



REBECA MEJÍA-ARAUZ  
COORDINADORA

ITESO  
Universidad Jesuita  
de Guadalajara

# DESARROLLO PSICOCULTURAL DE NIÑOS MEXICANOS



**DESARROLLO  
PSICOCULTURAL  
DE NIÑOS  
MEXICANOS**



# DESARROLLO PSICOCULTURAL DE NIÑOS MEXICANOS



**ITESO**  
Universidad Jesuita  
de Guadalajara

**REBECA MEJÍA-ARAUZ**  
COORDINADORA

INSTITUTO TECNOLÓGICO Y DE ESTUDIOS SUPERIORES DE OCCIDENTE  
Biblioteca Dr. Jorge Villalobos Padilla, SJ

---

Mejía Arauz, Rebeca (coord.)

Desarrollo psicocultural de niños mexicanos / Coord. de R. Mejía Arauz.—  
Guadalajara, México : ITESO, 2015.  
302 p.

ISBN: 978-607-9361-79-2

1. Niños Mexicanos – Condiciones Psicológicas – Tema Principal. 2. Niños Mexicanos – Condiciones Sociales y Culturales – Tema Principal. 3. Relaciones Familiares. 4. Desarrollo Cognoscitivo. 5. Desarrollo Emocional. 6. Competencia Lingüística. 7. Aprendizaje Colaborativo. 8. Lectoescritura – Aspectos Sociales y Culturales. 9. Habilidades Sociales. 10. Psicología Evolutiva. I. t.

---

[LC]

305. 2310972 [Dewey]

---

Diseño original: Danilo Design

Diseño de portada: Ricardo Romo

Diagramación: Beatriz Díaz Corona J.

La presentación y disposición de *Desarrollo psicocultural de niños mexicanos* son propiedad del editor. Aparte de los usos legales relacionados con la investigación, el estudio privado, la crítica o la reseña, esta publicación no puede ser reproducida, ni en todo ni en parte, en español o cualquier otro idioma, ni registrada en o transmitida por un sistema de recuperación de información, en ninguna forma ni por ningún medio, sea mecánico, fotoquímico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia, o cualquier otro, inventado o por inventar, sin el permiso expreso, previo y por escrito del editor.

1a. edición, Guadalajara, 2015.

DR © Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO)  
Periférico Sur Manuel Gómez Morín 8585, Col. ITESO,  
Tlaquepaque, Jalisco, México, CP 45604.  
[www.publicaciones.iteso.mx](http://www.publicaciones.iteso.mx)

ISBN: 978-607-9361-79-2

Impreso y hecho en México.  
*Printed and made in Mexico.*

# Índice

PRESENTACIÓN / Rebeca Mejía-Arauz	<b>7</b>
CONTRASTES EN EL DESARROLLO SOCIOCOGNITIVO DE NIÑOS EN CONTEXTOS URBANOS Y RURALES O INDÍGENAS DE MÉXICO / Rebeca Mejía-Arauz	<b>13</b>
DESARROLLO COGNITIVO, DEL LENGUAJE ORAL Y EL JUEGO EN LA INFANCIA / Vanessa Toledo-Rojas y Rebeca Mejía-Arauz	<b>45</b>
EL DESARROLLO DE LA LITERACIDAD EN LOS NIÑOS / Itzel Aceves-Azuara y Rebeca Mejía-Arauz	<b>75</b>
INTERACCIONES SOCIALES Y DESARROLLO PSICOLÓGICO EN SITUACIONES DE USO DEL PODER / Everardo Camacho Gutiérrez	<b>119</b>
ACTIVIDADES COLABORATIVAS EN LA EDUCACIÓN EN Y PARA EL TRABAJO ENTRE NIÑAS Y NIÑOS EN UNA COMUNIDAD P'URHÉPECHA / Ulrike Keyser Ohrt	<b>165</b>

“PIDEN PAN, NO LES DAN; PIDEN QUESO, LES DAN UN HUESO”. INTELIGENCIA SOCIAL Y HABILIDADES INFANTILES EMERGENTES EN CONTEXTOS INSTITUCIONALES / Salvador Iván Rodríguez Preciado	<b>207</b>
FACTORES FAMILIARES Y SOCIOCULTURALES EN EL DESARROLLO AFECTIVO DE NIÑOS Y ADOLESCENTES MEXICANOS: SU INFLUENCIA EN LAS CONDUCTAS SUICIDAS / Teresita Morfín López y Luis Miguel Sánchez Loyo	<b>249</b>
EL ROL DE LA ABUELA EN EL DESARROLLO DE LOS NIETOS / Margarita Maldonado Saucedo	<b>271</b>
REFLEXIONES FINALES / Rebeca Mejía-Arauz	<b>295</b>
ACERCA DE LOS AUTORES	<b>299</b>

## ***Presentación***

REBECA MEJÍA-ARAUZ

Quienes estudiamos el desarrollo psicológico en México, ¿qué podemos decir acerca de las características particulares del desarrollo de los niños en nuestro país? Una revisión extensa de la investigación realizada en nuestro territorio, si bien nos revela que hay gran producción sobre el desarrollo psicoeducativo de los niños, también saca a la luz que hay poca investigación y publicaciones sobre los aspectos culturales que influyen en el desarrollo psicológico (Mejía-Arauz, Toledo-Rojas y Aceves-Azuara, 2013). Entre la diversidad de estudios, una buena cantidad se concentra en algunos cuantos temas, que si bien son fundamentales como es el caso del desarrollo del lenguaje y de la literacidad, no agotan la amplia variedad de aspectos relevantes al desarrollo psicocultural, que resulta necesario conocer a fin de orientar de mejor manera a los actores sociales que están cerca de los niños, a quienes se encarga y responsabiliza de su bienestar y educación.

Los referentes de desarrollo infantil con que contamos en México generalmente provienen de investigaciones realizadas con niños de otros países, especialmente de poblaciones anglosajonas de nivel socioeconómico medio, dándonos una perspectiva ajena a la realidad de nuestros grupos culturales. Es decir, mucha de la literatura sobre el desarrollo infantil que encontramos en México está orientada por teorías e investigaciones que refieren a niños de otros países, o de otros sistemas culturales muy diferentes al mexicano, y con base en ellos se pretende entender a nuestros pequeños y se toman decisiones acerca de cómo formular programas de apoyo para su desarrollo y educación.



Si bien hay aspectos fundamentales del desarrollo que se pueden considerar universales, por ejemplo, las etapas en que los niños aprenden a caminar, adquieren el lenguaje y ciertas fases de la evolución del proceso de pensamiento, hay muchas variantes que se pueden relacionar con las condiciones de vida y con las prácticas y tradiciones culturales. Los estilos de crianza varían enormemente entre grupos culturales, aun dentro de un mismo país, de manera que es importante reconocer cuáles son esas condiciones, cuáles son esos estilos de crianza y cuáles son las prácticas y tradiciones culturales que impactan en el desarrollo psicológico de los niños de grupos culturales específicos.

Por otra parte, por un largo tiempo, el estudio del desarrollo psicológico de los niños se enfocó en las características individuales, aun cuando se consideraran diferentes contextos de desarrollo, ya fuera la familia, la escuela o algún otro. Con el avance disciplinar y el reconocimiento de ciertas perspectivas en las ciencias sociales, tal como la perspectiva histórico-sociocultural en psicología, la comprensión del desarrollo del niño se ha enriquecido con una visión mucho más comprehensiva y compleja del desarrollo, del aprendizaje y la socialización de los niños, concibiéndolo en un estrecho entrelazamiento con la dinámica cultural.

Actualmente, en la diversidad de condiciones socioeconómicas y culturales de vida de nuestro país se dan múltiples presiones para las familias y para aquellos que son responsables de las condiciones de desarrollo de los niños. En el trascurso de pocas décadas se han mostrado cambios notables en las estructuras sociales básicas como la familia, que se acompañan de una necesidad más urgente de respuestas institucionales de apoyo, pero la falta de respuesta adecuada de los servicios sociales institucionales va modificando las formas de participación de las personas en sus escenarios de vida y con ello sus posibilidades reales de desarrollo. Por tales razones, hoy más que nunca es importante reconocer la importancia de aquellos factores que configuran mejores oportunidades de desarrollo de los niños, pero también resulta necesario identificar aquellos factores que impiden

o destruyen una posibilidad de mejor desarrollo de las personas. Los trabajos que aquí se presentan tratan de contribuir a un conocimiento que ofrezca una visión diversa de aspectos socioculturales que afectan el desarrollo psicológico y la vida de los niños mexicanos.

En esta obra los autores compartimos un abordaje psicociocultural del desarrollo, con algunas coincidencias pero también diferencias con respecto a los autores teóricos e investigadores que seguimos. Una de las autoras es antropóloga educativa y cultural, y los demás autores somos psicólogos con especialidades en diferentes campos. Cinco de los autores formamos parte del Departamento de Salud, Psicología y Comunidad del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) y de la misma Unidad Académica Básica, en la que nos enfocamos al estudio del desarrollo psicocultural. Entendemos el desarrollo psicológico como las transformaciones en la cognición (que incluye las emociones o el afecto), en el comportamiento y prácticas sociales de las personas, que ocurren por la actividad cultural en la que se involucran. La investigación que realizamos se enfoca a estudiar de qué manera se van construyendo colaborativamente los procesos y funciones cognoscitivas y el comportamiento a través de la participación colaborativa de las personas en las actividades y prácticas culturales. Como las prácticas culturales incluyen valores, formas de organización e interacción social y tradiciones, al participar conjunta o colaborativamente hacia el objetivo de la actividad cultural, las personas comparten, complementan o discrepan articuladamente sus modos de comportamiento y cognición-emoción, con lo cual pueden ocurrir transformaciones a esos niveles: comportamental y cognitivo-emotivo, pero a su vez, tales participaciones pueden impactar en la cultura transformándola (UABDPC, 2013).

En el caso de los niños, consideramos que la influencia del contexto cultural en su desarrollo no es unidireccional sino que en la construcción cultural el niño también es un participante activo que contribuye en las dinámicas socioculturales. Los trabajos que presentamos aquí estudian tales formas de participación y contribuciones; aspectos especialmente relevantes del desarrollo de los niños tales como el desarro-

llo de la cognición, el lenguaje o la literacidad; la diversidad cultural en relación con funciones sociocognoscitivas como la atención, la comunicación o la colaboración; cómo son las relaciones de poder entre los niños; cómo los niños institucionalizados desarrollan una inteligencia social particular; de qué manera los factores familiares y emocionales inciden en acciones extremas como el intento de suicidio, y cómo las transformaciones en las familias modifican el rol de las abuelas en beneficio de los niños. En todos estos trabajos se destaca su relación con el contexto cultural en que viven los niños mexicanos.

Los capítulos no tienen un formato unificado sino que cada uno se articula en concordancia con el énfasis que los y las autoras quieren dar, ya sea a la discusión teórica o a la evidencia empírica, pero siempre incluyendo ambas. Los métodos son diversos ya que podemos encontrar en estos capítulos referencia a investigaciones cualitativas, experimentales y también con métodos mixtos. Mientras que en la mayoría de los capítulos los autores presentan sus propias investigaciones, hay dos capítulos cuyos temas resultan muy relevantes, uno sobre el desarrollo cognoscitivo, del lenguaje y el juego, y el otro sobre el desarrollo de la literacidad, que conjuntan la investigación realizada en México en tales campos de conocimiento y desarrollo.

A pesar de que no es posible cubrir en este solo texto todos los aspectos relevantes del desarrollo infantil, sí abordamos muchos de los temas cruciales del desarrollo psicocultural infantil. La aportación principal de este texto entonces es que se enfoca en dar cuenta de áreas muy importantes de la investigación contemporánea del desarrollo de niños mexicanos y en la presentación de investigaciones empíricas con niños mexicanos que han conducido los mismos autores o con referencia a otros investigadores, todo ello con la idea de ofrecer un panorama que nos acerque un poco más al conocimiento del desarrollo de los niños de nuestra propia cultura.

## REFERENCIAS

- Mejía-Arauz, R., Toledo-Rojas, V. & Aceves-Azuara, I. (2013). Early childhood education and development in Mexico. En L. Meyer (Ed.), *Oxford Bibliographies in Education*. Nueva York: Oxford University Press.
- Unidad Académica Básica del Desarrollo Psicocultural, UABDPC (2013). *Objeto de estudio y campo de investigación de la Unidad Académica Básica del Desarrollo Psicocultural*. Archivos de la UABDPC, Departamento de Salud, Psicología y Comunidad del ITESO, Guadalajara.



## ***Contrastes en el desarrollo sociocognitivo de niños en contextos urbanos y rurales o indígenas de México***

REBECA MEJÍA-ARAUZ

En este trabajo se contrastan algunos aspectos del desarrollo de los niños en contextos urbanos, contextos rurales y comunidades indígenas de México. Tales aspectos incluyen funciones sociocognoscitivas básicas como la observación, atención y la comunicación, y por otra parte, aspectos complejos de la interacción social como es la interacción colaborativa y de ayuda. Todos ellos son aspectos interconectados que no solo impactan en el desarrollo sociocognitivo-emotivo de los niños sino también en su participación y desarrollo como miembros de las comunidades a las que pertenecen, es decir, en su desarrollo psicocultural.

Presento investigaciones cuyos resultados muestran que aun cuando frecuentemente se ha encontrado que los niños rurales y los de comunidades indígenas, a través del tiempo han carecido de oportunidades educativas y de muchos otros beneficios que aporta el contexto urbano, estos niños desarrollan habilidades diferentes a las de los niños urbanos, como la observación intensa y la atención simultánea, la comunicación no verbal y mayor iniciativa y disponibilidad para la colaboración y ayuda. En contraste, las investigaciones revelan que los niños urbanos desarrollan más la atención alternada, la comunicación verbal y, si bien tienen menos oportunidades para la colaboración y participación en actividades de mantenimiento de la vida familiar, suelen tener otras oportunidades para el desarrollo educativo extraescolar si se trata de niños de familias con nivel socioeconómico medio, mientras que los niños de familias de escasos recursos que viven en contextos urbanos

no tienen tales oportunidades, pero debido a que con frecuencia participan en actividades de apoyo a la economía familiar, como la venta de productos en las calles o la colaboración como ayudantes en los trabajos de los padres, esto también influye en los modos como desarrollan diversas habilidades sociocognitivas. Sin embargo, en este último caso no contamos con investigaciones suficientes en México para dar cuenta de este desarrollo. Con este planteamiento trato de recalcar que el desarrollo psicológico y educativo de los niños varía notablemente según el contexto sociocultural en el que se encuentran inmersos.

Las vidas y el desarrollo de los niños se van orientando de acuerdo a las concepciones de desarrollo y las prácticas de vida y educación que tienen los padres o las familias. Sin embargo es importante notar que tales prácticas y concepciones no solo resultan de lo que los padres o familias valoran sino que responden también a aquello que tiene sentido y se adapta a las necesidades económicas, educativas, de tamaño familiar, ocupaciones de los padres, condiciones medioambientales, aspiraciones, y valores compartidos culturalmente por grupos o comunidades (véase, por ejemplo, Correa-Chávez, Mejía-Arauz y Keyser Ohrt, en Silva Guimaraes (en prensa); Rogoff, Correa-Chávez y Navichoc Cotuc, 2005; LeVine, LeVine y Schnell, 2012; Tapia-Uribe, LeVine y LeVine, 1993). Esto es lo que Rogoff y colaboradoras han denominado constelaciones de prácticas culturales (Rogoff y Angelillo, 2002; Rogoff, Najafi y Mejía-Arauz, 2014).

## CONSTELACIONES DE PRÁCTICAS CULTURALES EN LOS CONTEXTOS URBANO, RURAL E INDÍGENA

Las variantes en el desarrollo de los niños están muy relacionadas con las formas diversas en que se configuran sus vidas, con las prácticas de vida que se organizan según las costumbres y necesidades de sus familias y los grupos culturales en los que participan, así como también con la diversidad en las condiciones de vida y oportunidades —o sus carencias— que ofrecen los contextos en que viven.

Las comunidades rurales, las comunidades indígenas y las de contextos urbanos muestran diferencias en las formas como se configuran e interconectan las prácticas de vida junto con los valores y metas asociados a ellas. Diversas investigaciones que estudian las formas de participación y organización social identifican factores interconectados según las configuraciones o constelaciones de prácticas culturales. Por ejemplo, en los contextos urbanos y en familias de nivel socioeconómico medio, se encuentran correlaciones entre mayor grado de escolaridad con menor tamaño de la familia, menor índice de mortalidad infantil, tipos de ocupaciones de los padres y otros factores que se van interconectando históricamente (Rogoff et al., 2005; Rogoff et al., 2007; LeVine et al., 2012), configurando lo que llamamos constelaciones de prácticas culturales (Rogoff y Angelillo, 2002; Rogoff, Najafi y Mejía-Arauz, 2014), que son particulares a los diferentes grupos socioculturales.

En esta línea, tal como lo señalan López, Najafi, Rogoff y Mejía-Arauz (2012), refiriéndose particularmente a familias de nivel socioeconómico medio, a lo largo de la historia las comunidades urbanas de México les han ofrecido más oportunidades de acceso a la educación formal y al desarrollo laboral y profesional, en contraste con las oportunidades de este tipo que tienen las comunidades rurales e indígenas de México. De ahí que sea posible identificar también que, a través de una serie de generaciones, las personas van accediendo a estas oportunidades transformando sus prácticas culturales. En el caso de las familias con oportunidades educativas y laborales en los contextos urbanos, tienden a tener menor número de hijos y a orientar y modificar sus prácticas de vida para adaptarse a las demandas de organización de las grandes ciudades, y a las prácticas institucionales y laborales en las que estas familias están involucradas. Con ello observamos que ciertas prácticas específicas se relacionan entre sí y no se pueden considerar aisladamente sin destruir la coherencia identitaria de la cultura en cuestión: Los procesos culturales se van dando conjuntamente en



forma de patrones o constelaciones que cambian a lo largo de la historia (Rogoff, 2011, en Rogoff, Najafi y Mejía-Arauz, 2014, p. 85).

En síntesis, estas diferencias en constelaciones o configuraciones socioculturales implican condiciones de vida que orientan de manera diferencial el desarrollo y el aprendizaje social, intelectual y emocional de los niños. En este capítulo me centro especialmente en algunos procesos de desarrollo sociocultural cognoscitivo como son las formas de interacción y colaboración, la observación atenta y la comunicación de los niños, aspectos que como veremos, son especialmente relevantes en sus aprendizajes de vida. Estos aspectos forman parte de algunas de las facetas que plantea Rogoff como parte del aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades (Rogoff et al., 2007; Rogoff et al., 2003) o del aprendizaje por medio de observar y contribuir (*Learning by observing and pitching-in*, de Rogoff et al., 2014).

## ORGANIZACIÓN DE LA PARTICIPACIÓN DE LOS NIÑOS EN LA VIDA FAMILIAR Y EN CONTEXTOS INSTITUCIONALES

En la sociedad contemporánea mexicana, el ritmo de vida y las transformaciones sociales han afectado la organización social familiar. La creciente incorporación de la mujer en la fuerza laboral y la diversificación de la estructura familiar, han obligado a las familias a apoyarse cada vez más en instituciones sociales como la escuela o instancias de cuidado infantil; llevan ahí a sus niños desde edades cada vez más tempranas, especialmente en el caso de quienes viven en las grandes ciudades.

Las prácticas de cuidado infantil y las prácticas educativas institucionales a las que se ven expuestos los niños, les proporcionan una estructura de vida con mayores delimitaciones o restricciones en comparación con lo que ocurre en los escenarios de convivencia familiar. En las instituciones educativas y de cuidado infantil, los niños están al cargo de uno o varios adultos, se les segrega por edades y participan en actividades diseñadas y planeadas por los adultos bajo un cronograma

y estructura. Esta estructuración entonces orienta sus formas de interacción y restringe sus oportunidades de interactuar con otras personas con diversos roles, con niños de diversas edades (como ocurriría en la familia), y en una mayor diversidad de actividades y en diversos contextos. En otras palabras, aun los niños que son miembros de familias estables pasan bastante tiempo en instituciones o en situaciones socialmente más estructuradas y restringidas.

La investigación en la perspectiva sociocultural del desarrollo psicológico ha mostrado que diferentes estructuras de organización y participación social inciden en el desarrollo de las formas de comunicación y de procesos socioemocionales y cognoscitivos de acuerdo con las demandas de tales entornos socioculturales (Mejía-Arauz et al., 2012; Rogoff, 2003; Rogoff et al., 2007).

La investigación también ha sugerido que muchos padres de familia y profesionales de la educación consideran que el desarrollo infantil ocurre principalmente como resultado del aprendizaje escolar. En la actualidad, y con mayor frecuencia en contextos urbanos, desde una edad muy temprana los niños se encuentran inmersos en instituciones sociales para su cuidado o su educación, usualmente debido a las necesidades de las familias en que tanto el padre como la madre trabajan con horarios que les restringen sus posibilidades para atender y convivir con sus hijos aun siendo estos muy pequeños. Esta institucionalización de los niños también se debe a que se considera que la educación en instituciones formales es de gran valor en nuestra sociedad. Siendo así, los niños pasan una gran cantidad de su tiempo de vida diaria en lugares que les estructuran y organizan su vida, tiempo y actividades en formas particulares que impactan en su socialización, educación y desarrollo.

Desde el inicio del siglo XX, las instituciones educativas empezaron a organizar sus actividades en formas muy similares a las que propiciaba el movimiento industrial de producción en cadena o en línea de ensamblaje, estructurando las formas de enseñanza y de interacción con una modalidad que Rogoff y colegas llaman instrucción en línea de

ensamblaje (Rogoff, 2003; Rogoff et al., 2003; 2007; 2010). En este modelo, la organización social de la educación controla la atención de los estudiantes, su motivación, sus formas de interacción y comunicación (Mejía-Arauz, et al., 2012; Paradise, 1985; 2005). La interacción entre maestro y alumno generalmente ocurre en forma vertical, y en las escuelas más tradicionales se insiste en que el trabajo de los estudiantes se realice de manera individual o independiente unos de otros y en un escenario alejado de las actividades productivas de la comunidad. Con el tiempo, en esta situación individualizante en el escenario escolar y, por otra parte, fuera de la escuela —dada la convención social de que los niños no deben involucrarse en ninguna clase de trabajo de adultos—, su participación en las labores del hogar o del trabajo familiar se ha ido considerando inadecuada y de esta forma cada vez más se deja fuera a los niños de la participación colaborativa y de la posibilidad de involucrarse, aprender y contribuir en las actividades familiares que a la larga podrían repercutir no solo en su aprendizaje sino también en el desarrollo de su identidad como miembros de una familia, de su comunidad, y en su desarrollo emocional.

Con tal exclusión, las actividades comunes de los niños en la vida cotidiana se relacionan con lo que ocurre en la escuela o las tareas que esta les demanda, y de ahí que estas se conviertan en las actividades principales que influyen en su desarrollo. En otras palabras, la actividad que se cree que guía al desarrollo infantil se ha centrado actualmente en la actividad escolar. Si bien es posible identificar otros escenarios y factores que inciden en el desarrollo, por ejemplo el extenso acceso a la tecnología digital como son los videojuegos y otras actividades electrónicas que tienen los niños de algunos grupos socioeconómicos, para los adultos esto es considerado más como entretenimiento que como medio de desarrollo, mientras que la atención a las demandas escolares es privilegiada en sus concepciones de desarrollo.

Por tal razón, la institución escolar se ha hecho tan importante no solo en organizar la vida del niño sino que también afecta la organización de buena parte de la vida familiar. En algunas familias, espe-

cialmente aquellas en contextos urbanos y de nivel socioeconómico medio o alto, los niños tienen otras actividades después de las horas escolares, que aun cuando podrían dedicarse al entretenimiento, tales como los deportes o las artes, se organizan en una estructura similar a la escolar (Alcalá et al., 2014), prolongando la estructuración de las actividades en un formato escolar por muchas más horas en la vida cotidiana de los niños. En síntesis, la vida y el desarrollo de los niños en los contextos urbanos están siendo organizados principalmente en un formato escolar.

## FORMATO ESCOLAR E INSTITUCIONALIZACIÓN DE LOS NIÑOS

Es más frecuente encontrar en los contextos urbanos que en los rurales o indígenas, una forma de estructuración del tiempo y actividades de los niños que sigue modelos de interacción de tipo escolar que se prolonga a lo largo de casi todo su día, especialmente entre semana.

En una investigación comparativa con niños de una comunidad de herencia indígena localizada en las afueras de la zona metropolitana de Guadalajara, y con niños de familias cosmopolitas (asentadas en contextos urbanos por varias generaciones) de nivel socioeconómico medio y medio alto, Alcalá, Rogoff, Mejía-Arauz, Coppens y Dexter (2014) encontraron que la mayoría de niños cosmopolitas (78%), dedicaban su tiempo fuera de la escuela a clases de diverso tipo durante la semana y en fines de semana, con un promedio de 3.3 horas por semana, pero algunos niños dedicaban hasta nueve horas semanales, mientras que los niños de la comunidad de herencia indígena solo dedicaban en promedio 0.7 horas por semana. Entre estos últimos, 53% tenía una clase semanal, que en la mayoría de los casos correspondía a una clase de catecismo en preparación para la Primera Comunión, lo cual significa que una vez realizada esa ceremonia, muy probablemente estos niños no tendrían ya una clase extraescolar. Las clases de los niños cosmo-

politas incluían clase de algún deporte (73%), de arte (45%), de inglés o francés (36%), apoyo para asignaturas escolares (18%) y religión (9%).

Otra investigación en la ciudad de Guadalajara (Mejía-Arauz, 2014) con familias con una configuración sociocultural que denominamos cosmopolitas por ser familias que tenían experiencia de vida en contextos urbanos a través de varias generaciones, con factores asociados a ello como experiencia educativa de nivel escolar alto, con ocupaciones profesionales o de altos puestos, nivel socioeconómico medio o medio alto, encontramos que la mayor parte del tiempo de los niños fuera del horario escolar de lunes a viernes, se dedicaba a clases de artes o deportes que les ofrecía la misma institución escolar, implicando para muchos de los niños quedarse a comer en la misma escuela. Otros de estos niños tomaban clases fuera de la escuela, como natación, inglés, computación o clases de regularización en matemáticas. De 18 familias entrevistadas, en 16 familias los niños recibían alguna o varias de estas clases de tres a cinco días por semana, los otros dos casos no reportaron clases extraescolares ya que los mismos niños habían pedido que por una vez no se le impusieran tales clases. Una de las madres entrevistadas mencionó: “las he tenido en todo, en todas las actividades que se te ocurran, las he tenido en baile, en natación, en ballet, en folklórico ¿En qué más he tenido? en jazz, y la verdad, a todo le pican y a nada le dan, la verdad [...] duran un año y luego ya no quieren”.

En siete de estas familias (39%), las madres reportaron tener una ocupación remunerada fuera del hogar, por lo que tener a sus niños en estas clases les ayuda a asegurar que los niños se encuentran al cuidado de algún adulto mientras que estas madres se encuentran todavía en horario de trabajo. Las otras 11 madres de familia (61% de las entrevistadas) se dedican al hogar, sin embargo, destinan gran parte de su tiempo a llevar a estos niños a sus clases extraescolares. En varios casos mencionaron que recogen a los niños de la escuela, les preparan algo de comer y los niños van comiendo algo en el auto mientras los llevan a su clase extraescolar, luego la madre corre a su casa a dar de

comer al resto de la familia y al terminar corre a recoger al hijo que se quedó tomando una clase.

Estas investigaciones nos muestran que el tiempo libre o fuera del horario escolar de los niños urbanos de nivel socioeconómico medio o medio alto, se dedica prioritariamente a clases extraescolares, en escenarios en donde la organización social y las formas de interacción están orientadas bajo un formato muy similar al escolar, es decir, en donde un adulto conduce y decide la actividad de los niños, así como sus formas de comunicación, de atención, de aprendizaje y de interacción social. Si bien esto se podría considerar formativo, deja poco espacio para que los niños aprendan a tomar decisiones, a organizar su propio tiempo libre o a identificar qué es aquello que les gusta hacer, ya que la gran mayoría de sus actividades están programadas por adultos.

Actualmente muchas escuelas, en especial las privadas, extienden sus servicios después de la hora oficial de salida de clases. Ofrecen desde el servicio de comedor, hasta talleres para la elaboración de las tareas y tutorías escolares, o clases y talleres de artes y deportes, de manera que en particular las familias en que ambos padres trabajan o familias de jefatura solamente de madre o padre, hacen uso de estos servicios, extendiendo la estancia de los niños otras tres a cinco horas diarias, para un total de 10 a 12 horas institucionales, dejándoles un tiempo muy reducido para la convivencia familiar.

En contraste, en muchas comunidades indígenas y rurales de México, las actividades diarias de los niños todavía se organizan alrededor de su involucración en las labores de la casa, y hasta ayudan a sus padres en tareas de sus propios negocios o trabajos. La escuela no deja de tener un lugar importante en su vida diaria, pero para estas familias no es lo único o lo más importante que estructura sus vidas. En estas comunidades, la participación de los niños en labores del hogar o de la búsqueda del sustento familiar se valora como parte importante de su educación y desarrollo como miembros de la comunidad (Mejía-Arauz, Keyser Ohrt y Correa-Chávez, 2013). Estas formas de participación contribuyen al aprendizaje en el sentido en que Rogoff y colegas

(2003; 2007; 2010) han llamado aprendizaje por medio de la participación intensa en comunidades.

## DEL APRENDIZAJE DE LA COLABORACIÓN Y LA CONVIVENCIA

Una de las implicaciones relevantes que tiene el que los niños pasen la mayor parte de su tiempo diario en instituciones o en actividades conducidas con un formato escolar, es que sus interacciones con adultos o entre compañeros, sus formas de comunicación y particularmente la colaboración entre ellos, no ofrece muchas variantes que puedan promover un desarrollo cognoscitivo, social y emocional más variado e integrado. De ahí que resulte especialmente importante rescatar otras formas de participación en la convivencia familiar y fuera de los entornos educativos institucionales.

En la escuela contemporánea se tiende a dirigir a los niños a que realicen su trabajo en forma individual, o independientemente unos de otros, sin compartir sus aprendizajes y, en algunos casos, en abierta competencia entre ellos. Si consideramos que los niños pasan en la institución escolar entre cuatro y seis horas diarias solamente en las actividades escolares formales, por nueve o diez meses al año, durante 14, 18 o más años de sus vidas, más la suma de horas de clases extraescolares que tienen un formato escolar, entonces resulta una cantidad enorme de tiempo en un ambiente que enseña más la competencia y el trabajo individual que el trabajo colaborativo, por lo que es de esperar que esta permanencia continua y larga en estas condiciones influya en el desarrollo de los niños. Este tipo de estructura de enseñanza, que los forma para la vida laboral o profesional futura, resulta contradictoria ya que al salir de la escuela estas personas entrenadas en la individualidad y competencia se encuentran con empleos que les solicitan habilidades para el trabajo en equipo y para desarrollar soluciones colaborativamente.

En contraste con las formas de organización de la interacción escolar, diversas investigaciones de tipo etnográfico han reportado una tendencia a la organización grupal o comunitaria y con participaciones colaborativas en algunos grupos o poblaciones de México con herencia indígena, que también se reflejan en las interacciones de los niños de estas comunidades (De Haan, 2009; Delgado-Gaitán, 1994; Gaskins, 1999; Mejía-Arauz, Keyser Ohrt y Correa-Chávez, 2013; Romney y Romney, 1963; véase también Keyser Ohrt en este volumen). Otras investigaciones con metodología de comparación sistemática corroboran este tipo de interacción grupal y colaborativa entre niños de comunidades con herencia indígena, en contraste con niños de familias urbanas o cosmopolitas de nivel socioeconómico medio o medio alto que reportan mayor experiencia escolar a través de varias generaciones en las familias, pero en los que no ocurre la colaboración y organización grupal tan frecuentemente. Los niños de las comunidades de herencia indígena, cuando realizan una actividad en grupo pequeño, tienden a interactuar con más frecuencia como un equipo, coordinando sus participaciones con una sintonía y armonía notable (Mejía-Arauz, Rogoff, Dexter y Najafi, 2007), y dándose ayuda oportuna, con frecuencia acomedidamente, sin necesidad de que el niño que requiere la ayuda tenga que solicitarla de manera explícita (Alcalá et al., 2014; López et al., 2012). En el caso de los niños con mayor experiencia en entornos urbanos y factores asociados, se observa mayor tendencia a la interacción en díada que en un equipo que involucre a todos los participantes, y por lo general dan ayuda a otros cuando es solicitada, pero no tan espontáneamente como en el caso de los niños de herencia indígena (López et al., 2012; Mejía-Arauz et al., 2007).

Otra serie de estudios se han enfocado a tratar de identificar en qué medida se da y cómo ocurre la colaboración y ayuda espontánea entre niños mexicanos migrantes de primera o segunda generación en Estados Unidos, cuyas familias generalmente provienen de tradiciones rurales o indígenas de México, así como en poblaciones de niños mexicanos de diversas configuraciones socioculturales que radican en



la zona metropolitana de Guadalajara y poblaciones cercanas, y con niños de una comunidad indígena de Michoacán. En síntesis, estos estudios coinciden en identificar que los niños de configuraciones socioculturales que tienen herencia indígena o que por su ubicación rural han tenido menores oportunidades de experiencia escolar, muestran un patrón de mayor colaboración en la familia. Estas comunidades mantienen tradiciones de involucración de los niños en labores del hogar que son de beneficio familiar; las familias reportan que los niños acostumbran a colaborar con gusto e incluso orgullosamente, y que a medida que los niños van creciendo van asumiendo estas labores de forma acomodada. A los niños cosmopolitas de familias de nivel socioeconómico medio o alto con mayor experiencia escolar a través de las generaciones, se les induce a colaborar en labores de beneficio personal como son mantener su habitación ordenada recogiendo sus juguetes o materiales escolares, recoger y ordenar su ropa, y solo en ocasiones se les pide que colaboren en actividades de complejidad simple familiar como es recoger o lavar algunos trastes (Alcalá et al., 2014; Coppens, Alcalá, Mejía-Arauz y Rogoff, 2013, 2014; López et al., 2012; Mejía-Arauz et al., 2013).

Se podría cuestionar la utilidad que puede tener la colaboración de los niños en labores del hogar para sus aprendizajes y desarrollo, sin embargo estas colaboraciones tienen un impacto más complejo de lo que aparentan. Los primeros aprendizajes de los niños muy pequeños resultan de la imitación, esto es entonces un aprendizaje de naturaleza social que incluye aprendizajes fundamentales como el desarrollo del lenguaje, la comunicación y la cognición. Se podría decir que el aprendizaje por imitación sigue estando de alguna manera presente a lo largo de la vida en las actividades que se van aprendiendo por medio de la colaboración. Sin la imitación y, posteriormente, sin la colaboración, se estancaría el aprendizaje y el desarrollo, no solo a nivel de los individuos sino que la colaboración es también la base del desarrollo de las comunidades y del desarrollo cultural de las sociedades en general. Más aún, las investigaciones reportan que estas

prácticas de organización social colaborativa que se han observado en las comunidades indígenas, llevan asociadas prácticas de respeto y solidaridad (Keyser Ohrt, en este volumen; López et al., 2012; Ruvalcaba, Rogoff, Correa-Chavez y Gutiérrez, 2010), mientras que, por otra parte, en diversos escenarios y niveles sociales algunas prácticas que actualmente prevalecen (el crimen a nivel de sociedad en general, o el *bullying* en las escuelas) muestran facetas de una sociedad en la que la competencia, el individualismo, el consumismo competitivo, señalan la ausencia de respeto social, de solidaridad y de participación colaborativa. Por tal razón es fundamental preservar los escenarios en que es posible fomentar en los niños la colaboración.

En las interacciones colaborativas, además de aquellos saberes y habilidades prácticas que conducen al logro u objetivo principal de la colaboración, están involucradas y estrechamente interconectadas habilidades sociales, intelectuales y otros factores que impactan en el desarrollo socioemocional y cognitivo, incluyendo el desarrollo de la identidad. Para la colaboración eficiente es necesario saber observar y comunicarse de acuerdo a lo que la actividad demanda. Esto es lo que abordaré a continuación.

## OBSERVACIÓN Y ATENCIÓN

Si bien la atención se considera una de las funciones cognoscitivas básicas, en raras ocasiones se ha investigado desde un punto de vista sociocognoscitivo.

En diversos estudios con comunidades indígenas de las Américas, se ha identificado que la observación atenta e intencionada es un pilar del aprendizaje que se favorece a través de la interacción y participación social de los niños al involucrarse en actividades y trabajos de la familia o de la comunidad que son importantes para la sobrevivencia o parte de la vida cotidiana (Briggs, 1992; Chamoux, 1992; De Haan, 2009; Paradise y Rogoff, 2009; Rogoff, 2003; Rogoff et al., 2010). Esta forma de organización de la participación de los niños en donde la observación

y atención cuidadosa forma parte de la interacción social de manera tan importante, no ocurre en la actualidad tan frecuentemente en las estructuras de participación de los niños en contextos urbanos y en contextos escolares que demandan de manera más preponderante la participación individual.

Tanto en los contextos escolares como en las actividades extraescolares conducidas con formato escolar, los niños urbanos se ven expuestos a formas de participación que, aunque les demandan atención, no les demandan una observación cuidadosa de la participación social para identificar los modos y momentos en que habrán de involucrarse o participar sino que su observación se focaliza en las demandas de la actividad escolar: atención a la maestra, a textos y a explicaciones verbales. La participación se da según el turno que asigna la maestra y se les restringe o dirige la atención y observación hacia su propio trabajo ya que observar a otros se puede interpretar como estar copiando, lo cual está prohibido y penalizado. En otras palabras, es una observación o atención unifocalizada, y dirigida más frecuentemente hacia objetos o, en el caso de atender a la maestra, es hacia un solo sujeto y no hacia varios sujetos y sus interacciones.

En el caso de algunas comunidades rurales e indígenas de México, debido a que a los niños se les incluye en un rango muy amplio de actividades productivas de los adultos, de la familia y de su comunidad, se espera de ellos que observen y escuchen con atención, para tomar parte o contribuir en algo cuando resulta apropiado y posible, según su desarrollo. Esto a su vez llega a generar en los niños un interés activo tanto para observar atentamente como para encontrar el momento oportuno para contribuir en la medida de sus posibilidades (Paradise y Rogoff, 2009).

En una investigación con niños mazahua, De Haan (2001) encontró que los padres esperan de sus niños de nueve años de edad que tomen la iniciativa de observar atentamente para aprender mientras que participan en una tarea de armar un puesto como los que se usan en el mercado. Otra investigación con niños mayas de Yucatán de dos a tres

años de edad, reporta que estos niños pasan buena parte del tiempo observando silenciosamente las actividades cotidianas del hogar de tal forma que pueden dar cuenta detallada y acertadamente de las actividades y dónde se encuentra cada miembro de la familia (Gaskins, 1999). Por otra parte, en un estudio en que grupos de tres niños observaban la demostración que hacía un adulto de cómo hacer figuras de origami a la vez que ellos iban haciendo sus figuras, se encontró que los niños de familias con más escolaridad y con mayor tiempo de vida en contextos urbanos a través de varias generaciones, tendían menos a recurrir únicamente a la observación como fuente de información, y a requerir más información por medio de explicaciones verbales, en comparación con niños de familias de poblaciones rurales o indígenas del centro y occidente de México, quienes podían valerse solo de la observación para hacer sus figuras sin requerir explicaciones (Mejía-Arauz, Rogoff y Paradise, 2005).

En otro análisis con los mismos datos mencionados anteriormente de los niños que hacían sus figuras de origami, Correa-Chávez, Rogoff y Mejía-Arauz (2005), encontraron que los niños de familias con constelaciones culturales de tipo más cosmopolita, es decir, con más experiencia escolar y urbana en varias generaciones de estas familias, mostraban una forma de atención focalizada primero totalmente en un evento y luego dirigiendo su atención a otro evento (por ejemplo alternaban entre el observar cómo hacer la figura y luego fijarse en su propia figura al hacer algún doblez, de tal forma que su atención parecía separarse en dos momentos). En contraste, los niños de madres con poca experiencia escolar (promedio de seis años escolares) y que además tenían procedencia rural o de comunidades con herencia indígena, enfocaban su atención simultáneamente a varios eventos a la vez, por ejemplo, observaban atentamente la demostración de cómo hacer la figura atendiendo no solo a la tarea en particular sino dirigiendo miradas a la cara de la persona que les mostraba cómo hacer los dobleces, a la vez atendían con cuidado cómo hacer el doblez en su propia figura e incluso dirigían miradas al doblez de la figura de algún compañero,

lo cual eventualmente podía generar la ayuda entre ellos, todo ello de una forma en que parecía ocurrir como si observaran un solo evento.

Estos resultados concuerdan con los resultados de investigaciones etnográficas que sugieren que los niños de comunidades indígenas emplean una forma de observación y atención muy agudizada, que es notable y que resalta en contraste con las formas de observación y atención de las personas en comunidades occidentalizadas (Cancian, 1964; Maurer, 1977; Modiano, 1973; Paradise, 1994; Whiting y Edwards, 1988).

Estas formas de atención y de observación tan aguda y cuidadosa que se dan como parte de los modos de participación e interacción pertinentes en ciertas formas de organización social —como ocurre en algunas comunidades indígenas—, parecen ser resultado de tradiciones culturales que favorecen la involucración de sus miembros sin importar la edad, según sus potencialidades y de acuerdo a la diversidad de sus posibilidades de desarrollo (Rogoff, 2003, Rogoff et al., 2003, 2010; Paradise y Rogoff, 2009). En contraste, se observa que los niños de comunidades en donde el aprendizaje comúnmente ocurre en escenarios que no favorecen el involucrarse en actividades colaborativas, como sucede en muchas escuelas, pueden no estar familiarizados con el observar a otros (Mejía-Arauz et al., 2007).

Esta forma de involucración de los niños, en donde la observación atenta tiene un lugar importante, implica no solo la atención a los aspectos relacionados con los objetos y procedimientos que forman parte de la realización de una tarea o actividad sino que también destaca la observación que hacen de cómo se va construyendo la actividad, cómo interactúan los participantes y cómo estas interacciones van contribuyendo al logro de la meta del grupo. En este sentido, son formas de observación y atención dirigidas a los aspectos sociales de la participación y que permiten a los niños aprender cómo participar y cómo lograr el objetivo. Esto es similar a lo que Lave (2011) ha ilustrado tan claramente con su investigación, en donde da cuenta de cómo aprenden los aprendices de sastre en Liberia. Mientras pegan botones o barren el local, los aprendices se van familiarizando con cómo los

maestros sastres negocian con los clientes la confección de una prenda, aprenden el lenguaje del oficio y cómo el sastre organiza y ejecuta sus labores. Por tal razón, este tipo de observación y atención se puede considerar un proceso sociocognitivo.

Actualmente, entre los niños más cosmopolitas también se está desarrollando una forma de atención simultánea, pero más bien relacionada con el manejo y dominio de diversos medios digitales o electrónicos, de manera que esto seguramente implica otro tipo de atención simultánea que también puede repercutir en el desarrollo de su atención y cognición, lo cual invita a realizar mayor investigación comparativa.

Si de acuerdo con lo anteriormente expuesto consideramos que hay ciertos momentos y situaciones en que la observación y atención se convierten en procesos sociocognitivos, es decir, en donde parte importante de lo que se observa está dirigido a la interacción social, podríamos entonces pensar que hay otro aspecto intrínsecamente relacionado, esto es, la comunicación. En la interacción social, un aspecto esencial que permite a las personas interconectarse (a fin de que el encuentro entre personas pueda llamarse interacción) es la comunicación. Por tal razón, podría decirse que la observación y atención como procesos sociocognitivos están estrechamente conectadas con las formas de comunicación. A continuación revisaré algunos estudios en donde encontramos variantes culturales en la forma de comunicación y trataré de evidenciar en qué formas de comunicación la observación, la atención y la comunicación forman parte de un mismo proceso sociocognitivo.

## COMUNICACIÓN VERBAL Y NO VERBAL

En el sistema escolar, la forma de comunicación prevalente está centrada en lo verbal, ya sea en forma oral o escrita. Los niños continuamente reciben instrucciones y explicaciones verbales, y se espera de ellos que tengan participaciones verbales a través de formular preguntas dirigidas al maestro cuando así se les pide, o proporcionen respuestas a