellas es considerada válida e influye en sus opiniones y sus acciones.

Ahora bien, de otros medios como radio, prensa, o internet no refieren que hayan obtenido alguna información, lo que da cuenta de la relación de la fuente con las condiciones

socioeconómicas y culturales del grupo entrevistado, que indica que estos/as adultos/as privilegian la televisión a otros medios de comunicación.

7.1.4.2. Experiencia

Esta subcategoría alude a las experiencias de vida de cada uno de los adultos, tanto individuales como familiares. Esta fuente de información es una de la más influye en la conformación y transformación de las representaciones sociales.

Vivencias personales: esta subcategoría incluye tanto a las madres primerizas como a las experimentadas. Ambas muestran que a partir de sus vivencias han reflexionado sobre la importancia de tratar de interpretar, enseñar y ayudar a desarrollar su inteligencia y el pensamiento de sus hijos/as. Puede influir en este aspecto asuntos como el deseo de ser madre para algunas y el deseo de llevar una mejor crianza para otras. Esto les invita a observarlos/as mejor, a pasar gran parte del tiempo con ellos/as, aprender a identificar sus desarrollos o necesidades, aprende a comunicarse y a saber cómo ayudarles en cada momento. Esta observación se constituye así en una importante fuente de la información acerca de la inteligencia de los menores de dos años. *“Al uno ser mamá tiene entiende más que uno les tiene enseñar, así ellos no van a quedar burritos!, van a aprender” (M36, N11); “Lo que yo sé es porque lo viví con el otro [...] desde el crecimiento pues de mi otro hijo” (M32, N24).*

Estas frases muestran como la labor del adulto significativo que es aquel que acompaña, cuida pero también tiene una interacción inteligente y amorosa con los niños/as. Las interacciones adulto-niño durante los primeros años son muy importantes para el desarrollo de los procesos cognitivos. Por si mismos los niños exploran y le dan sentido al mundo pero la orientación de los adultos como personas más hábiles y con mayor conocimiento les puede ayudar a desarrollar más su inteligencia. Esto es lo que Rogoff, denomina la participación guiada, en donde se da una gran importancia a las actividades rutinarias como momentos de gran aprendizaje compartido.

Familia: Los miembros de su familia más cercanos constituyen una fuente valiosa de la información para algunas madres. *“Así de pronto mis hermanos... ¡más que todo mi hermano que sale con unas cosas!” (M19, N16).*

7.1.4.3. Medios formales

Como medios formales se identificaron la formación, la lectura y los programas de atención a la infancia.

7.1.4.3.1. Formación

Esta fuente de la información no es una de las más recurrentes en los adultos entrevistados. Da cuenta de una relación recíproca y ascendente entre la educación y los aprendizajes que adquiere la madre y las expectativas y concepciones que tenga de su hijo/a menor de dos años.

“Yo eso lo adquirí debido a los propios estudios que uno tuvo, porque debido a lo que a mí me han enseñado es que yo he sido como más inteligente, o sea debido a lo que yo estudié, al bachillerato a todo lo que me enseñaron allá he aprendido yo a ser más inteligente, entonces debido a eso, uno sabe que debido a la enseñanza son inteligentes” (M21, N11)

Esta cita muestra la importancia de la formación del adulto que acompaña de manera significativa a los/as niños/as. *“Porque aprenden, por lo menos en las escuelas dicen que es por que aprenden muy ligero entonces es inteligente” (M19, N16)*

Muchos docentes y personal educativo son una fuente importante de información acerca de la inteligencia de los/as niños/as. Se encontró que aquellos con los que las madres tienen relación siguen considerando estas habilidades como exclusivas para la educación formal, no valorado los procesos que ocurren con los menores de dos años.

7.1.4.3.2. Lectura

La lectura se presenta en una medida muy baja en los adultos entrevistados, dado que la gran mayoría menciona que no le gusta leer. El gusto es proporcional a la cantidad de libros que tengan y las actividades de lectura que propicien con sus hijos/as. Estas las que realizan momentos de lectura dan cuenta que de que en estos se refleja la inteligencia de ellos/as.

“Si yo me siento con ella y cojo el libro y ella ya se queda quietecita esperando que yo me ponga a leer con ella” (M39, N7); “Siii, él tiene muchos cuentos -pero ya los tiene más desbaratados- [...] lo coge y se lo da a uno pa’ que uno le lea, uno empieza a leerle entonces él se las pinta que él va a leer y empieza a gaguear ahí, no lo deja a uno que uno termine el cuento ni nada” (M19, N16)

Contrario a la idea de la inteligencia como acción, en donde si no hacen nada no entienden nada, esta frase refleja como la niña menor de dos años tiene procesos de observación y atención necesarios para lograr una comprensión de lo que lee. También el de 16 meses muestra un deseo de exploración y observación, además de una identificación de uso del objeto de lectura reflejado en la frase *“él se las pinta que él va a leer y empieza a gaguear ahí”*.

7.1.4.3.3. Programas de atención a la infancia (PAI)

Se destacan programas como Crecimiento y Desarrollo y Buen Comienzo Había Una Vez como importantes fuentes de información. Si bien era un resultado esperado dado que a estos pertenecen los adultos entrevistados, el porcentaje alto de estos como fuente de información refleja la importancia de la labor que desempeñan y la influencia que tienen en las representaciones sociales de las personas que asisten a ellos. De igual manera emergieron otros como PAME y fisioterapia.

“Cuando tienen las citas de Crecimiento y Desarrollo le enseñan a uno mucho: que a ellos hay que hablarles desde que nacen, para que ellos vayan aprendiendo, vayan escuchando” (M32, N24); “La nutricionista y el educador físico de Buen Comienzo nos han enseñado muchas cosas para estimularle la inteligencia” (M36, N11)

Estas respuestas justifican la importancia de contar con un personal capacitado, actualizado e idóneo para realizar un buen diálogo de saberes en el Crecimiento y Desarrollo y Buen Comienzo Había Una Vez, puesto que es de las pocas o quizá únicas posibilidades que algunos de los/as adultos/as significativos de estas condiciones socioeconómicas tienen para reflexionar y aprender acerca de estos asuntos tan cruciales para el desarrollo de los bebés.

“Estaba en un programa que se llama PAME. [...] Entonces allá, desde que nacían los niños le decían a uno [...] cómo educar un niño, cómo aprender con ellos, cómo enseñarles. Como cuando ellos intentaban hacer así con las dos manitos así (hace movimiento con las manos) uno a veces se las llenaba de pintura [...] uno se las coloca y ellas empiezan a hacer así, como que ponen las manitos así y las dejan pintadas así” (M26, N11); “Eee yo venía a unas clases cuando estaba en embarazo y [...] nos enseñaban cómo estimularlos, que cuando fuera más grandecito, que con cuentos, con canciones, juegos, allá en el centro de salud” (M21, N8)

Las anteriores frases muestran como, si bien les enseñaban a estimular a sus hijos/as, el objetivo era sembrar bases para un futuro, y no para lo que existe en el presente. Lo que revela la

concepción de infancia en el personal educativo como futuro, o proyecto de vida. Todas las representaciones sociales del personal así como sus saberes formales influyen en las representaciones de los adultos en general, por ello es importante que un educador infantil se autocuestione sobre estos asuntos.

7.1.4.4. Cantidad

Respecto a la cantidad de información se encontró, en los dos temas, que poseen poca y está difusa y desordenada, lo que indica que no ha sido un tema fuerte de reflexión dentro de las madres entrevistadas.

“No, a mí nadie me ha dicho nada en cuanto a eso” (M39, N7). “De la inteligencia de los niños/as no sé” (M36, N11). “No yo no he visto nada acerca de eso [...] pues si es un bebé para qué se estimula un bebé, pues, mmm, no, no sé, ¿cómo estimularlo para qué?” (M21, N8). “No no poco, de la inteligencia no he leído” (M32, N24)

Llama la atención que al invitarlas a definir o plantear un concepto respecto de la inteligencia ellas digan que no saben o no tienen ese conocimiento, pero si refieren las conductas y las acciones y afirman que por eso sus hijos/as son inteligentes y que piensan, lo que indica que no es que no tengan información sino que: por un lado, al no ser un motivo de reflexión esta desordenado su concepto, y por otro lado sus saberes son infravalorados por ellas mismas. *“Porque he escuchado. Pues yo nunca había escuchado eso, la verdad es esa” (M36, N11).*

Ahora bien, las que refieren tener un conocimiento acerca de la inteligencia de sus hijos/as menores de dos años indican que estos son pocos, pero son muy valorados y utilizados por ellas en la cotidianidad y de igual manera están difusos. La diferencia entonces en estas dos posturas es que unas creen en su saber y otras no.

“Es como, como el pensamiento más bien de los niños, yo sé muy poco, o sea, casi no tengo como entendimiento de eso, del pensamiento. Pues a mí, pa` mi concepto, yo digo que los niños no piensan así” (M26, N11)

La anterior cita revela un aspecto importante, ya que da cuenta de la necesidad de información al respecto que requieren los adultos significativos, puesto que el desconocimiento puede llevar a no hacer cosas en pro del desarrollo del pensamiento. No significa esto que quien tenga la información asegura el buen desarrollo de su hijo/a, pero sí que abre posibilidades favorecedoras para la primera infancia en este periodo crucial para su desarrollo.

Es importante resaltar también que es mayor la información que tiene sobre inteligencia que sobre pensamiento. Es posible que esto se relacione con las posturas teóricas tradicionales que indican que antes de los dos años no existe el pensamiento. Sin embargo en categorías anteriores se pudo evidenciar ejemplos claros de este en niños menores de dos años relacionados con posturas contemporáneas que indican que el pensamiento del niño no se puede determinar desde un modelo terminal, sino desde sus habilidades actuales. *“Si en cuanto a la inteligencia si saco como mucho mucha conclusión pero en el pensamiento no sé, [...] pues ellos todavía están como muy niños [...] si la mente como que todavía está muy, muy atrasada [...]” (M39, N8)*

Los resultados demostraron que aunque sea poco, los/as adultos/as han reflexionado sobre el tema, en especial aquellas que pertenecen al programa Buen Comienzo Había Una Vez, demostrando una vez más la importancia de estos programas y de la adecuada formación de los profesionales que los orientan.

7.1.5. Conclusión

Para la población participante de la investigación no existe un único concepto acerca de la inteligencia, esta se revela en diversos comportamientos e intereses de los/as niños/as. En general, se encontró que consideran que existe una relación estrecha entre la inteligencia y el aprendizaje, recuerdo y comprensión. Ahora bien, el pensamiento, es asociado a procesos reflexivos, de observación intencionada, anticipación y resolución de problemas simples que identifican en sus hijos menores de dos años.

Las informaciones muestran ejemplos claros de logros en los bebés a edades anteriores a las determinadas por las medidas estándares aceptadas en Colombia como la EAD (escala abreviada del desarrollo), rebatiendo así los conceptos de etapas y logros por nivel. Lo anterior ha hecho que los/as adultos/as generen posturas más flexibles acerca de la inteligencia y el pensamiento, permitiéndole a la gran mayoría afirmar que sus hijos son inteligentes y piensan.

Las fuentes de información más importantes para los sujetos participantes son: la propia vivencia, los PAI (programas de atención a la infancia) y los medios de comunicación. Lo que argumenta la necesidad de profesionales altamente calificados que generen dentro de sus interacciones reflexiones sobre el pensamiento y la inteligencia de los bebés.

En general, la cantidad de información que poseen los/as adultos/as es poca, siendo menos para pensamiento que para inteligencia. Además, en algunos esta un poco desordenada. A pesar de ello, expresaron conceptos importantes para ambos temas.

7.2. Opinión

Respecto a la opinión se encontraron cuatro categorías para ambos temas. La primera refleja las posiciones en contra, la segunda a favor, la tercera refleja las cosas que los/as adultos/as entrevistados/as consideran favorecen y obstaculizan el desarrollo de la inteligencia y el pensamiento en los/as niños/as menores de dos años, y la cuarta categoría revela las tomas de posición frente al tema controversial de aprendizaje Vs herencia.

7.2.1. Posiciones en contra

Esta subcategoría muestra una postura negativa ante la inteligencia y el pensamiento de los/as niños/as menores de dos años. Presentó un muy bajo porcentaje en los participantes de la investigación, lo que reafirma la transformación de la representación.

7.2.1.1 Edad y Desarrollo cognitivo

Esta subcategoría de edad en relación con la inteligencia y el pensamiento da cuenta de las posiciones de algunos adultos/as que consideran que antes de los dos años la inteligencia es muy poca, o no existe, siendo esta última afirmación más recurrente para el tema de pensamiento.

7.2.1.1.2. Los bebés no son inteligentes y no piensan

Algunos adultos niegan la existencia de estas capacidades porque tienen la información de que los bebés al nacer no tienen el cerebro totalmente desarrollado, y que debido a eso no son inteligentes ni piensan a temprana edad.

“Vea que ellos cuando nacen no ven los colores, entonces todavía no son inteligentes. El cerebro se les va desarrollando a medida que van creciendo” (M32, N24); “Un bebe todavía en esa edad, que haya yo escuchado y visto en la tele a esas edad no se les ha desarrollado el cerebro” (M32, N24)

Es cierto que el cerebro de los bebés no nace con todas las conexiones sinápticas necesarias para realizar correctamente todas sus funciones, pero también lo es que nace con todas las neuronas necesarias para empezar a hacer las conexiones desde el primer segundo de vida, es decir que nace con predisposición para aprender, por tanto considero que no es condición suficiente para negar la existencia de la inteligencia y el pensamiento a tempranas edades.

Otras afirmaciones se relacionan con el hecho de que como todavía no hablan no es posible asegurar que sean inteligentes y piensen.

“¿Por qué es más inteligente la otra? Porque está más grande, ya entiende más. Porque ella hace lo mismo que la otra, más no lo expresa tan bien... Demás que si piensa porque ya todo ser humano puede que piense, pero ella no lo expresa, de pronto lo puede pensar ella, pero no se lo dice a uno>>” (M32, N24)

El hecho de que los bebés no le revelen sus pensamientos por medio del lenguaje verbal hace a los/a adultos/as dudar de la existencia de la inteligencia y el pensamiento a temprana edad. Esta opinión revela una postura egocéntrica, quien al no comprender adecuadamente al/la niño/a, por un lado le niega la capacidad y por otro no se piensa en interacciones más creativas e innovadoras.

7.2.1.1.3. A mayor edad mayor inteligencia

Ahora bien, dado el amplio rango de edad que existe entre recién nacidos y dos años, se indagó también por las edades posibles de aparición de estas capacidades. En general se encontró que no hay un acuerdo en la edad de aparición, pero la gran mayoría de las personas entrevistadas consideran que los inicios de la inteligencia se dan a partir del segundo semestre de vida y los de pensamiento a partir del tercero.

“Cuando tenía así 6 meses, ahí si le gustaba uno que lo tirara al suelo, pero en si pues, que hacer caso, que uno le dijera <<no coja eso, no se lo meta a la boca>>, no, él lo hacía, por que al igual ellos son niños y ellos todo se lo quieren llevar a la boca ...Yo le enseñaba cosas pero él no le no le prestaba a uno atención por tener la pelota, por tener juguete” (M19, N16)

El hacer caso es un signo de comprensión para la madre, de esta forma ella observa que antes de los seis meses su hijo no comprendía sus demandas, y realizaba las cosas casi a modo de un impulso natural. En la información vimos como la comprensión se relacionaba con la comunicación, en este juicio podemos identificar como influye esa información para tomar esa posición de negativa a la existencia de la inteligencia antes de los seis meses.

“Por ahí desde los trece meses, es ella concentrada. ¿Qué estará pensando?comentaba yo con mi esposo” (M32, N24); “Para mi empiezan a pensar, por ahí así después de los 7, 8 meses, empieza uno a decirles <<no eso no se hace>>. Que ya empiezan a gatear, quieren coger todo, y todo lo quieren tirar al suelo” (M19, N16)

La segunda cita refiere la existencia del pensamiento cuando su hijo empieza a explorar, a conocer las cosas que le rodean, momento en el cual debe recurrir al no lo hagas, o no lo cojas. Diferente a lo que dicen la primera, que el pensamiento se refleja con la quietud. De sus respuestas, es posible inferir que consideran que aparece el pensamiento porque empiezan a observar y explorar. Esto es importante dado que este tipo de opiniones puede influir en actitudes favorecedoras de sus capacidades, que pongan a disposición de los bebés elementos que estimulen su exploración y observación. *“Eso es como dependiendo, porque hay niños que como*

entran muy temprano a la escuela y los consideran como muy inteligentes, entonces por ahí de los cinco [...] que saben lo que hacen, si por ahí desde los cinco” (M32, N24)

La opinión de la madre relaciona la inteligencia con el concepto de aprendizaje formal, o inteligencia escolar como lo denominamos en los resultados sobre las informaciones, la cual da cuenta de que son inteligentes gracias a las experiencias nuevas que se viven en la infancia, las cuales les ayudan a los/as niños/as a observar, explorar y aprender cosas nuevas todos los días. Se nota en la cita una idea de la inteligencia como conciencia y reflexión, y dado que la madre no identifica eso aún en su hija, le da pie a afirmar que aún no son inteligentes. Sin embargo, visto desde otra posición podríamos decir que es al adulto al que no le ha sido posible comprender e interpretar bien a los bebés, hecho que ya se había resaltado antes, pero que es importante puesto que reafirma las informaciones sobre la responsabilidad de estos para entender desde la mirada del niño, distinta a la mirada adultocéntrica.

7.2.1.2. Avispado sí, inteligente no

Algunos/as adultos/as coincidieron en que es posible asegurar que sus hijos/as son avispados pero no inteligentes. Dando lugar a una duda conceptual más que una duda de existencia de capacidad en sus hijos. *“Yo no sé si es inteligente o avisgado. Aunque eso es cómo lo mismo, pero uno no puede determinar la inteligencia de ellos” (PAI2, M23, N9)*

Es pertinente aclarar que las opiniones de esta subcategoría registraron un porcentaje muy bajo; tanto a los/as adultos/as a los/as que se les realizó la entrevista a profundidad como los/as de los encuentros reflejaron más juicios a favor que en contra. Lo que indica que la representación acerca de la inteligencia y el pensamiento en los bebés es favorable en la mayoría de la población.

7.2.1.3. Es inteligente pero no piensa

Contrario a lo anterior, los resultados mostraron que la gran mayoría afirma que los bebés son inteligentes pero no ocurre lo mismo con el pensamiento. Posiblemente esto pasa porque tienen muy poca información acerca de este tema y eso hace que sea difícil tomar posición afirmativa. La siguiente cita revela otra duda conceptual acerca de las diferencias y similitudes entre la inteligencia y el pensamiento.

“Yo no sé porque es que hay algunas mamás... Las mamás de los otros niños dicen que los niños piensan, y pa’ mí yo digo que ellos no piensan... Ella dice, que porque la niña ya sabe cuando viene el papá en la moto, y que empieza disque a hacer ‘runrún’ que porque ya viene el papá en la moto, que porque ya lo ve llegar, entonces... y pa’ mí eso es como más inteligencia que pensamiento, porque pensar es casi como recordar ¿no?” (PAI14, M26, N11)

Este apartado se extrae de un debate en uno de los encuentros de Buen Comienzo en donde los asistentes estaban discutiendo acerca de si las conductas que presentaban sus hijos eran muestra de su inteligencia o su pensamiento. Los resultados mostraron que la asociación del pensamiento con el recuerdo es recurrente, y ese es el argumento del que se vale la madre citada para negar que el ejemplo puesto por una mamá del encuentro de BC reflejaba el pensamiento de su hijo. No obstante, ese recuerdo también se ha asociado con la inteligencia por la población sujeto de la investigación y por teóricos ya referenciados en el capítulo de informaciones.

7.2.1.4. Siente pero no piensa

Dado que existen tantas dudas en los adultos entrevistados acerca del pensamiento en los bebés la posición de algunos adultos no fue negarlo directamente, pero si lo asociaron a un comportamiento más sensorial e impulsivo que reflexivo.

“Yo digo que cuando tienen sed ya eso es sentir. Ellos ya sienten, más no piensan <<por que sentí sed voy a pedir agua>>. Porque ya lo demás son sentidos, si me dice <<mami voy a hacer chichi>> es porque lo siente, mas no, porque lo pensó que iba a hacer chichi. O <<mami báñeme>> porque siente la necesidad de bañarse, mas no, porque pensó en bañarse [...] o <<Tengo hambre>> lo siente, mas no lo piensa. [...] Yo digo que ella piensa, pero eso lo van obteniendo desde los dos años para arriba, un niño de dos años para abajo no, no tiene ese pensamiento, no lo expresa” (M32, N24)

Se encuentra una paradoja en el discurso de las madres cuando mencionan que pensar es necesario antes de actuar, en contraste con aquellos que indican que los bebés solo actúan para suplir una necesidad. Es importante considerar que, aunque sea para sus necesidades básicas, los bebés necesitan hacer uso de procesos cognitivos; las necesidades varían de acuerdo a las personas y su edad, se van complejizando, pero desde bebés se presentan, indicando pensamiento al tener que reflexionar y planear para resolver un problema.

7.2.2. Posiciones a favor

Esta subcategoría muestra los puntos de vista de los adultos/as entrevistados que toman posición afirmativa acerca de la existencia del pensamiento y la inteligencia de los niños y niñas menores de dos años. Son posiciones muy recurrentes, que rebaten los argumentos de las citas anteriores.

“Eso que usted dice de avisado eso es que son inteligentes... A pesar de que no se le entiende nada de lo que habla él sí entiende muchas cosas. Yo sé que él me entiende porque cuando me ve señala lo que quiere para que uno vea. Como no sabe decir carro hace “rumm” y cuando ve una moto dice “pa” porque el papá tiene una moto. Desde que él tenía 6 meses es muy avisado, pero yo le entiendo mejor después del año... yo digo que él era muy avisado porque se ponía a jugar y entendía qué estaba jugando... cuando están muy bebecitos ellos entienden porque cuando uno les habla ellos miran” (PAI60, M22, N9)

Las muestras de inteligencia que menciona la madre, reúnen muchas de las posiciones encontradas en los participantes de la investigación. Estos dan cuenta de que son inteligentes porque comprenden, asocian y aprenden, tal como se amplió en el capítulo sobre las informaciones y como indican algunos autores cognitivos contemporáneos:

“En el segundo semestre de vida el bebé resuelve problemas y no simplemente realiza actividades exploratorias... el pequeño entre los 6 y los 13 meses produce hechos nuevos y no simplemente los contempla o los explora, resuelve situaciones simples, y es capaz de concebirse como productor” (2005:23).

Se encontró una gran tendencia hacia esta posición, indicando que la representación social sobre la inteligencia y el pensamiento de los niños y las niñas menores de dos años es en su mayoría positiva. Esta posición puede ser muy favorable para la actitud, dado que al ubicarlos como sujetos activos y racionales sus interacciones pueden ser más coherentes con ello.

7.2.2.1. Piensa porque es inteligente

Se encontraron posiciones de adultos que asocian ambas capacidades como interrelacionadas. A diferencia de las posiciones en contra o que indicaban la existencia de una sola de las capacidades, estas revelan que debido a que los bebés son inteligentes esto hace que también piensen.

“Uno no puede separar eso, son dos cosas que van cogidas de la mano, la inteligencia y el pensamiento, porque uno tiene que pensar pa` poder ser inteligente, y tiene que ser inteligente pa` poder pensar” (M21, N11); “Si, ¡avemaría! Sí completamente segura [...] pa` mi ella si piensa, porque es que la forma de actuar de ella, o sea la forma como hace las cosas [...] las caras que hace cuando siente algún quejido y no sabe de dónde, viene e intenta buscarlo, yo digo que ella ahí está pensado de dónde viene ese ruido” (M21, N11)

Los juicios de los/a adultos/as se basan en las observaciones que han hecho de las conductas de sus hijos, estas les han posibilitado una visión más amplia y compleja de las capacidades de los bebés.

7.2.2.2. El pensamiento es innato al ser humano

En contraste con la posición de que los bebés no piensan sino que actúan por una necesidad, otros resultados indican que es precisamente una facultad humana el pensar, y que esta se desarrolla desde edades muy tempranas.

“O sea, yo digo que el pensamiento es una necesidad que uno tiene (...) Si, porque uno tiene la necesidad de pensar pa` ir a hacer las cosas, entonces yo digo que es una necesidad que uno nace con ella” (M21, N11); “Pues si hija! como no, los niños piensan!, siempre se ve, como no, ellos piensan como todos, también son seres humanos” (M39, N7)

Otros autores ya habían formulado afirmaciones como las anteriores, Gardner por ejemplo indicó en uno de sus estudios que:

“Muchas de las concepciones básicas – por ejemplo la noción de que el mundo consta de objetos que tienen límites, que se mueven de determinadas maneras, y tienen efectos predecibles en los objetos que chocan – ya están presentes en el nacimiento o poco después, y no se someten extensamente a un proceso de desarrollo” (1991:42). Somos sujetos de pensamiento y de la cultura, y esto nos pertenece desde incluso antes de nacer.

“El es muy inteligente, porque desde que estaba en el vientre se movía mucho, por ahí a las 7 antes de que llegara el papá, como si supiera la hora en que llegaba, y cuando él llegaba se quedaba tranquilo” (PA116, M24, N7). Muchos argumentos de los/a adultos/as entrevistados se basaban en hechos controversiales como el anterior, en donde el bebé, aún en gestación, parece que reconociera el ritmo de las interacciones de sus padres. Estas posiciones son bastante alejadas de las posturas tradicionalmente reconocidas, y no han sido muy aceptadas, ni difundidas, en gran medida, por las implicaciones pedagógicas y educativas las que conllevarían, como repensarse el currículo de formación de formadores para la primera infancia, estándares y lineamientos de preescolar, o incluso mediciones de desarrollo en salud, y en general propuestas de interacción con gestantes y bebés.

7.2.3. Elementos favorecedores y Obstáculos

Existen varios factores que los/as entrevistados/as consideran favorece y obstaculizan el desarrollo de la inteligencia y el pensamiento en los niños y niñas menores de dos años. Estos se refieren a orientaciones positivas o negativas en los adultos respecto a su cuidado y estimulación, y también a condiciones biológicas. Específicamente se localizaron tres aspectos: Ambiente familiar, Económico, Biológico y Educativo.

7.2.3.1. Ambiente familiar

Hacen parte del ambiente familiar la enseñanza y la estimulación. La enseñanza alude a las interacciones y mediaciones que los/a adultos/as significativos realizan con sus hijos. Y la

estimulación se refiere a las acciones encaminadas al juego, al habla, a la actividad física, o las artes en general.

Algunos elementos como el maltrato fueron considerados por los/a adultos/as como obstaculizadores del desarrollo de estos temas.

“Sí pueden haber cosas... como a veces el maltrato verbalmente “vea que es que usted bruto”, “vea que usted no sirve pa’esto”, que “usted no sabe hacer tal cosa [...] entonces ahí uno como que tranca la inteligencia de los niños” (M36, N11)

Los/as adultos/as fueron muy reiterativos en afirmar que los asuntos que pueden obstaculizar el desarrollo de la inteligencia y el pensamiento derivan de las acciones de ellos, orientación que está muy en relación con las informaciones y las actitudes. Este resultado reitera la importancia de develar las representaciones sobre estos asuntos, a la vez de la gran labor de los adultos, los cuales tienen una función muy importante en cuanto a la enseñanza, dado que existe una fuerte correspondencia entre lo que le que se enseña y las habilidades que van adquiriendo.

“Siii... Imagínese a donde a uno no le hablaran, ¡Jumm [...]A veces tiene que ver con la comunicación cuando pequeñitos, que todo les daba pena. Es como el niño mío, el niño mío me dice disque: “hay no me da pena tal cosa”, y yo pena ¿Por qué? ‘vaya y haga esto, esto y esto y verá que no le da pena’, entonces ya él como que va aprendiendo” (M36, N11); “Un niño que es maltratado, que aguanta frío en la noche, que la mamá no esté pendiente de él, piensa diferente que un niño que la mamá está pendiente de él [...] Yo digo que un niño maltratado no piensa igual a un niño feliz, se, se trastorna más su pensamiento, porque está pensando más en el maltrato, mas no en cosas bonitas; Si a ese niño no le enseñan cosas bonitas, ni lo hacen ver que la vida es bonita, él va a ver todo feo, entonces no va a pensar...De pronto si piense, pero no igual que un niño feliz” (M32, N24)

Los resultados indican que cosas diferentes pueden obstaculizar la inteligencia y el pensamiento. Se encuentra que por ejemplo para el primer tema la no actividad se considera muy perjudicial, así como no hablarles o maltratarlos, mientras que para el pensamiento el movimiento fue considerado, por algunos, una distracción que puede derivar en obstáculo para concentrarse y así, pensar. Por ejemplo el jugar, según algunos adultos/as, puede tener un efecto negativo para el pensamiento, mientras que no jugar es perjudicial para la inteligencia. *“Si claro, puede haber cosas, Les impide que piense que se distraigan en muchas cosas, como en el juego... en el momento en que se recrean no piensa” (M39, N7)*

Lo anterior, esta en relación con la imagen de pensamiento representado por la quietud, puesto que el jugar y estar en movimiento para ellos puede perturbar ese momento de reflexión que se lleva a cabo cuando la niña esta quieta, como meditabunda. *“De pronto en el momento que ellos están como alimentando en el seno, piensan cuando ellos tiene como espacio libre de que no haya distracción de nada” (M39, N7)*

La quietud, el silencio, la imagen de concentración, la relaciona con el pensamiento. Lo que va mostrando claramente la imagen que se tiene en cuanto al pensamiento: piensa cuando está súper concentrada, se concentra cuando no tiene distracción.

De otro lado, se encontró que muchos afirman que no hay nada que pueda limitar el desarrollo de la inteligencia y el pensamiento, argumentando que tal vez puedan ser un poco más lento, pero siempre se da.

“El que sea un niño solito no quiere decir que no sea inteligente, no significa que no piense. Que tenga una autoestima muy baja y que se mantenga solo no quiere decir que sea que no piense, que no sea inteligente” (M19, N16)

De igual manera aparece la estimulación por medio del juego, lectura o canciones como elementos altamente favorecedores de ambos temas.

“Juegos como armatodo[...] hacer diferentes actividades con ellos en el día[...]yo digo que la música, el juego” (M21, N11); “Si, pues yo digo que como las lecturas para ellos, las canciones, los dibujitos animados. Sí. Porque si aprende nuevas cosas, aprende nuevas palabras, nuevos colores, imágenes, si como a la inteligencia también” (M21, N8); “No los dibujitos, a ellos si los ayudaría mucho -creo yo que lo ayuda- los dibujos, por que aprenden a conocer las cosas por medio de los dibujos” (M36, N24)

Es interesante notar como estos aspectos, bien mediados, son considerados muy útiles para el desarrollo de los/as niños/as, pero no necesariamente el no hacerlos se representa como perjudicial para ellos, puesto que hay una alta tendencia a considerar ese desarrollo como natural o espontáneo, que no es indispensablemente estimularlo para que se dé. En cambio, tener acciones que lleven al maltrato de los bebés son planteadas por todos como un fuerte obstáculo para la inteligencia y el pensamiento, lo que no quiere decir que no se desarrolle, sino que pueden presentar formas muy distintas de inteligencia y pensamiento a niñas/as que se les brinde amor, respeto, y cuidado, que a largo plazo pueden derivar en sujetos más o menos felices e integrados a su cultura.

Así mismo, las rutinas son mencionadas como aspectos que pueden ayudar, en especial, al desarrollo del pensamiento.

“Con las actividades, de pronto con algunas. Que ella... Yo digo que ella si piensa, porque, por ejemplo, con la rutinas, yo digo que ahí también se les empieza a desarrollar el pensamiento, ¿porqué? Porque ella al otro día le diga a uno <<¿bañar?>> sea porque pensó que se iba a bañar [...] yo digo que con lo que ella va viviendo se le va desarrollando el pensamiento” (M32, N24)

Este elemento es algo nuevo, que aparece para la categoría de pensamiento, y se relaciona con la idea de la memorización y el recuerdo desarrollada en el capítulo de informaciones.

7.2.3.2. Económico

Lo económico se refiere específicamente a la alimentación, lo cual es un obstáculo que se puede prevenir, pero que es fuerte en muchas de las familias de escasos recursos.

“Sí! Va en la alimentación [...] Si, según me han comentado va en la alimentación también que sea inteligente... porque dicen que un niño no va a ser igual de activo cuando es bien alimentado, a un niño que es mal alimentado” (M32, N24)

Existen varios estudios que indican que efectivamente una alimentación inadecuada puede derivar en problemas cognitivos leves o graves⁸. Sin embargo este es un reto, que aunque está planteado desde hace muchos años, la educación no ha podido resolver, porque hace parte de todo un asunto cultural que se debe trabajar desde varios frentes. Aunque con Buen Comienzo, y otros PAI del país ya se están realizando acciones preventivas y curativas, falta bastante por erradicar este asunto.

7.2.3.2. Biológico

⁸Por mencionar algunos: Mejoramiento de la alimentación para el desarrollo cognitivo de los niños/as; La desnutrición infantil en el proceso del aprendizaje; Factores que influyen en el crecimiento y desarrollo intelectual de los niños factores que influyen en el crecimiento y desarrollo intelectual de los niños.

Este aspecto se refiere a enfermedades o predisposiciones genéticas que, a diferencia de lo anterior, no se pueden controlar, pero sí se pueden ayudar a superar.

“Una enfermedad que a ellos no los deje aprender, que no los deje explorar... o sea tiene que ser una enfermedad muy grave [...] sean totalmente unos bebés siempre, o sea no logren explorar, no logren coger los juguetes [...] sería una enfermedad, pues grave” (M21, N11)

Los/as adultos/as fueron muy reiterativos en aclarar que puede obstaculizar una enfermedad que sea realmente grave. Y que a pesar de esta los bebés pueden aprender y desarrollar los temas en cuestión con ayuda de la estimulación que reciban.

7.2.4. Diferencias

Tanto los aspectos sociales como de género fueron considerados por la población participante de la investigación como generadores de diferencias en los temas indagados.

7.2.4.1. Sociales

Las diferencias en la inteligencia y el pensamiento se dan más por las diferencias individuales de desarrollo que por diferencias de género, es decir, pueden existir niñas más inteligentes que otras niñas, de igual manera que es probable que existan niños más inteligentes que otros niños, y niños más inteligentes que niñas y viceversa.

“Cada niño es como único, cada uno tiene su forma de ser” (M21, N8); “Los niños que se estimulan son como, se crían como más avispaditos, más impulsivos, se atreven pues a más cosas. Y los niños que no pues sí son tímidos, sí son así como solitos, pero sin embargo son inteligentes, aprenden a ser inteligentes, aprenden cosas nuevas” (M21, N8); “Nooo, yo también digo que eso es depende de la mamá y de los padres que tenga [...] haber yo pongo un ejemplo, yo cuidó una niña, la niña tiene 13 meses y mirá que ella tiene 11 meses y medio y ella ha adquirido más cosas [...]¿por qué? Porque la mamá nunca la estimuló, la mamá nunca estuvo pendiente de esto de aquello, yo la cuidó y entonces yo la estimulo” (M36, N11)

En los ejemplos las diferencias radican en la estimulación que se le brinde al niño y no el género al que pertenezcan. Lo que pone la responsabilidad en los agentes educativos y la cultura en general, más que en lo biológico.

“Yo digo que todos pasan por etapas diferentes, unas más lentas y otras más rápido... Entonces sí, yo digo que, o sea, tienen que pasar todos por lo mismo pero unos más lentos que otros, unos desarrollan esa como agilidad como más ligero que otros, entonces yo digo que, pues, pueden llegar a ser unos más inteligentes que otros” (M21, N11)

Esta opinión esta en coherencia con la teoría de inteligencias múltiples, que invita a la heterogeneidad en los modos de aprendizaje y de apropiación del sujeto a diferencia de los modos de homogeneización en el saber y actuar que algunos modelos formales educativos pretenden.

7.2.4.2. Género

Es un tema muy controversial que indica que existen diferencias entre niños y niñas solo por su estructura biológica. Algunos dicen que son más inteligentes las niñas, y otros los niños. Sin embargo, es pertinente mencionar que el porcentaje de posiciones que se inclinaron a este tema fue bajo en comparación del social.

7.2.4.2.1. Niñas

En general se menciona una ventaja en el desarrollo del pensamiento y la inteligencia asociada a sus mayores capacidades lingüísticas.

“En ese programa que yo me vi hace 8 días, creo que dijeron que la mujer es más inteligente.... Si, porque mira, ella tiene dos años y el sobrino tiene 7, y ella me entiende más fácil que mi sobrino, entonces yo le digo a mi mamá <<ese pelao no es normal, es más inteligente ella>>” (M39, N24)

7.2.4.2.2. Niños

Por sus habilidades un poco más avanzadas en movimientos, y por las vivencias personales los niños son considerados por algunos adultos como más inteligentes que las niñas.

“Si son más inteligentes los niños, pues él tiene por la primita que ya tiene como veinte meses me parece...Ella es mayor y él por ejemplo si ella va a coger algo que yo a él le he dicho que eso no se coge, él le dice a ella <<no, no, no, que pao, pao>> que le den <<pao, pao>> y ella sin embargo lo agarra” (M19, N16)

Ahora bien, las representaciones sociales medidas por el género, dan cuenta de las posturas de adultos que consideran que existen pensamientos femeninos que le corresponden a las niñas y pensamiento masculino que pertenece a los niños.

“las niñas pensarán como femeninas ¿no? ... Si como mujeres pues” (M26, N11); “Los niños pensarían en coger un carro y las niñas una muñeca” (M36, N11); “Una niña una muñeca, los niños tirarían a otros colores, las niñas tirarían a otros; los niños les llama más la atención un color verde, un azul, las niñas les llamaría más un color rojo o un rosado... él pensaría jugar con un carro, ella piensa en jugar con una muñeca” (M21, N11)

Estas opiniones se relacionan mucho con las creencias en las diferencias por género y con las actitudes de los/a adultos/as hacia los bebés, ya que posiblemente las niñas jueguen con muñecas dado que estos son los juguetes a los que más fácil pueden acceder porque son los que sus padres les brindan, o su inclinación hacia los colores se vea influenciada por los colores de la ropa y los juguetes elegidos por sus padres. El género por tanto, es un asunto importante a seguir revisando, en especial para develar ¿qué es el pensamiento femenino o masculino? ¿A qué se refiere? ¿Qué implica? ¿En realidad existe?

7.2.5. Herencia o aprendizaje

Respecto a esta subcategoría se encontraron tres posiciones. Algunos adultos consideran que la inteligencia se hereda pero el pensamiento no, otros que ambas capacidades se aprenden, y otros que ambos factores influyen.

7.2.5.1. Se hereda

Las posiciones respecto al carácter hereditario de la inteligencia y el pensamiento se relacionan con las dificultades para enseñarle a algunas personas que al parecer no presentan muchas capacidades cognitivas, y con la correspondencia entre las capacidades de los progenitores y sus hijos.

“Es mas de heredado... Es dificil. Es más difícil enseñarle a una persona que vienen de familias, como se dice, mmm, <tapadas>como le decimos nosotros vulgarmente, es muy dificil uno hacerles entender” (M36, N24); “Pues a ver yo digo que si se hereda pues porque si la mamá es inteligente pues yo creo que de los genes ellos también nacen así también salen con esa inteligencia, pues también despierta” (M39, N8); “Se hereda pues, nace uno con ese don de pensar” (M32, N24)

Se corresponden estas opiniones con las informaciones basadas en la experiencia propia.

7.2.5.2. Se aprende

El aprendizaje ha sido asociado a la inteligencia y al pensamiento desde posturas teóricas reconocidas y en este mismo estudio dentro de los resultados sobre las informaciones. Para la población participante de la investigación la inteligencia y el pensamiento se aprende cada día gracias a las experiencias y las interacciones. Es por lo anterior, que desde esta postura se rebate la concepción de herencia para esas capacidades, ya que no nacemos totalmente desarrollados, necesitamos explorar, aprender y que nos enseñen.

“Se aprende. Si, porque es como yo le decía, que uno aprende cosas nuevas, uno no hereda como los conocimientos, uno aprende a llevar los conocimientos, uno cada día más aprende cosas nuevas, entonces pienso que se aprende” (M21, N8); “Porque uno nace y apenas está aprendiendo a hacer muchas cosas, entonces, sí se aprende” (M36, N11); “Se aprende por que¿quién va nacer aprendido? nadie, uno diariamente aprende cosas nuevas, a si uno ya este por allá viejito y aprende algo, <<¡ah yo no sabía eso!>>” (M19, N16)

Las representaciones de los/a adultos/as sobre el aprendizaje de la inteligencia y el pensamiento están en coherencia con teorías contemporáneas sobre la inteligencia, en especial las planteadas por Julian de Zubiría, quien afirma que:

“No nacemos con los conceptos o las redes conceptuales instaladas en nuestro cerebro y tampoco nacemos con las competencias interpretativas, deductivas o argumentativas formadas. Éstas y aquéllos se desarrollan gracias al trabajo intencional y trascendente de los mediadores de la cultura; y por tanto, son susceptibles de modificación” (2006:36)

De igual manera, se resalta que los/as adultos/as indican que la capacidad de aprendizaje no se agota, estará presente durante toda la vida. Lo cual es muy interesante, ya que los ubica a ellos también como aprendices y como seres flexibles a nuevas posturas y nuevas formas de concebir a la infancia y específicamente a los bebés menores de dos años.

“Uno tiene que ir aprendiendo cómo pensar. Uno nace con eso” (M21, N11); “El pensamiento no pues el pensamiento no se hereda no se hereda se aprende para más adelante” (M32, N4)

La frase *“para más adelante”* resulta interesante puesto que refiere una preparación para el pensamiento posterior y no para ayudarle al pensamiento de ahora, denotando un concepto de pensamiento como algo muy desarrollado, muy formal, que ante ese, no se podría decir que los bebés piensan. Sin embargo, si consideramos niveles de pensamiento diversos, desde simples a complejos, y no como preparación para un verdadero pensamiento, es posible afirmar que los bebés piensan. Algo parecido ocurre con la representación del preescolar como la preparación para la escuela, o la infancia como preparación para la vida adulta y no como el momento vital que es.

7.2.5.3. Se hereda y se aprende

Esta postura es mucho más influyente, ya que une ambas miradas, y le asigna importancia tanto al carácter heredado como al aprendido.

“Se hereda y también se aprende un poquito[...] Ósea yo digo que las dos cosas están como relacionadas, aprender y heredar...Porque es que hay mucha gente que no son inteligentes y tienen algunos hijos que son demasiado inteligentes, entonces, a veces no es porque lo heredaron, sino porque lo enseñaron, entonces las dos cosas están relacionadas” (M26, N11); “Son las dos si, pienso yo que son las dos que se hereda y se aprende” (M39, N8); “Uno nace con ella pero no la tiene desarrollada... debido a la enseñanza que usted va obteniendo, usted va desarrollando la inteligencia” (M21, N11)

Es la postura más fuerte dentro de la población entrevistada, que le asigna responsabilidades a lo biológico pero también a lo educativo y cultural. Esta posición le da gran valor científico a las representaciones de los/a adultos/as, puesto que son afirmaciones que ya varios autores han hecho al postular que:

“La inteligencia y el talento dependen esencialmente de la interacción entre el niño, los mediadores y la cultura. Y esta conclusión implica que en sentido estricto no nacen niños más inteligentes que otros. Lo que sucede es que hay niños que se vuelven más inteligentes y más talentosos fundamentalmente gracias a la calidad en la mediación de la cultura que ellos tuvieron la fortuna de recibir” (De Zubiría, 2006:39).

Por tanto, una vez más se reitera la importancia de las interacciones de los/a adultos/as para el desarrollo de la inteligencia y el pensamiento en los bebés, así como la necesidad de desnaturalizar las representaciones sociales sobre estos temas.

7.2.6. Conclusión

Se encontraron tanto posturas a favor como en contra de la afirmación de existencia del pensamiento y la inteligencia en los/as niños/as menores de dos años. Las que van en contra se apoyan de argumentos como la poca edad, capacidades aún no desarrolladas, no presencia de lenguaje verbal elaborado, y actuación por impulso o necesidades básicas. En contraste, las posturas a favor, se basan en las capacidades interpretativas de los/as adultos/as a las conductas de sus hijos/as, a las cuales le asignan comprensión, capacidades innatas de aprendizaje y pensamiento, además de incongruencias en lo esperado para su edad.

Así mismo, hay posiciones que indican que las mediaciones, las oportunidades y las condiciones pueden favorecer u obstaculizar el desarrollo de la inteligencia y el pensamiento en los bebés. Por ejemplo un ambiente familiar estimulante, en donde se de la comunicación, juego y rutinas favorece a diferencia de un ambiente lleno de bajas expectativas ante las capacidades y logros de sus hijos/as, sumado al maltrato. De igual manera, una adecuada alimentación y cuidado pueden influir positivamente en el desarrollo de la inteligencia y el pensamiento. Por otro lado, se encontraron posturas que indican como aspectos biológicos también pueden influir, como enfermedades graves, ante las cuales no es posible realizar acciones preventivas pero sí curativas.

Los resultados de las opiniones también mostraron diferencias en la inteligencia y el pensamiento debido a causas sociales y de género. Siendo más fuerte las opiniones ante la primera. Dentro de lo social, se destaca que la cultura y la crianza como aspectos modificadores de las capacidades cognitivas. Y respecto al género, se encontró que algunos consideran que las niñas piensan diferente a los niños/as, y que también pueden ser más o menos inteligentes de acuerdo al sexo.

Por último, se encontraron opiniones muy fuertes hacia la tendencia a considerar que la herencia tiene un factor de influencias en la inteligencia y el pensamiento de los/as niños/as menores de dos años, pero que interviene más el aprendizaje generado por el contexto y las interacciones con pares y adultos.

7.3. Actitud

Para esta dimensión se encontraron dos categorías que logran dar cuenta de las actitudes de los/a adultos/as frente a la representación sobre la inteligencia y el pensamiento de sus hijos/as menores de dos años. Estas fueron la orientación favorable y la orientación desfavorable. Ambas están en coherencia con los resultados obtenidos en las informaciones y las opiniones, puesto que nos informamos y nos representamos una cosa únicamente después de haber tomado posición y en función de la posición tomada. Dicha relación se verá explícita en este capítulo.

7.3.1. Orientación favorable

Esta categoría da cuenta de las acciones que llevan a cabo los/as adultos/as en pro de la potenciación de las habilidades cognitivas de sus hijos/as. Se relaciona con los comportamientos que observan en los niños y las niñas los, que en contraste con muchas de las informaciones que los cuidadores poseen, dan cuenta de conductas inteligentes a temprana edad. La mayoría de las subcategorías de orientación favorable están en coherencia con los resultados de las opiniones, mostrando como el comportamiento de las madres se ve influenciado por las informaciones pero en especial por la toma de posición ante estas.

Específicamente se encontraron dos subcategorías: 1. Estimulación; 2. Cuidado. A continuación se describen.

7.3.1.1. Estimulación

Un concepto controversial dentro de los profesionales de la educación y los/a adultos/as en general es la estimulación, dado que muchas veces parece complejo, posible de realizar solo para profesionales, y por otro lado representa para algunos algo exagerado (sobrestimulación) o innecesario, teniendo en cuenta que los/as niños/as todo el tiempo están expuestos a estímulos naturales. Sin embargo, es importante que los/as adultos/as significativos nombren ese concepto, ya que eso permite que reflexionen sobre sus acciones y sean conscientes de que beneficio representa para sus hijos/as.

Los resultados muestran que para la población entrevistada la estimulación es algo normal, y que ocurre en la cotidianidad de las vivencias que llevan a cabo con sus hijos/as. Es importante este hallazgo ya que da cuenta de acciones conscientes, reflexionadas y planeadas y desmitifica la creencia de que solo acceden a estimulación aquellos/as que puedan pagarle cursos a sus hijos y que los/as que asisten a esos programas extra son más inteligentes que los/as que no.

Como acciones encaminadas a la estimulación se encuentran la comunicación, el juego, la enseñanza, la música, la televisión, la lectura y la autonomía. A continuación se describen.

7.3.1.1.1. Comunicación

Los resultados de la investigación indican que los/as adultos/as consideran la comunicación como un factor positivo para el desarrollo de la inteligencia de sus hijos/as menores de dos años, por eso se comunican constantemente aunque no obtengan respuestas claras de parte de ellos/as. Estas acciones rompen con la creencia de que los bebés no entienden porque están muy

pequeños/as, dado que se esperaba que influyera en una orientación desfavorable de no hablarles, y por el contrario las acciones de los adultos muestran que los consideran como sujetos inteligentes, que son capaces de entender lo que dicen aunque no respondan por medio de un lenguaje verbal. Esta subcategoría presenta tres subtemas: 1. Comunicación temprana, 2. Comunicación efectiva, 3. Habla.

7.3.1.1.1 Comunicación temprana

Se entiende como comunicación temprana, aquella que es realizada por los/as adultos/as desde la gestación.

“Yo le hablaba que lo estaba esperando mucho, que tenía ganas de verlo, de conocerlo, de mostrarle todo lo que tenía para él, todo el amor que tenía” (M21, N8); “Yo le hablo, desde que ella estaba en el vientre, y también la niña mía, que ella si la ha querido mucho, ella le hablaba mucho en el vientre y le cantaba mucho” (M39, N7); “Sí porque mire que ellos son tan inteligentes [...] que uno les habla cuando están en la barriga de uno, y cuando ya uno los tiene, ellos ya saben que este es mi papá y esta es mi mamá, ya le conocen como la voz a las personas, porque cuando la niña mía nació, el papá le habló y ahí mismo abrió los ojos, y era así, así buscándolo, la abuelita también le hablaba mucho y ella era así buscándola” (M32, N11)

Estas acciones son favorecedoras del desarrollo de la inteligencia de niños/as menores de dos años en tanto el estar expuestos desde temprana edad a un lenguaje rico y diverso, acompañado de amor y afecto tiene efectos más positivos que esperar para hablarles solo hasta que nazcan. Los ejemplos muestran como la comunicación temprana es un factor de desarrollo de la capacidad de asociación y memoria de los bebés, quienes tienen más interés, por ejemplo, en buscar una voz que ya han escuchado antes desde el vientre.

7.3.1.1.2. Comunicación efectiva

Me refiero a la comunicación efectiva cuando se da una retroalimentación entre adulto/a niño/a, ayudada por las observaciones y respuestas adecuadas a sus demandas.

“Cuando vamos a salir yo le digo: <Maite nos vamos, vamos a bañar ¿Si?> Y ella me hace con la manito: <que no> yo le digo <sí, sí, vamos a quitarnos pues la ropita>; entonces, empiezo a quitarle la ropa y ella hace con la cabecita <!Que no!>, <!Que no!>, entonces le digo: <si vamos a bañarla pues>; entonces yo creo que eso es un medio de comunicarse con ella ¿no? O cuando disque, <vamos pa' tal parte, ¡vámonos!, nos vamos a ir ¿Si?> [...] Desde que estaba muy pequeñita yo empezaba como hablarle y ella se sonreía y todo; entonces pienso que a veces me entendía y le daba risa las cosas que le decía” (M32, N11)

En el ejemplo vemos que la comunicación se da en la cotidianidad, es decir en todos los momentos de las actividades diarias. De igual manera se evidencia como para la madre una prueba de que su hija le entiende es la respuesta de risa que observa en ella. Así como para la siguiente, el hecho de que su hija le preste atención, es un indicio de su inteligencia y de la capacidad de escucha y concentración.

“Yo le hablo a ella <mami buenos días yo soy su mamá, mire a su papá> le digo mi nombre el nombre del papá, el nombre de los hermanitos y más que todo si le oro le oro a ella en cuanto a las cosas de Dios [...] entonces ella me pone atención” (M39, N7)

La comunicación efectiva es tan importante, que gracias a esta los/a adultos/as presentan mayores acciones favorables, dado que si ven en sus hijos respuestas positivas a lo que les

brindan (un gesto, una caricia, entre otros), lo seguirán haciendo y cada vez generaran mejores interacciones, pues sienten que sus acciones son valiosas.

7.3.1.1.1.3. Habla

El lenguaje oral se resalta como una forma de promover el desarrollo de la inteligencia; es muy probable que esto suceda porque en nuestra cultura (Colombiana) una persona con buen lenguaje se considera inteligente, es por ello que muchas acciones de las madres se encaminan a hablarles a sus hijos. *“Pues hablándoles [...] ella, como casi no sabe, pues, no habla mucho, entonces yo a veces también me pongo a cantarle, -las arepitas pa’ mamá-, entonces ella también empieza: <mamá, papá, mamá, papá>” (M36, N11)*

La madre muestra como, aunque relaciona que su hija casi no sabe porque casi no habla, hace uso del lenguaje para enseñarle y ayudarlo a su desarrollo cognitivo. Esta es una de las acciones que puede favorecer la inteligencia y el pensamiento, pero es pertinente resaltar que corresponde solo a un tipo de inteligencia, la lingüística, y en la actualidad resulta impropio seguir concibiendo que solo hay un tipo de inteligencia, y además que podemos medir la inteligencia de una persona por medio del lenguaje oral, en palabras De Zubiría:

“Creer que es posible hablar de una inteligencia en singular y de una capacidad general es desconocer la diversidad de procesos humanos y los aportes a la reconceptualización de la inteligencia brindados en especial por Gardner (1983 y 1994), Sternberg (1996 y 1999) y Feuerstein (1993), en las últimas dos décadas y por los teóricos de los enfoques histórico-culturales varias décadas atrás” (2006:36)

7.3.1.2. Juego

Los juguetes y el juego aparecen como una excusa para propiciar el aprendizaje, dado que es gracias a las mediaciones que realizan con estos las madres y los padres que los bebés pueden aprender nuevas cosas, comprender la lógica de los objetos y del mundo. Este tema se relaciona con la opinión de que el juego ayuda a desarrollar la inteligencia y con la creencia de que también ayuda al pensamiento. De igual manera es una de las categorías con mayor desarrollo a nivel conceptual, puesto que desde la pedagogía se ha escrito mucho acerca de la importancia del juego para el aprendizaje y desarrollo cognitivo.

Sin importar la edad de los/as adultos/as significativos los juegos tradicionales representan para ellos una de las formas más comunes de actuar en pro del desarrollo de la inteligencia y el pensamiento.

“Juego a la costumbre de la arepita, arepitas de mamá y de papá, y estoy bregando a que juegue a que ella misma coja las manitos y las haga” [...] Yo juego con ella yo la estímulo mucho a ella jugando, haciéndole cosquillas, alzándola pa’ arriba [...] Ya se pone a jugar ya se queda contenta, mientras que yo hago el destino ella ya se pone a jugar, la acuesto en el suelo y le pongo juguetes [...] (M39, N7); “A ellos les gusta mucho cuando uno se les esconde que ellos salen corriendo que a buscarlo a uno” (M26, N11); “El papá por ejemplo le dice como hace un carro, que como hacen... que cuál es la mamá, cuál es la mamita” (M21, N8)

A diferencia de la inteligencia en donde mencionan que cualquier tipo de juego y juguete les puede ayudar, para el pensamiento refieren que son más importantes juegos como escondidizo. Estas acciones son valiosas dado que estos juegos son adecuados para fortalecer capacidades de representación simbólica, que como se mencionó en el capítulo de informaciones es una de las bases para el pensamiento.

“A veces se me esconde, o yo me escondo entonces ya va y me busca [...] a Valery le gusta jugar mucho con la cobija, que uno la tape con la cobija, y uno se esconde entonces ella a quitársela y uno whooo!!” (M36, N11)

Por otro lado, algunos de los juguetes y juegos que se presentaron como más preferidos por los bebés, fueron los peluches, los juguetes de colores o musicales, los objetos de movimiento como los carros y los de resolución de problemas como armatodo. Se encontró que esos son los preferidos dado que hay una tendencia mayor a la utilización de estos por los bebés que ante otros juegos y juguetes que propician los/a adultos/as. Esto es importante mencionarlo, puesto que refleja los gustos, intereses y necesidades para trabajar con los bebés desde los PAI.

“Le gustan mucho los peluches [...] el juego preferido de ella es una bola que hay por ahí de una, unas como un pulpo y un poco de bolitas y esas bolitas tienen muchos colores y el pulpo es rojo y el alumbra” (M39, N7); “Pues así, cuando la pongo, disca a jugar con un carro que ella tiene -que la subo ahí-, pues yo digo que ahí adquiere mucha inteligencia, porque ella empieza a intentarse parar, entonces llega así y mira, (realiza el gesto de mirar) como eso tiene una cosita como que hace así y pita, entonces ella le hace así duro” (M32, N11); “Con el arma todo le enseño <<vea una casita>> ya ella sabe que es una forma de una casa, o un carrito que tiene 4 llantas, montamos un muñequito y decir que en un carro se monta la gente” (M36, N24)

7.3.1.3. Enseñanza

Aparece el enseñar como algo muy importante para que ellos aprendan y desarrollen su inteligencia, este resultado destaca la importancia de la labor del adulto significativo, así como la importancia de preguntarnos por sus Representaciones Sociales. Este resultado también se halló en las opiniones y en las informaciones, además está en relación con la postura de que no enseñarles es un factor desfavorable para la inteligencia.

“De pronto enseñarles con el balón, tirarlo de pa’ arriba, atajarlo; él le dice a uno que lo tire pero el todavía no lo agarra” (M19, N16); “Yo digo que eso depende la estimulación, o sea, si usted tiene una buena estimulación con el niño y le habla, le canta, le enseña cosas diferentes, juega con él, o sea, hace diferentes actividades, le está enseñando cosas constantemente nuevas que son para ellos, ese niño va ser, o sea más desarrollado en el pensamiento, porque va a saber cómo hacer más las cosas que otros, o sea, si al otro niño no lo estimulan bien, ese niño va a ser como un bobito sentado por ay en una esquina, porque no sabe cómo hace lo que el otro está haciendo, entonces yo digo que eso depende de la estimulación que tenga el niño” (M21, N11)

Los discursos de los/a adultos/as revelan actitudes muy favorecedoras para la inteligencia y el pensamiento. Estas madres han elaborado una reflexión a partir de observaciones y su propia experiencia, dado que ha comprobado beneficios de la enseñanza brindada y esto les reafirma su orientación favorable a seguirlo haciendo.

“Porque mire que yo he visto que por decir en la casa se maneja un vocabulario bien feo, los bebés a medida que van creciendo ellos, con la inteligencia, ellos aprenden. Mire que en muchas partes es un vocabulario horrible y dicen una palabra tras la otra y cuando menos piensa el niño ya quisque está repitiendo lo mismo” (M36, N11)

La anterior cita muestra como la enseñanza se puede dar de manera intencionada y no intencionada, es decir que los/as niños/as aprenden todo el tiempo de las acciones que realizan los/as adultos/as significativos/as.

“Pues así, como cuando ella se pone como a verme a rayar y así, como hacer así (empuña la mano y muestra el movimiento) yo le brego como a coger el lápiz, ¡claro que ella está muy pequeña!, pero entonces ella de todas maneras lo hace, entonces yo vengo y le digo: <venga pues hagámoslo así hagámoslo, así>, [...] Pues así, así ellos van teniendo habilidades” (M36, N11)

Las acciones de los adultos se ven influenciadas por las demandas que ven en sus hijos/as, en este caso se puede notar como la madre identifica la necesidad de enseñar modos de actuar correctos a su hija, y le orienta sobre cómo hacer mejor las cosas para conseguir lo que quiere. *“Pues diciéndole mucho lo que son las cosas, pues si son los colores, los números” (M21, N8); “Enseñándole lo bueno y lo malo [...] porque si yo dejo esa niña así [...] va a tener su mente a toda hora en blanco” (M32, N24)*

Los bebés requieren de la enseñanza del adulto para aprender como desenvolverse en el mundo. Ya que no venimos predispuestos genéticamente para eso, esa adaptación es una muestra de los primeros aprendizajes en los/as niños/as y para lograrlos requieren hacer uso de habilidades cognitivas, las cuales son muestra de su inteligencia. Esto lo practican constantemente las madres con sus acciones favorecedoras.

Esta subcategoría de enseñanza refleja como los adultos realizan acciones encaminadas a favorecer desde cosas muy prácticas como aprender a usar algún objeto hasta aprendizajes de contenidos como palabras, colores o números, entre otros. Así como que esos aprendizajes son útiles para lo inmediato y otros para lo futuro. Este último aspecto se relaciona con la concepción de infancia como futuro, que dificulta la posibilidad de observarlos, comprenderlos y ayudarlos en su presente para su presente, acción importante dado que son sujetos del ahora que tienen experiencias y logros que hay que considerar ya.

7.3.1.4. La televisión, la música y la lectura

Son otras formas de estimulación que los/a adultos/as indicaron hacen parte de sus acciones favorables. Estas no son tan recurrentes como la enseñanza, la comunicación y el juego, pero son importantes, dado que generan se encargan de potenciar otras habilidades.

“Entonces le canto música de Dios, canciones infantiles del señor y ella pone mucha atención y le gusta, le gusta mucho cuando yo le empiezo a cantar, [...] ella es feliz ella es feliz” (M39, N8); “Si, lo pongo a ver muñequitos. Mmm, DiscoveryKids, de esos así de Mickey mouse” (M21, N8); “Si yo me siento con ella y cojo el libro y ella ya se queda quietecita que yo me pongo a leer con ella, o le pongo muñequitos” (M39, N7)

Las citas muestran la imagen de pensamiento como quietud. El hecho de que tengan la mirada fija en el libro y en la Tv les indica un pensamiento en el sentido de concentración y reflexión. Es cierto que a los niños y las niñas de estas edades les llama la atención lo colorido y lo que está en movimiento, todas estas cosas les ayudan a ir conociendo y expandiendo su mente. Ahora bien, no se puede saber qué estará pensando, pero porque no lo verbaliza, más si es seguro que les puede ayudar a su reflexión. Este es un tema que puede ser de debate puesto otras posturas argumentan que la televisión “atonta”, en relación con la cantidad de horas expuestas ante esta tecnología, pero es algo de lo que no se encargaba este estudio.

7.3.1.2. Autonomía

Realizar cosas con su hijos/as aunque consideren que no tienen las condiciones biológicas necesarias para hacerlo es una estimulación adecuada que efectúa la madre, que le ayuda a no ponerle barreras a su aprendizaje.

Esta subcategoría evidencia las acciones que las madres realizan para el fortalecimiento de la autonomía en sus hijos/as, y muestra como estas contribuyen al desarrollo de la inteligencia, puesto que les permite explorar, ensayar, y generar soluciones para sus problemas cotidianos.

“Cuando uno lo está bañando a él le gusta echarse el chorro de agua [...] yo le doy una coca [a] él y una pa’ mi, y le gusta enjabonarse, [...] entonces el coge el jabón y también así. [...] por ejemplo uno les da el desayuno y ya ellos van aprendiendo de que tienen que coger la cuchara pa comer y a él también le gusta comer solo [...] Entonces yo le pongo en un plato, le echo el arroz- el seco pues-, en el otro y yo le doy la sopa, porque la sopa si se la echa encima” (M19, N16)

Al permitir que hagan las cosas por ellos mismo los/as adultos/as significativos/as están teniendo conductas favorecedoras del desarrollo de la inteligencia de sus hijos/as.

7.3.1.3. Cuidado

Para desarrollar procesos cognitivos es ideal que existan unas condiciones biológicas y ambientales mínimas, los/as adultos/as de la investigación indican que asuntos como la alimentación, el sueño, y las rutinas son elementos necesarios para el desarrollo de la inteligencia y el pensamiento en sus hijos/as.

“Yo la mantengo llenita, yo no la dejo que ella como que se avance con hambre no, sino que todo el día le doy comidita [...] pero con alimentos que a ella si le sirvan, que le ayuden al crecimiento y desarrollo” (M39, N8); “En el tiempo que ellos están durmiendo, yo digo que, tienen como más, no se... Ellos se despiertan, ya como con ánimo otra vez, de volver como que, a empezar otra vez como lo mismo que le gusta, ¿porque ella si no duerme ella se enoja!, empieza a llorar. (M39, 8); “Las rutinas [...] que ella viva tras día, que si amaneció hay que bañar, hay que estar limpio, hay que cepillarse, las comidas [...] yo digo que sí, a medida que va [...] viviendo la rutina ella va aprendiendo. Que cuando uno se levanta se baña, se cepilla, desayuna, juega, luego el almuerzo, duerme una siesta, se levanta, sigue jugando, y ya ella cuando se está oscureciendo, ella ya pide cama para dormir, ya sabe que la noche es para dormir; entonces a medida que vaya creciendo más se le va desarrollando la inteligencia” (M32, N24)

Las rutinas ayudan a desarrollar muchas cosas en los menores de dos años, los hábitos le ayudan a ubicarse en el tiempo y en el espacio, a saber que hay antes y después y con esto a prever y recordar, acciones que indican inteligencia.

7.3.2. Orientación desfavorable

Esta categoría se relaciona con la poca cantidad de información, o lo desordenada y difusa que está en algunas, así como con las informaciones sobre inteligencia tradicional, (escolar) que tienen su efecto negativo en los comportamientos, o la no presencia de pensamiento en los bebés por su no presentar un nivel alto de lenguaje verbal. Es de notar que este tema registró muy baja frecuencia en los resultados, y es un poco más alto para el tema de pensamiento que de inteligencia.

“Pues así fuera que de pronto uno le enseñara no, porque uno a un bebe de 4 meses que le va a enseñar donde está la cabeza y él le va a mostrar” (M19, N16); “Pues si es un bebé para qué se estimula un bebe, pues, no, no sé, ¿cómo estimularlo para qué?” (M21, N8); “Ay ¿si será? Puede que sí (exista algo para favorecer el pensamiento), pero entonces no sé cómo qué” (M26, N11)

Las frases son reveladoras de la importancia de que existan programas que se encarguen de trabajar todos los asuntos concernientes acerca de los menores de tres años, puesto que incluso docentes de educación inicial en ocasiones refieren frases como no sé qué hacer con estos niños tan pequeños, y si esto le pasa a personas que se han formado para ello, ahora a los cuidadores, dado que muchos no leen, o no tienen conocimiento académico respecto a eso.

7.3.3. Conclusión

Los resultados mostraron dos tipos de actitudes. Una de orientación favorable y otra desfavorable. Dentro de la primera se indica la estimulación y el cuidado. La estimulación hace referencia a la comunicación, el juego, la enseñanza, la música, la televisión, la lectura, y la autonomía. Y el cuidado alude a la alimentación, el aseo y dormir.

En contraste, las orientaciones desfavorables revelan pocas o ninguna acción encaminada a ayudar al desarrollo de la inteligencia y el pensamiento en los/as niños/as menores de dos años, en relación con la poca información sobre estos temas.

7.4. Creencia

Las creencias son proposiciones simples, conscientes o inconscientes, inferidas de lo que las personas dicen o hacen, capaces de ser precedidas por la frase: “Yo creo que...”. El contenido de una creencia puede: a) describir el objeto de la creencia como verdadero o falso, correcto o incorrecto; b) evaluarlo como bueno o malo o, c) propugnar un cierto curso de acción o un cierto estado de existencia como indeseable. (Araya, 2002:44)

En cuanto a las creencias de los/as adultos/as significativos sobre la inteligencia y el pensamiento de los/as niños/as menores de dos años se encontraron cinco categorías. Una revela las creencias acerca de la relación entre aprendizaje y enseñanza, otras describen el objeto de la creencia, en este caso la existencia de la inteligencia y el pensamiento en los/as niños/as menores de dos años, como verdadera y como falsa. La cuarta habla de la relación entre género e inteligencia, y la quinta plantea edades de aparición de la inteligencia.

7.4.1. Aprendizaje y Enseñanza

Esta creencia evidencia dos aspectos dentro de su afirmación, el primero ubica en un lugar muy importante a los padres y madres que promueven el desarrollo de la inteligencia de sus hijos/as, lo que a su vez habla de la capacidad de los bebés de aprender. Por otro lado, revela una postura radical al afirmar que si no tiene ayuda del adulto no se desarrolla su inteligencia; visión tradicional que se relacionaba con las primeras teorías de estimulación y las afirmaciones de desventajas en desarrollo de los/as niños/as de escasos recursos.

Los resultados muestran además que esta categoría se relaciona con la opinión de que si no le enseñan a los/as niños/as es un factor desfavorable para el desarrollo de la inteligencia y con las actitudes de orientación favorable. Estos hallazgos están en coherencia con la teoría de Representaciones Sociales, la cual indica que entre creencia y actitud existe una relación, pero no como causa-efecto, sino como tendencia, predisposición o prescripción, en el sentido de orientación o norma para la acción.

7.4.1.1. Enseñarles favorece, no enseñarles desfavorece

Esta creencia revela una tradición de actitudes de enseñanza por parte de los/as adultos/as. Es una creencia muy fuerte dentro de la población investigada que da cuenta de que ellos consideran muy importantes las interacciones que tienen con sus hijos. Por lo anterior la consideramos muy significativa ya que, consciente o inconscientemente, influirá en las actitudes que tengan con los/as niños/as con ellos como favorecedoras o desfavorecedoras de su desarrollo.

“Si, a la enseñanza, al aprendizaje que usted vaya teniendo, va desarrollando la inteligencia” (M21, N11); “Ellos aprenden pues con lo que uno hace, al igual también con lo que uno dice” (M19, N16)

De igual manera, esta creencia revela una postura radical de los/as adultos/as frente a la inteligencia de los/as niños/as menores de dos años, que considera inminentemente necesario la enseñanza para el aprendizaje. Es preciso puntualizar, que desde la investigación consideramos que aunque la enseñanza presenta una gran influencia, no es totalmente determinante, dado que constantemente ellos están explorando su entorno, y observando a los adultos, y de estos pueden aprender aunque no les enseñen intencionalmente.

“Si, yo digo que eso va en uno hablar, porque si yo a ella la dejo así y ella me muestra y yo no le no le digo <<vea esto es un animal, este es el nombre del animal>>, ella no va a desarrollar esa inteligencia” (M32, N24)

Con el anterior ejemplo se pueden evidenciar dos aspectos. Por un lado, la afirmación de que si no le habla no se le desarrolla la inteligencia, esta en relación con las opiniones de que es inteligente un/a niño/a cuando ya habla. De otro lado, la madre da cuenta de actos de observación y cuestionamientos por parte de su hija, dado que es la inquietud de la niña para conocer mejor su entorno, reflejado en el acto de mostrar el animal, a la que el adulto puede responder para favorecer el desarrollo de su inteligencia. Al respecto, Bruner (1976) ya había hablado acerca de como la interacción del adulto/a genera el interés y la motivación por los fenómenos externos en el niño/a, con su metáfora acerca del andamiaje, en la cuál el papel del adulto como enseñante se fortalece cada vez que observa mayores aprendizajes y habilidades adquiridas por el/la niño/a.

Sin embargo, es pertinente reiterar, respecto a la afirmación de que si no le enseña no va a desarrollar su inteligencia, que es una postura radical que es necesario considerar con mayor detalle, ya que si bien es muy eficaz la interacción para el aprendizaje, el que ella no le diga como se llama determinado objeto no necesariamente va a hacer que su inteligencia no se desarrolle, tal vez pueda ser más lenta, pero ella debido a su interés intrínseco seguirá explorando, y observando las acciones del animal y podrá generar sus propias hipótesis acerca de qué es, qué hace y como puede ella interactuar mejor con este.

“Yo digo que eso depende de lo que uno les enseñe [...] pues si uno se sienta con la niña ahí y no le habla y no le dice nada <<ah eso es pa tal cosa, eso no se coge>> ella no va a aprender, ella va a hacer solamente lo que ella hace y ya” (M26, N11)

Se puede ver como la enseñanza se presenta en una relación de dependencia con el habla, en el sentido en que se enseña aquello que se expresa por medio verbal a modo de explicación o nueva información, además que no son valorados como actos inteligentes las acciones espontáneas de su hija al carecer de verbalización. En capítulos anteriores ya he presentado esta idea, puesto que aparece mucho en la población investigada, sin embargo, consideramos que no es la única forma de ser inteligente y expresar el pensamiento de los

bebés, apoyados en las teorías contemporáneas de inteligencia y de la cognición que hemos presentado antes⁹.

7.4.1.2. A mayor nivel escolar de los/as adultos/as es mayor inteligencia de los/as niños/as

Esta subcategoría muestra la importancia de la educación de los padres en favor de la inteligencia y el pensamiento de sus hijos/as.

“Eso lo adquirí debido a los propios estudios que uno tuvo, porque debido a lo que a mí me han enseñado es que yo he sido como más inteligente, o sea debido a lo que yo estudié, al bachillerato, a todo lo que me enseñaron allá, he aprendido yo a ser más inteligente, entonces debido a eso, uno sabe que debido a la enseñanza son inteligentes” (M26, N11)

Como se muestra en la cita, hay mayores probabilidades de reflexión y consideración de la importancia de la enseñanza cuando los/as adultos/as significativos/as han pasado ellos mismos por un proceso de formación que cuando no. Su propia experiencia educativa los lleva a creer que sus hijos necesitan orientación e interacciones encaminadas a favorecer sus aprendizajes y de esta forma su inteligencia y su pensamiento. La madre del ejemplo, consideró desarrollada su inteligencia con la educación formal, pero no por ello indica que solo le enseñará a su hija cuando sea mayor, desde ahora ella esta teniendo conductas favorecedoras (ver actitudes), motivadas en gran medida por esta creencia.

7.4.2. Son inteligentes y piensan

Esta categoría muestra una creencia favorecedora de la inteligencia y el pensamiento de los/as niños/as.

“Pues uno sabe que uno desde pequeño sí piensa y sí es inteligente. Así como cuando yo estaba en el colegio, mi mamá me decía disque: ¡Ay esta muchacha sí es inteligente!... Sí, porque yo era muy buena pa’ matemáticas -me decía, ella me decía esas cosas-, entonces uno se va creyendo todo eso [...] Entonces, ahora yo pienso también que la niña: ¡esta muchacha sí es inteligente!, ¡vea le digo que es una plaga!!” (M26, N11)

Con el discurso de la madre se puede notar como ella considera que creer en la existencia de la inteligencia de su hija favorece la misma. Esta creencia actúa directamente como una orientación favorable, lo cual es muy importante, porque aunque no tenga muchas pruebas por parte de su hija para afirmar que es inteligente, cree en sus capacidades, y de esta forma tendrá interacciones más efectivas con esta. Además indica que para ella la actividad de su hija, nombrada como “una plaga” es una prueba fehaciente de su inteligencia, hecho que muestra la imagen de la inteligencia como acción y movimiento.

“Yo creo que sí... Pues, creo que sí, porque si ella no pensara pues entonces no le cogería las cosas. Por decir a uno como es la mamá, ellos lo cogen a uno cuando tienen hambre, le lloran, están mojadas y lloran... ¡porque a todas las personas no se le tiran!” (M36, N11)

La condición que esta madre introduce, al decir que aunque lloran para satisfacer una necesidad como el hambre, no lo hacen con todas las personas, sino únicamente con aquellas que efectivamente pueden satisfacer esa necesidad, implica una observación y un recuerdo por parte del bebé, ya que asocia a los adultos significativos para ella y los diferencia de los adultos que no le representan ningún beneficio. Lo anterior es lo mismo que sucede cuando

⁹Por mencionar dos: De Zubiría y Puche-Navarro.

“saben a quién hacerle la pataleta y a quién no”, y esto es algo muy interesante a tener en cuenta ya que este acto implica una reflexión y un aprendizaje de cómo funciona su mundo.

“Inteligente, ¡todo! Tantas cosas como: que cuando se levanta ella sabe que amaneció y que pregunta por el papá <<¿por qué no está?>> porque anocheció con él y no amaneció <<¿y mi papá?>> ... mmm bueno y <<¿huevitos?>> como saber que es la hora del desayuno, que hay que bañarse... Ella es muy inteligente, llega la tarde y sabe que el papá llega en la tarde... <<¿mi papá viene?, ¿viene?>> y yo <<sí, ya viene>>[...] ella pone atención, que están hablando de ella, busca la ropa para vestirse, le busca las chanclas al papá, sabe que es la pijama. Digo yo, que por eso es inteligente, imagino yo” (M32, N24)

Los ejemplos que enumera la madre dan cuenta de que su hija ha aprendido una rutina y reconoce las variaciones a esta, que asocia variables como día y noche a ciertas acciones como desayunar y bañarse o que llegue su padre del trabajo, y que identifica las funciones de objetos como la pijama y las chanclas. Estas descripciones refieren tipos de inteligencia práctica y también cognitivas (ver informaciones).

Otras creencias indican que los bebés piensan porque atienden o porque están concentrados en algo.

“Porque ella porque pone atención, todo lo que uno le habla, todo lo que uno lee con ella, ella pone atención, ella se queda calladita... se queda escuchando que es lo que uno esta hablando con ella, que es lo que le está diciendo [...] Claro, yo creo que los niños piensan” (M39, N7); “Toda como lelita. Y yo le digo ¿qué piensa? mira y entonces yo digo está concentrada en algo pero no sé como en qué” (M32, N24)

Estos aspectos, ya han sido mencionados en otras dimensiones, y de esta forma van fortaleciendo la imagen del pensamiento como quietud.

7.4.3. No son inteligentes y no piensan

Esta subcategoría muestra la creencia de que la inteligencia y el pensamiento son proporcionales a la edad, y que por ende los/as niños/as menores de dos años no son inteligentes. De igual manera reitera una duda conceptual acerca de las diferencias entre avisado e inteligente.

“La grande que ya entiende, esta no entiende porque igual esta a muy corta edad” (M32, N24)

Con el ejemplo la madre da cuenta de su concepción de inteligencia como comprensión, y de esta forma su creencia en la no inteligencia de su hija se ratifica cuando se enfrenta a hechos complejos para los cuales aún no está en capacidad de reflexión.

“Sí, porque es que mire que uno le dice a un niño de un año: ‘¿dónde está tal cosa?’, y ellos como que todavía no conocen los nombres de cada cosa. En cambio, que, de los dos años en adelante: ‘¿dónde tiene los zapatos?’, ya ellos saben qué es zapato, o a veces uno hace el juego con ellos que: ‘¿dónde están los ojitos?’ y ya ellos saben donde están los ojitos. Pues más que todo por ahí es que uno comienza, que vea la naricita, que vea los ojitos... Claro que yo a la niña yo le, yo le, digo disque: ‘vea la naricita’, ‘los ojitos’ y ¡ella no entiende nada de eso!, ni siquiera señala, ni nada, a ella no le gusta que le toquen nada. En cambio uno a los otros le dice, ya ellos saben dónde está cada cosa; yo digo que ahí sí piensan y saben dónde la dejaron” (M26, N11)

Es bastante particular la cita, ya que otra madre perteneciente a la investigación con un niño de 11 meses indicó que su hijo era inteligente porque ya se sabía las partes de cuerpo. Por lo anterior consideramos que tal vez la duda no está en analizar si piensan o no, sino cómo

hacer para comprenderlos mejor. Hay muchas cosas que no se revelan y existen, como las ideas, no las vemos pero están, como los sentimientos, como el alma. Así es el pensamiento difícil de verlo y más en los menores de dos años. Pero que no lo veamos no significa que no exista, se manifiesta en acciones, pero nunca va a ser claro hasta que lo exprese de manera verbal, incluso teniendo el lenguaje los adultos a veces no expresamos lo que realmente pensamos.

Esta creencia es muy importante de revisar porque se relaciona con la poca información que tienen y a su vez con una orientación desfavorable en la actitud.

Por otro lado, entre los/as adultos/as de la investigación fue un tema de debate fuerte saber si sus hijos eran inteligentes o avispados, en estos encuentros surgieron preguntas como ¿qué diferencia hay entre ser inteligente y avispados? ¿un/a niño/a puede ser avispados y no ser inteligente? o afirmaciones como “yo estoy segura que es avispados pero no sé si sea inteligente” (M21, N8)

Lo relevante en este debate no es postular si se llama de una forma o de otra, lo interesante es que revela que las madres se están cuestionando sobre ese tema y esto indica que la creencia se está transformando y dado que las creencias son muy fuertes y difíciles de modificar, esto muestra también la gran reflexión que se ha dado frente a la inteligencia de los/as niños/as menores de dos años, hallazgo interesante que da cuenta de que sin importar las edades o niveles académicos este tema es importante para los/as adultos/as y para las infancias.

“O sea, yo no sé relacionar bien como lo inteligente a lo avispados, no sé si es lo mismo... cuando uno tiene un niño y ve otro que tiene como más capacidades que el de uno, <<ay ve este es como más avispados que el de uno>> si están por ejemplo en la misma edad... si, como que mirar a ver si para la edad esta como de acuerdo a lo que debería de saber, hacer” (M21, N8)

Los resultados demuestran que lo importante es reconocer las habilidades de los/as niños/as en la cotidianidad; además en términos de la Representación Social un niño avispados es un niño inteligente, y esto se devela en el discurso de la madre cuando la concepción que tiene de avispados es la misma a la que otras se remiten para hablar de la inteligencia, como cuando menciona que un niño avispados es el que sabe y hace cosas que se esperan para su edad, indicando una concepción de inteligencia como progresiva al desarrollo cognitivo y práctico.

7.4.4. Género

Esta categoría muestra la relación existente entre la inteligencia, pensamiento y el género.

7.4.4.1. Las niñas son más inteligentes y piensan diferente

El siguiente ejemplo da cuenta de la inteligencia como reflexión antes de actuar.

“Yo digo que las niñas son más inteligentes, si las niñas piensan primero las cosas antes de, en cambio los niños son sino ¡tin de una ligero!” (M21, N8); “Si, los niños son como mas, a ver las niñas son como mas delicadas, piensan como mas en las muñecas, en cambio los niños si son mas bruscos, si, tienen juegos muy pesados ; entonces si son diferentes” (M21,N8)

Esta creencia es fuerte en ella por su propia vivencia, que le ha indicado que son un poco más prudentes las niñas a comparación de los niños, pero la misma situación pasa al contrario, con otra madre que afirma que su hija es muy brusca, y eso no quiere decir que sea

menos inteligente o que solo piense en muñecas, puesto que hay otros aspectos en los que se desenvuelven muy bien y otro tipo de necesidades en las que deberá reflexionar.

“Que la mujer tenía, la parte derecha o izquierda del cerebro -no me acuerdo bien-, que era más desarrollada en la mujer, que por eso era que la mujer hablaba más, tenía más memoria, o sea, pensaba más que el hombre [...] Pues lo que escuché, yo creo que es la mujer, digo yo que es más inteligente la mujer” (M26, N11)

La cita muestra la creencia grande, que ya se había aludido al principio de este capítulo, de la relación entre el lenguaje verbal o habla y la inteligencia. Concepción tradicional que se encuentra muy arraigada en gran parte de la población entrevistada, y que es pertinente generar acciones que inviten a su transformación.

7.4.4.2. Los niños son más inteligentes

Así como algunos adultos indican por sus vivencias que son más inteligentes las niñas otros creen que son los niños.

“Yo digo que son mas inteligentes los hombres, porque mi hijo es mas inteligente que una primita que tiene de la misma edad” (M19, N16)

7.4.5. Edad de Aparición

Esta subcategoría revela posiciones muy diversas en cuanto a la edad en la que es posible decir que un/a niño/a es inteligente o que piensa. Algunos/as creen que esto pasa desde que están en el vientre y otros que ocurre después de los 5 años cuando están en la educación formal.

“Siii ellos son inteligentes, desde que nacen son como inteligentes. (M39, N7); “Yo digo que desde que nacen, porque de todas maneras hay unos niños que son muy inteligentes porque ellos cuando tienen ganas de hacer chichí, hay unos que nos les gusta hacerse chichí en el pañal -así estén muy pequeños. Empiezan a llorar, a llorar y uno empieza a pensar, pues, ¿qué será?, le quita el pañal, que esto, que lo otro. Y a veces, uno que les da agua, les da pecho, que les da de una cosa -que dizque porque pensando, que es algo que tiene-; cuando es que uno le quita el pañal y es que querían hacer chichí. Ya uno sabe: es que, ¡ay, mirá que era que quería hacer esto! Y así. Pues, yo digo que así, por ende, son ellos inteligentes así. (M26, N11)

La madre con su ejemplo reafirma algo que ya se había postulado con los resultados de las informaciones y es que el debate en cuanto a la inteligencia no esta en que los/as niños/as la tengan o no, sino cómo hacer para interpretarlos mejor, lo que indica verlos no desde una postura de adulto sino tratar de identificar sus necesidades, intereses y deseos como niñas/as y niños. *“¿Que son inteligentes? cuando empiezan a aprender, por ahí a los 10 meses” (M19, N16)*

Algunas de las creencias en cuanto a la aparición de la inteligencia no están en coherencia con las informaciones obtenidas por la observación de la conducta de sus hijos. Por ejemplo la madre de la cita anterior aunque afirma que la inteligencia aparece a los 10 meses revela conductas inteligentes en su hijo, y las nombra como tal, desde los 6 meses (ver informaciones).

7.4.6. Conclusión

Se encontraron dos tipos de creencias, unos creen que los bebés si son inteligentes y piensan y otros que no. La primera creencia de infiere de argumentos acerca de la importancia de enseñarles para que aprendan, las comprensiones que observan en sus hijos, y la toma de

consciencia gracias a estudios formales o encuentros educativos en los PAI. La segunda se da en base a los argumentos de la poca edad y el poco desarrollo, haciendo una comparación con el modelo terminal, y negándole capacidades existentes ahora.

7.5. Campo de representación

Se encuentra como núcleo de la representación social acerca de la inteligencia y el pensamiento de niñas y niños menores de dos años las incongruencias en cuanto a lo esperado para la edad en la que están sus hijos, hecho que ha llevado a los/as adultos/as a replantear sus informaciones, opiniones, actitudes y creencias acerca de estos temas y que a la gran mayoría les ha brindado unas miradas más flexibles e incluyentes gracias a las cuales consideran que sus hijos son inteligentes y piensan.

Se nota además, una fuerte influencia en la representación acerca del habla en relación con la inteligencia y el pensamiento, a pesar de que se incluyen otros modos diferentes de lenguaje. Así como tendencias muy marcadas acerca de la relación de género y los temas de estudio que indican la necesidad de ser reveladas para lograr, en adelante transformaciones. .

7.6. Imagen

Se encontró que existe una gran tendencia en relacionar el pensamiento con la quietud y el silencio, refiriendo una imagen de concentración, en palabras de las madres “quedarse como lelita, mirando a un punto, como ido”, al contrario de la inteligencia que se relaciona con la actividad, la exploración, el movimiento y el habla.

7.7 Estereotipo

Se presenta en la mayoría una división de roles por género muy marcada, indicando que las mujeres piensan en cosas de niñas como muñecas y los hombres en cosas de niños como carros, a pesar de que se observa que hay rupturas en las prácticas y ambos juegan con los objetos indicados.

7.8. HALLAZGOS

Los/as adultos/as ven a los niños/as menores de dos años como seres en desarrollo, pero este ya no se ve esquemático, ni inflexible, ahora les reconocen unos logros y habilidades ya existentes y superiores a lo esperado para su edad, ubicándolos así como sujetos capaces e inteligentes y que piensan. Así mismo, refieren la existencia de diversos tipos de inteligencias, no lo nombran de esta forma, pero indican que hay algunos aspectos en los que adquieren mayores habilidades unos niños/as que otros. Y a partir de esto es posible plantear que no solo son inteligentes los/as niños/as que hablan, también lo son aquellos/as que caminan rápido, o que bailan, o que tienen habilidades relacionales, entre otras. Lo que muestra un cambio en la Representación Social sobre la inteligencia y el pensamiento.

A pesar de que ven en sus hijos/as conductas inteligentes y las describen, esta información parte de una representación tan arraigada que muchos no se atreven a nombrarlos como inteligentes aún. Sin embargo, fueron pocos/as los/as que se ubicaron dentro de esta postura, lo que indica la transformación de la representación, puesto que la gran mayoría posee informaciones que aluden a inteligencias que trasciende de lo racional, e involucran también cualidades emocionales, sociales sensoriales, de memoria, entre otras, que observan en sus los bebés.

En coherencia con lo anterior, aunque no se le niega la existencia de la inteligencia y el pensamiento a los bebés hijos/as, se indican que se reconoce mejor en los hablantes, denotando que lo fundamental no es comprobar si los niños/as menores de dos años son o no inteligentes, sino que como a los/las adultos/as se les dificulta comprenderlos bien por el obstáculo de lenguaje, es pertinente pensar mejores modos de interacción que posibiliten comprender mejor al/la niño/a.

Los/as cuidadores/as le dan mucha relevancia a la enseñanza para lograr el aprendizaje y con este el desarrollo de la inteligencia y el pensamiento. Por ello se concibe la estimulación como el resultado de la interacción efectiva adulto/a – niño/a. Lo anterior posibilita que estos adultos adquieran mayores niveles de responsabilidad con sus hijos/as en el acompañamiento que les hacen y el tiempo que comparten con ellos/as.

Los/as niños/as menores de dos años realizan análisis sencillos, sus pedidos a los/a adultos/as no son solo para satisfacer necesidades biológicas, ellos observan, exploran, y hacen reflexiones sencillas sobre las cosas más cercanas.

No se encontró que existiera gran diferencia en las representaciones por edades y género, ya que hubo dimensiones con resultados muy similares en adultos de 19 y de 39 años por ejemplo. De otro lado, se evidenció mayor cantidad y claridad en la información referida a inteligencia que a pensamiento. Los/as adultos/as habían realizado algunas reflexiones previas respecto al primer tema, diferente al segundo, del cual no se habían cuestionado ni ellos ni en su entorno.

Desde que se realizó la investigación los participantes llevan a cabo interacciones más conscientes y en ese sentido más favorecedoras del desarrollo de sus hijos, lo que da cuenta de la importancia de que todos los que tenemos relaciones afectivas o académicas con las infancias hagamos consientes nuestras representaciones, y que para ello existan espacios de diálogo sobre diferentes asuntos del desarrollo de los/as niños/as.

7.9. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

- Los resultados son coherentes con lo planteado desde la teoría de las Representaciones Sociales, dado que se evidencia como las informaciones que las personas tienen acerca del tema de interés influye en sus opiniones, actitudes y creencias. De igual manera, se refleja la naturalización del conocimiento de sentido común, el cuál solo es develado en el momento en que se indaga explícitamente por él, por ejemplo, cuando los/as cuidadores/as indican que nunca se habían preguntado por el tema del pensamiento, y que desde los encuentros observan de forma más crítica a sus hijos y llevan a cabo interacciones mejor planificadas a la consecución de habilidades cognitivas.
- Estudios como estos realmente permiten desnaturalizar las relaciones y las formas en que las madres y adultos significativos ven a los/as niños/as, lo que incide en que se puedan transformar las Representaciones Sociales. Gracias a la desnaturalización de estas es posible realizar interacciones más efectivas con las infancias. Por lo anterior es vital

seguir realizando estudios con población menor de dos años, de modo que aprendamos a escuchar, comprender, e interpretar mejor a los bebés, y de esta forma, como pedagogos/as infantiles proporcionarles experiencias de aprendizaje más significativas.

- Los/a adultos/as significativos son sujetos de saber, y este debe ser reconocido y valorado por los pedagogos, así les ayudamos a confiar más en sí mismos y a motivarlos a la autorreflexión constante, lo que en últimas, representa un enorme beneficio para las infancias.
- No es posible negarle la existencia de la inteligencia y el pensamiento a los bebés, ya que ellos realizan procesos cognitivos sencillos que dan cuenta de su existencia. Por ellos es recomendable enfocarnos más en lograr ser mejores escuchas y mejores docentes para esta infancia temprana.
- Es importante que seamos conscientes del tipo y la calidad de las interacciones que se tenemos con los niños/as, ya que, como se mencionó en el transcurso de esta investigación, ellos toman como referente a los/as adultos/as para actuar, por tanto es ineludible una toma de consciencia sobre nuestras acciones adecuadas o inadecuadas.
- Es necesario empecemos a escuchar mejor a los/as niños/as para así ayudarles a desarrollar su inteligencia y su pensamiento. Escucharlos implica observar activamente y hacer la mejor interpretación posible de sus expresiones, al hacerlo los ubicamos como actores sociales activos, y le damos voz y representación. No hacerlo es seguir considerándolos como pasivos, ignorar su expresividad e imponer nuestras representaciones.
- Hay una relación estrecha entre las informaciones y las acciones, por lo cual es muy importante proporcionar espacios de encuentro, diálogo y aprendizaje con profesionales y pares. Este es un asunto del que nos debemos encargar como profesionales de la infancia, y debe trascender los espacios formales de aprendizaje, e integrar a otros profesiones afines como de la salud, o ciencias sociales.
- Es pertinente seguir realizando prácticas e investigaciones en espacios no formales de aprendizaje, ya que esto, posibilita ampliar los campos de acción de los pedagogos/as infantiles así como el trabajo interdisciplinario.
- Las representaciones sociales de los/as adultos/as están fuertemente influenciadas por las informaciones que reciben en los PAI. Por lo cual es importante que estos espacios se sigan generando, que cuenten con profesionales calificados, y que cada vez permitan mayor diálogo de saberes en donde se promueva la discusión acerca de diversos temas de las infancias.

BIBLIOGRAFÍA

- Agamben, G. (2007). *Infancia e historia*. Buenos Aires: Hidalgo, A. 2 ed
- Alzate, M. (2001). *El descubrimiento de la infancia: historia de un sentimiento*. Revista de Ciencias Humanas. Vol. 08, No. 30 (págs 101-111). Pereira.
- Araya, S. (2002). *Las representaciones sociales: ejes teóricos para su discusión*. Cuaderno de ciencias sociales 127. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Sede Académica, Costa Rica. Disponible online.
- Ariès, P. ([1979] 1986). "La infancia". En: Revista de educación, N° 281, (págs 5-17) (v.o. Enciclopedia Einaudi, vol. VI, 1979). Disponible online.
- Alvarado, S (1996). *Estado del arte en infancia en Caldas 1985 – 1995*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano. CINDE. Manizales.
- Álvarez, C., Barreto, M., Bedoya, M., Calderón, M., Correa, O., [y otros]. (1998). *Estimulación adecuada*. Trabajo de grado Licenciado en Educación Preescolar. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Departamento de Educación Infantil. Medellín.
- Betancur, M., Cardona, N., (2006). Percepciones de los adultos significativos sobre su rol educativo, el desarrollo y la estimulación de la dimensión lingüística comunicativa y el pensamiento lógico matemático de niños y niñas entre tres y seis años de edad de los barrios Paris, las Independencias y la Gabriela. Trabajo de grado (licenciado en pedagogía infantil). Universidad de Antioquia. Medellín.
- Botero, A. (2001). *El modelo investigativo en la hermenéutica gadameriana*. Revista Unipluriversidad, Vol 1, No.3. (págs 65-77). Medellín.
- Bruner, J.S., Haste, H. (1990). *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós
- Bruner, J.S. (1995). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Bruner, J.S. (2002). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Compilación de Linaza, J. (Sexta impresión). España: Alianza Editorial.
- Castro, M., Tettay, M. (1984). La estimulación para el desarrollo del niño. Tesis (Especialista en Gerencia del Desarrollo Social). Universidad de Antioquia. Medellín.
- Congreso de Colombia. (2007). Código de la Infancia y la Adolescencia. Ley 1098 de 2006. Versión comentada. Bogotá. Disponible online.
- Correa, P., Chica, A., Ossa, C., Bustamante, D., Carvajal, D [y otros]. (2010). Promoción del desarrollo integral por medio del diálogo de saberes en el programa de crecimiento y desarrollo. Trabajo de grado licenciado en pedagogía infantil. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Departamento de educación infantil. Medellín.
- De Mause, Ll. (1982). *Historia de la infancia*. (págs. 15-92). España: Alianza Editorial.
- De Zubiría, J. (2006). *Teorías contemporáneas de la inteligencia y la excepcionalidad*. Bogotá: Aula Abierta Magisterio.
- De Zubiría, J. (2006). Cinco mitos sobre la inteligencia y el talento. En: Revista Internacional Magisterio: Educación y Pedagogía. No. 24, Dic. 2006-Ene. 2007 (págs 36-39). Bogotá.
- Diker, G. (2009). ¿Qué hay de nuevo en las infancias? (págs18-24). Buenos Aires: Los polvorines, 1ed.
- Duarte, J., Parra, P., Gallego, T., García, G., Castañeda, A., [y otros]. (2009). *Estado de arte de los programas e investigaciones sobre la atención y desarrollo de la primera infancia realizados en los municipios de Medellín, Bello, Envigado, Sabaneta e Itagüí del valle de Aburrá, entre 1994 y 2005*. Revista latinoamericana de ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Vol. 9, No. 2 (Separata 2). Colombia
- Durkheim, E. (1898) Représentations individuelles et représentations collectives. Disponible online.

- Edwards, C. (1995). La inteligencia se despierta usándola: El constructivismo en educación. En E. M. Ciencia, *La inteligencia se contruye usándola. Escuelas infantiles de Reggio Emilia* (págs. 141-161). Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Flórez, D. (2006). Mapeo relacional de instituciones que en Medellín trabajan con niñez. Sistema de atención a la niñez de Medellín: un análisis de redes sociales. Tesis (maestría en problemas sociales contemporáneos, emergencias y desastres) Universidad de Antioquia. Medellín.
- From Cea, L. M. (2003). *La inteligencia emocional en la relación pedagógica: bases para un currículo flexible*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Gálvez, A. (2003). *La importancia de la evaluación neuropsicológica en niños menores de tres años*. Trabajo de grado (psicólogo). Universidad de Antioquia. Medellín.
- Gardner, H. (1993). *La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Barcelona: Paidós. 1ed.
- Gardner, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica. 2a ed.
- Gibson, E., Walk, R. (1960). El abismo visual. En W. T. Greenough (Ed.), *Psicobiología evolutiva* (págs 29-37). Barcelona
- Hernández, C. (2012). Competencias familiares para el desarrollo infantil en la gestación y primer año de vida. "Revista Virtual Universidad Católica del Norte". No. 37. (págs 93-111). Colombia.
- Hoyuelos, A. (2001). El pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi y su repercusión en la Educación Infantil. Tesis doctoral. Universidad Pública de Navarra.
- Jaramillo, M., Mora, N., Muñoz, D., Ramírez, L. (1999). Estimulación adecuada: una alternativa de vida sana para el niño plurideficiente entre 0 - 6 años. Trabajo de grado (Licenciado en Educación Especial). Universidad de Antioquia. Medellín.
- LaCasa, P. (1988). *Contexto y desarrollo cognitivo: Entrevista a Bárbara Rogoff*. En: *Revista Infancia y Aprendizaje*. (págs. 7-23). Madrid.
- (2006). Mapeo de investigaciones de primera infancia desde la gestación hasta los seis años. Programa de apoyo para la formulación de la política de primera infancia 2005 al 2015
- Metrosalud. (2012) *Reseña histórica*. Medellín. Disponible Online.
- Ministerio de Educación Nacional; Ministerio de la Protección Social; Instituto Colombiano de Bienestar Familiar. (2006). *Política Pública de Primera Infancia*. Articulación intersectorial para una atención integral de calidad para la primera infancia. Bogotá.
- Molero, C. (1998). *Revisión histórica del concepto de inteligencia*. En: *Revista latinoamericana de psicología*. (págs. 11-30). Bogotá. Disponible online.
- Monckeber, B. (2011) Conferencia. *Desarrollo cerebral en los primeros años: genética y medio ambiente*. En: XII Foro Internacional de Educación Inicial. La Intersectorialidad, Generadora de Bienestar para la Primera Infancia. Medellín.
- Mora, M. (2002). *La Teoría de las representaciones sociales de SergeMoscovici*. En: *Revista Athenea digital*. No 2.
- Noguera, C. (2003) *Reflexiones sobre la desaparición de la infancia*. *Pedagogía y Saberes* N° 18. (págs. 75-82).
- Ortiz, L. (2012). Había una vez... unas familias con un Buen Comienzo. Medellín. Disponible online.
- Piaget, J. (1975). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral editores.
- Peñaranda, Fernando, (2002). El programa de crecimiento y desarrollo: otro factor de inequidad social en el sistema de salud. *Revista de la facultad nacional de salud pública*. Vol 20, No 1. (págs. 89-99). Colombia.
- Política Pública Nacional de Primera Infancia. (2007). Documento Colombia por la primera infancia, Conpes 109 de diciembre 3.

- Política Pública Nacional de infraestructura Primera Infancia. (2008). Documento distribución de los recursos del sistema general de participaciones provenientes del crecimiento real de la economía superior al 4% de la vigencia 2006, Conpes 115 de junio 23.
- Política Pública Nacional de Atención integral de la Primera Infancia. (2009). Documento distribución de los recursos del sistema general de participaciones para la atención integral de la primera infancia para la vigencia 2009, Conpes 123 de abril 27.
- Puche-Navarro, R. (1990). *Percepción intermodal y desarrollo*. El caso del reconocimiento háptico y visual de una forma. Anuario de Psicología, No 45. (págs. 77-87). Barcelona. Disponible online.
- Puche-Navarro, R. (2001). *Inferencias y prácticas gravitacionales en el niño en el segundo semestre de vida*. En: Revista Psicología desde el Caribe. (págs. 63-93). Cali. Disponible online.
- Puche-Navarro, R. (2001). *El niño que piensa: un modelo de formación de maestros*. En: Revista Artes Graficas Del Valle. (págs. 296). Cali.
- Puche-Navarro, R. (2003). *El niño que piensa y vuelve a pensar*. En: Revista Artes Graficas Del Valle. (págs. 179). Cali.
- Puche-Navarro, R. (2005). *Formación de herramientas científicas en el niño pequeño*. Una Alternativa pedagógica desde el desarrollo cognitivo y la resolución de problemas. Cali. Artes gráficas del Valle. 2da edición (págs. 200).
- Puche Navarro, R. (2008). *Érase una vez el Desarrollo*. En: R. P.-N. J. Larreamendy Joerns, Claves para Pensar el cambio: Ensayos sobre psicología del desarrollo. (págs. 29-69). Bogotá: Editorial Universidad de los Andes.
- Quintero, M. (2002). *Siglo XX: reivindicación de la infancia*. Revista Educación y Pedagogía. Vol. 14, No. 32, Separata: Lecciones Inaugurales. (págs. 107-128). Medellín
- Restrepo, H., Quiroz, I., Ramírez, G. y Mendoza, Y. (2009). *Familias que aman, bebés que participan*. Concepciones y prácticas sobre la participación de los niños y niñas durante el primer año de vida. Tesis (Maestría en Educación y Desarrollo Humano). Manizales: Cinde.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. El desarrollo cognitivo en el contexto social. Editorial Paidós.
- Rogoff, B., Chavaja, P., Sierra Restrepo, Z., (2004). Las bases culturales del desarrollo cognitivo: evolución de la investigación en este campo en norteamérica. En: Revista Educación y Pedagogía. Vol. 16, No. 39, May.-Ago. Medellín.
- Runge, K. (1999) *La paradoja del reconocimiento de la niñez desde la pedagogía. Reflexiones en torno al eco rousseauiano*. En: Revista educación y pedagogía. Vol. 11, No. 23-24. (págs. 67-86). Medellín.
- Salinas, L., Isaza, L. (2003). Representaciones sociales en el marco de la escuela En: *para educar en el valor de la justicia*. Cap. 1. (Págs. 15-32). Bogotá: Transversales Magisterio.
- Sánchez, J., Hidalgo, M. (2003). *De las ideas de las madres a las interacciones con sus bebés*. En: Anales de psicología, Vol. 19 (2). (págs. 279-292). Murcia, España. Disponible online.
- Sternberg, R. J. (1985). Los componentes cognitivos de la inteligencia. En R. J. Stenrberg, *The triarchic mind* (págs. 55-77). Nueva York: Penguin Books
- Tornay, J. (2006). Memoria a largo plazo. En *Procesos psicológicos*
- Zapata, p. (2001). Estimulación de las habilidades comunicativas en los niños desde edades tempranas. Trabajo de grado (Licenciado en Educación Preescolar). Universidad de Antioquia. Medellín.

ANEXOS

Anexo 1: Instrumento entrevista

Las preguntas de la entrevista fueron:

Informaciones

1. ¿Qué es para usted la inteligencia?
2. ¿Qué es para usted el pensamiento?
3. ¿Qué cosas observa usted en un niño-a que le indican que él-ella es inteligente?
4. ¿Qué cosas observa usted en un niño-a que le indican que él-ella está pensando?
5. ¿Qué conocimientos tiene usted acerca de la inteligencia de los niños-as menores de dos años? ¿Cómo adquirió esos conocimientos?
6. ¿Qué conocimientos tiene usted acerca del pensamiento de los niños-as menores de dos años? ¿Cómo adquirió esos conocimientos?
7. ¿Usted sabe cómo ayudar a desarrollar la inteligencia de su hijo-a? ¿Cómo adquirió esos conocimientos?
8. ¿Usted sabe cómo ayudar a desarrollar el pensamiento de su hijo-a? ¿Cómo adquirió esos conocimientos?

Opiniones

1. ¿Considera que existe alguna diferencia entre la inteligencia de su hijo y sus otros hijos? ¿Por qué? (se pregunta en caso de que no sea hijo único)
2. ¿Considera que existe alguna diferencia entre el pensamiento de su hijo y sus otros hijos? ¿Por qué? (se pregunta en caso de que no sea hijo único)
3. ¿Considera que existe alguna diferencia entre la inteligencia de su hijo y la de otros niños-as? ¿Por qué?
4. ¿Considera que existe alguna diferencia entre el pensamiento de su hijo y la de otros niños-as? ¿Por qué?
5. ¿La inteligencia se hereda y/o se aprende? Explique su respuesta.
6. ¿El pensamiento se hereda y/o se aprende? Explique su respuesta.
7. ¿Cuales considera que son más inteligentes, los niños o las niñas? ¿Por qué?
8. ¿Hay alguna diferencia en la forma de pensar de un niño y una niña? ¿Cuáles?
9. ¿Considera que hay cosas que impiden que un niño-a sea inteligente? ¿Cuáles?
10. ¿Considera que hay cosas que impiden que un niño-a piense? ¿Cuáles?
11. ¿Considera que hay cosas que hacen que un niño-a sea más inteligente? ¿Cuáles?
12. ¿Considera que hay cosas que favorecen el pensamiento del niño-a? ¿Cuáles?

Actitudes

1. ¿Qué actividades acostumbra hacer usted con su hijo? (se sugiere para el baño, para dormir, para alimentarlo, para jugar...)
2. De esas actividades ¿cuál considera que puede favorecer el desarrollo de la inteligencia de su hijo-a?
3. De esas actividades ¿cuál considera que puede favorecer el desarrollo del pensamiento de su hijo-a?
4. ¿A qué juega con su hijo? ¿Qué juegos prefiere su hijo-a?
5. ¿Usted considera que estos juegos favorecen el desarrollo del pensamiento de su hijo-a? ¿Cuáles en especial?
6. ¿Usted considera que estos juegos favorecen el desarrollo de la inteligencia de su hijo-a? ¿Cuáles en especial?
7. ¿Cómo se comunica usted con su hijo-a? ¿Desde cuándo lo hace? (se puede sugerir: ¿Sobre qué cosas le habla? ¿Él-ella le responde?, ¿Cómo responde?)

8. ¿Usted considera que esa comunicación favorece el desarrollo del pensamiento de su hijo-a? ¿Por qué?
9. ¿Usted considera que esa comunicación favorece el desarrollo de la inteligencia de su hijo-a? ¿Por qué?
10. ¿Usted gusta de la lectura? ¿Lee usted con su hijo-a? ¿Qué textos leen?
11. ¿Considera que la lectura favorece el desarrollo del pensamiento de su hijo-a? ¿Por qué?
12. ¿Considera que la lectura favorece el desarrollo de la inteligencia de su hijo-a? ¿Por qué?

Creencias

1. ¿Desde qué edad cree usted que los niños piensan?
2. ¿Desde qué edad cree usted que los niños son inteligentes?
3. ¿Usted cree que su hijo-a piensa?, ¿Qué hace él-ella para que usted crea eso?, ¿Desde cuándo nota esa conducta en su hijo-a?
4. ¿Usted cree que su hijo es inteligente?, ¿Qué hace él para que usted crea eso?, ¿Desde cuándo nota esa conducta en su hijo-a?
5. ¿Usted cree que a partir de las situaciones que se dan en la vida cotidiana es posible estimular la inteligencia de sus hijos? ¿Cómo? (Ej: momento de desayuno, el baño, el juego, ir de compras...)
6. ¿Usted cree que a partir de las situaciones que se dan en la vida cotidiana es posible estimular el pensamiento de sus hijos? ¿Cómo? (Ej: momento de desayuno, el baño, el juego, ir de compras...)

Anexo 2: Convenciones transcripción entrevista

Para esta investigación se tomaron convenciones de varios documentos sobre la transcripción y se modificaron de acuerdo a lo considerado relevante. Se transcribió tal cual la información con adecuada ortografía y signos de puntuación.

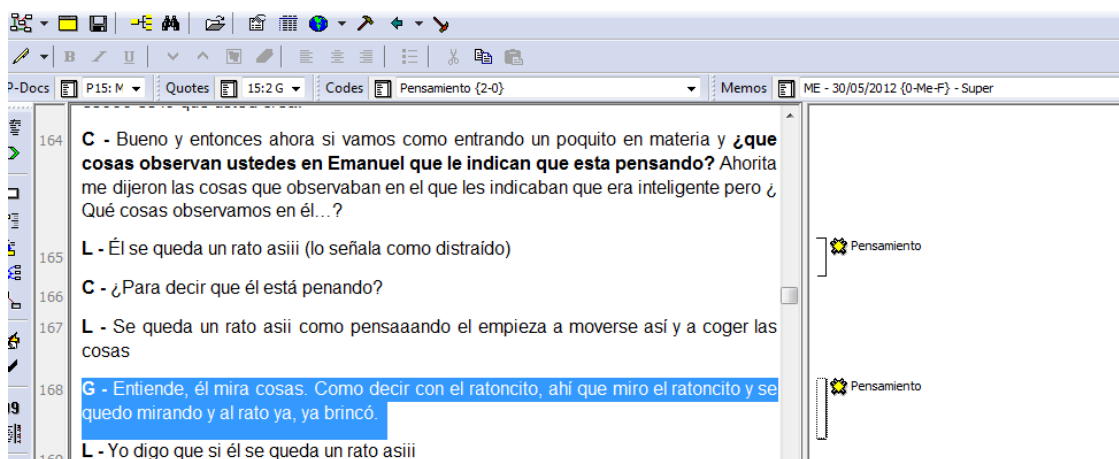
Inicial	Se identifican los hablantes con su nombre inicialmente y luego con la primera letra de su nombre en negrilla.
Negrita	Las preguntas se ponen en negrita, al igual que las palabras pensamiento e inteligencia durante el diálogo.
Mayúsculas	Se utilizan al inicio de un texto, después de un punto, después de signos de interrogación o exclamación, en los nombres propios, las siglas, las abreviaturas.
Minutos 24'39''	Para efectos de análisis se marca por cada párrafo los minutos de inicio y final.
[...]	Indica partes de la entrevista no transcritas por ser irrelevantes.
Impresionante.	sílabo muy acentuada, marcada por levantamiento de tono, etc.
Alaaargar una palabra	Se alarga dos veces las vocales o consonantes cuando hay énfasis en el diálogo en una palabra ejclaaaro
La raya (-):	En la transcripción se utilizó en un diálogo para explicar o ampliar informaciónn tangente a lo que se habla, de la cual solo daba cuenta la observación.
Los corchetes []:	Se utilizó en repeticiones de palabras, muletillas, o para restar relevancia a una palabra o frase.
Los paréntesis ():	Se utilizaron para comentarios adicionales, explicaciones de acontecimientos que acompañan los enunciados o que sirven para indicar aspectos paralingüísticos, cinésicos, extralingüísticos ,etc: (Espacio de silencio) (risas) (interrupción de terceros) (tose) (señala el juguete) (frase ininteligible)

Las comillas (“”):	Se usaron para marcar discurso indirecto, recuerdos, o frases citadas así como grupos de palabras, ejemplos, etc.
--------------------	---

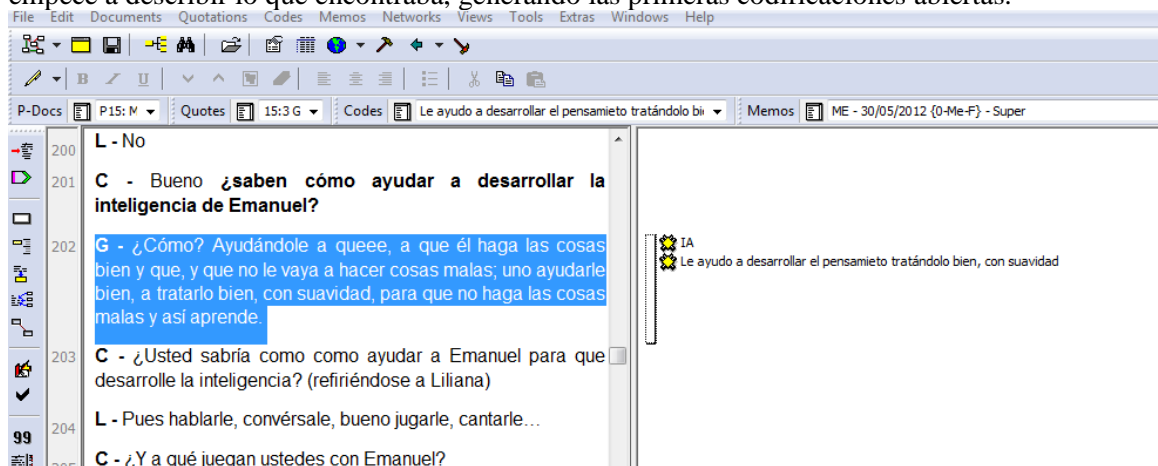
Anexo 3: análisis en gráficas

Para entender mejor como se realizó el análisis veámoslo con ayuda de unas gráficas.

En un principio la información la ingresé al Atlas ti y empecé clasificando los datos por las categorías preestablecidas en el inicio de la investigación: pensamiento e inteligencia.



Pero con esto no me estaba generando una buena clasificación de la información así que empecé a describir lo que encontraba, generando las primeras codificaciones abiertas.



Estos ya me fueron generando unos primeros datos para la clasificación que fueron ubicados en una tabla de Excel.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K
1											
2						1 Estimulación para el desarrollo					
3			a	actitud	2 C						
4	I	Inteligencia	b	creencia							
5			c	opinión							
6			d	Información							
7			a	actitud							
8	II	Pensamiento	b	creencia							
9			c	opinión							
10			d	Información							
11											
12											
13											
14											
15											
16											
17											
18											

De esta forma me vi en la necesidad de utilizar también la codificación axial, y cada vez que analizaba más datos, generaba mayor información y ampliaba la tabla, y ya contaba entonces con categorías, subcategorías, línea, tema, subtema y nombres.

Subcategoría	Línea	Tema	Nombre Tema	Subtema	Nombre Subtema	Palabras Clave
A	Actitud	1	Orientación favorable	a	Hablarles de forma clara y responderles sus preguntas	Comunicación - Desarrollo - Intel
				b	Jugar y los juguetes	Jugar - Juguetes - Juego
				c	Enseñarle	Enseñar - Aprender
				d	Brindar una adecuada alimentación	Alimentación - Nutrición
				e	Brindar un buen trato	Buen trato
				f	Leer y leerles	Leer - Lectura - Libros
				g	En todas las actividades diarias	Estimulación en la cotidianidad
				h	Ponerles música (canciones infantiles), cantarles	Música - Canciones - Cantarles
				i	Ver televisión: programas infantiles, musicales o de baile	Televisión - Programas infantiles
				j	Darle autonomía para hacer las cosas	Autonomía - Libertad
k	Procurar que duerman bien	Dormir				
l	La estimulación	Estimulación				
		2	Orientación desfavorable	a	Con mi otro hijo hacia más actividades	Actividades
				b	No hacer nada que le ayude a su desarrollo	No hacer nada
C	Creencia	1	Relación de la edad y el desarrollo	a	A menor edad presenta menor inteligencia	Edad - Desarrollo cognitivo -
		2	Aprendizaje	a	Los niños aprenden a ser inteligentes con ayuda de los adultos significativos	Adultos significativos - Aprendizaje
		3	Creo que mi hijo es inteligentes	b	La inteligencia se aprende	Aprendizaje
				a	Porque imita	Imitación
		4	Inteligencia - Género	b	Porque sabe cuando llega o no esta el papa	Extraña
				a	Las niñas son más inteligentes porque hablan más	Niñas son más inteligentes

Pero estos datos ya eran demasiados y cada vez se fueron reduciendo para generar mayores comprensiones.

A	B	C	D	E	F	G	H
Categorías	Eje	Subcategoría	Línea	Tema	Nombre Tema	Subtema	Nombre Subtema
I	Inteligencia	A	Actitud	1	Orientación favorable	a	La estimulación: Hablarles de forma clara y responderles sus preguntas; Enseñarles; Jugar; Leer y leerles; Ponerles música (canciones infantiles); Cantarles; Ver televisión: programas
						b	Cuidado: Brindar un buen trato, Alimentación adecuada, Procurar que duerman bien
				c	En la cotidianidad		
				d	Fomento la autonomía		
		2	Orientación desfavorable	a	Con mi otro hijo hacía más actividades		
				b	No hacer nada que le ayude a su desarrollo		
		C	Creencia	1	Aprendizaje	a	Los niños aprenden a ser inteligentes con ayuda de los adultos significativos
						b	La inteligencia se aprende
2	Creo que mi hijo es inteligente			a	Porque imita, aprende muy ligero		
				b	Porque reconoce a sus padres: desde que nacen, sabe cuando llega		
c	Pero no sé por qué						

La codificación siempre respecto los datos de las/os entrevistadas/os, los nombramientos en correspondían a un resumen o identificación en un concepto de lo dicho, nunca de una interpretación de esto.

trabas, ponerle obstáculos, enseñarles, sería como uno desarrollarle la **inteligencia** al niño.

053 **C: ¿Y saben cómo ayudar a desarrollar el pensamiento?**

054 (Espacio prolongado de silencio)

055 Y: Con diferentes ruidos escondidos y donde ellos tengan que pensar de dónde viene ese ruido, eh, esconderle cosas que ellos tengan que pensar cómo buscarlas, o meterle algo en una caja algo muy cerrado, algo que ellos quieran mucho y ellos tengan que pensar cómo sacar eso de ahí, sea porque lo dañen, sea porque lo tiren lo desbaraten, pero ellos están pensando cómo sacar eso de ahí; y lo terminan sacando, como sea pero lo terminan sacando, toesss, sería con ruidos, con música, cosas que ellos no [no] estén como bien, esconderle uno [los] cosas, los juguetesss.

056 **C: ¿Y de dónde adquirió usted esos conocimientos?**

057 Y: Por lo que yo he visto en mi niña, por lo que he visto pues que ella siente un ruido y se queda quietecita, callada y hasta que no ve la persona o se va el ruido no deja de estar calladaa, entoes pa' mi, o sea eso lo he aprendido de [de] mi propia hija, a saber queee son cosas así. Es una local...

Codebook entries:

- IIA1a - Plantearles situaciones problema les ayuda a desarrollar el pensamiento
- IIF2a - Piensa porque intenta buscar de donde provienen los ruidos y los identifica
- IIF3b - Aprendo del pensamiento de los niños observando mi hija

Para los comentarios, memos o notas correspondientes a lo que iba surgiendo en la codificación el software contaba con un espacio que permitía organizar la información, así como relacionar un código con otro.

021 **C: ¿Y para usted que sería la inteligencia?**

022 **C: Bueno, y ¿para ustedes entonces, que sería el pensamiento?**

023 Y: Como yo le dije a usted esa vez, uno no puede separar eso, son dos cosas que van cogidas de la mano, la **inteligencia** y el **pensamiento**, porque uno tiene que pensar pa' poder ser inteligente, y tiene que ser inteligente pa' poder pensar, entoncesss pa' mi el **pensamiento** sería comooo, ¿ay quee? [...] me puso a pensar, no mentiras (risas), no pues es queee [...] uno lo tiene también, uno tiene el **pensamientooo**, porque es que uno tiene que pensar.

024 Y: Siii, uno pensar [...] (interrupción) [...]

025 **C: ¿Qué sería pensar?**

026 Y: **O sea, yo digo que el pensamiento es una necesidad que uno tiene (...)** Si, porque uno tiene la necesidad de...

Codebook entries:

- IIF1c - Pensar es una necesidad del SH. Uno piensa antes de hacer cualquier cosa...
- IIO1a - Ellos actúan porque tienen (sienten) una necesidad, no porque piensan...

Comment window content:

M1: esto es importante puede relacionarse con la idea del lenguaje como expresión del pensamiento, aunque ella menciona es un sentir, en este caso ella dice que siente la sed y por eso pide agua. También asocia llorar con necesidad no con pensar, sino con un instinto de supervivencia. Lo que denota su concepto de pensar como una reflexión sobre y no como un actuar impulsivo.

Por último el programa permitía hacer una clasificación por familias y desde allí generar gráficos que ayudaban a apreciar mejor la información para el análisis.

Code Family Manager [HU: Agosto Final]

Families Edit Miscellaneous View

Name	Size	Author	Created	Modified
II. Pensamiento. A. Actitud. 1. Orientación Favorable. d. Buen trato	1	Super	31/08/12...	31/08/12...
II. Pensamiento. A. Actitud. 1. Orientación Favorable. e. Estimulación	1	Super	31/08/12...	31/08/12...
II. Pensamiento. C. Creencia. a. Aprendizaje-Enseñanza	3	Super	31/08/12...	31/08/12...
II. Pensamiento. C. Creencia. b. Piensa	4	Super	31/08/12...	31/08/12...
II. Pensamiento. C. Creencia. c. Edad de aparición	3	Super	31/08/12...	31/08/12...
II. Pensamiento. C. Creencia. c. No Piensa	4	Super	31/08/12...	31/08/12...
II. Pensamiento. C. Creencia. e. Género	2	Super	31/08/12...	31/08/12...
II. Pensamiento. F. Información. a. Acciones prácticas	15	Super	31/08/12...	31/08/12...
II. Pensamiento. F. Información. b. Procesos cognitivos	13	Super	31/08/12...	31/08/12...
II. Pensamiento. F. Información. c. Comunicación	6	Super	31/08/12...	31/08/12...
II. Pensamiento. F. Información. d. Fuente	4	Super	31/08/12...	31/08/12...
II. Pensamiento. F. Información. e. Cantidad	4	Super	31/08/12...	31/08/12...
II. Pensamiento. O. Opinión. a. Edad-Desarrollo	3	Super	31/08/12...	31/08/12...
II. Pensamiento. O. Opinión. b. No piensan	10	Super	31/08/12...	31/08/12...
II. Pensamiento. O. Opinión. c. Si piensa	10	Super	31/08/12...	31/08/12...
II. Pensamiento. O. Opinión. d. Obstáculos	9	Super	31/08/12...	31/08/12...
II. Pensamiento. O. Opinión. e. Ayudas	13	Super	31/08/12...	31/08/12...
II. Pensamiento. O. Opinión. f. Diferencias Género	6	Super	31/08/12...	31/08/12...
II. Pensamiento. O. Opinión. g. Diferencias social	6	Super	31/08/12...	31/08/12...
II. Pensamiento. O. Opinión. h. Aprendizaje-Herencia	6	Super	31/08/12...	31/08/12...
III. Emergente	12	Super	31/08/12...	31/08/12...