



Materiales Educativos GRATIS

PSICOLOGIA

QUINTO

DESARROLLO HUMANO: INFANCIA Y NIÑEZ

ETAPAS DEL DESARROLLO HUMANO

El desarrollo y, en general, la vida del ser humano se desenvuelve a través de sucesivas etapas que tienen características muy especiales. Cada una de ellas se funde gradualmente en la etapa siguiente. Sin embargo, no hay un acuerdo unánime para determinar cuántas y cuáles son las etapas. Tampoco se puede decir cuándo comienza exactamente y cuándo termina cada etapa, pues en el desarrollo influyen diversos factores individuales, sociales y culturales. Por eso, se dice que cada ser humano tiene su propio ritmo de desarrollo.

1. Definición del desarrollo humano

El desarrollo humano es el conjunto de cambios cuantitativos y cualitativos que se producen durante nuestra vida, condicionados por nuestros factores biológicos y sociales, cambios que constituyen el proceso de formación de nuestra personalidad.

2. Factores del desarrollo humano

A. Factores biológicos

Revisemos, ahora, algunos conceptos vinculados a este factor.

- a) **Herencia:** Transmisión de caracteres de un sujeto a sus descendientes, a través de los genes; por ejemplo, los rasgos faciales, el tipo de sistema nervioso, etc.
- b) **Maduración:** Secuencia de cambios biológicos, genéticamente programados, que permiten que el organismo esté apto para desarrollar una función o conducta. Esta secuencia la podemos advertir en el dominio de las partes del cuerpo (cabeza-tronco-piernas) o en la aparición de los caracteres sexuales secundarios.
- c) **Madurez:** Estado de aptitud al que llega un órgano o sistema y que le permitirá cumplir una función, como estar apto para la procreación, para caminar, para hablar, etc.

Aquí no estamos usando el concepto *madurez* en su acepción psicológica (madurez cognitiva, afectiva o social).

- d) **Crecimiento:** Proceso de cambios cuantitativos a nivel físico, por ejemplo, el aumento de talla y peso en los primeros años de vida es un indicador importante del desarrollo (cierto nivel de deficiencia en el crecimiento, podría significar desnutrición o defectos hormonales).

B. Factores ambientales

- **Ambiente natural**, por ejemplo, el clima.
- **Ambiente social:** Es el conjunto de relaciones sociales que establece el sujeto con los demás miembros del grupo social y a través del cual asimila los contenidos de la cultura. Influencia de factores como el tipo de sociedad, el tipo de familia, el ambiente educativo, etc.

En general, se considera que las etapas del desarrollo humano son las siguientes:

a) LA ETAPA PRENATAL

Se desarrolla en el vientre materno, desde la concepción del nuevo ser hasta su nacimiento. Pasa por tres periodos:

- * **Periodo cigótico:** Se inicia en el momento de la concepción, cuando el espermatozoide fecunda el óvulo y se forma el huevo o cigoto. Este comienza entonces a dividirse en células y aumenta de tamaño hasta formar el embrión, que al final de la segunda semana se implanta en el útero.
- * **Periodo embrionario:** Dura unas 6 semanas, en las cuales el embrión se divide en tres etapas que se van diferenciando hasta formar el esbozo de los diversos sistemas y aparatos corporales. Se presenta el proceso de organogénesis.

- * **Periodo fetal:** Es la culminación del embrión. El feto ya tiene la forma definida de un ser humano, que después de desarrollarse aceleradamente durante 7 meses, abandona el claustro materno en el acto del nacimiento. Hoy en día, se da mucha importancia a esta etapa, puesto que se ha comprobado que antes del nacimiento hay formas de actividad. La madre, con sus situaciones psicoafectivas modela a su vez en el feto su propia afectividad. Por medio de ella llegan al niño los primeros mensajes de la vida. Capta la alegría o la contrariedad del padre, el alborozo o fastidio de sus hermanitos, las angustias y satisfacciones de la madre. Esta etapa es como la materia prima de las demás. Se está gestando ya el futuro de su personalidad. Todo lo que pasa dentro y fuera de su fuente vital deja huella en su ser. A partir de los tres meses, el feto responde a los estímulos internos y desde los seis meses a los externos. Hay, pues, formas de sensación y actividad. Se puede suponer un psiquismo elemental, difuso, con un estado indistinto de sueño, con variaciones afectivas de malestar y bienestar.

b) LA INFANCIA

Es la etapa comprendida entre el nacimiento y los seis o siete años.

Se divide en los siguientes periodos:

PRIMERA INFANCIA (0-3 AÑOS)

* **Periodo neonatal**

Se conoce con el nombre de neonato al recién nacido hasta los 2 meses de edad y según otros autores solo hasta el primer mes. En un recién nacido podemos encontrar, principalmente:

- ◆ **Conductas no reflejas.** Movimientos descoordinados sin una integración en pautas más complejas que lleven a conseguir determinados objetivos.
- ◆ **Conductas reflejas.** Son mecanismos conductuales innatos que se emiten ante determinados estímulos; por ejemplo, reflejo de moro, locomoción, succión, prensión, cuello tónico, etc.

La sensibilidad del neonato está en función del estado en que se encuentra. Si está inactivo, al estimularlo se torna más activo; si está intranquilo, al estimularlo se tranquiliza.

El llanto es la manera más habitual de reaccionar emocionalmente ante el medio (si este es hostil o extraño), aunque dicho llanto desaparece cuando se familiariza con los estímulos.

* **Desarrollo físico y motor**

El neonato pesa normalmente entre 2,5 a 3 kg y tiene una estatura promedio de 50 cm. Tiene una cabeza desproporcionada en relación con su cuerpo y duerme la mayor parte del tiempo. Pero no es un ser completamente pasivo, ya que gradualmente va reaccionando a la variedad e intensidad de los estímulos de su nuevo ambiente.

Aparecen los primeros actos reflejos:

- ◆ Succión del pecho materno. Contracción pupilar.
- ◆ Reacción ante sonidos fuertes y ante diversos sabores.

Realiza movimientos espontáneos e indiferenciados:

- ◆ Agita y retuerce su cuerpo.
- ◆ Mueve los brazos y piernas (patalea).
- ◆ Reacciones emocionales indiscriminadas de agitación y excitación que acompañan a los movimientos espontáneos y que se producen ante estímulos agradables o desagradables.

En el desarrollo motor, observamos lo siguiente:

- ◆ A las 15 semanas: Puede coger un objeto perfectamente.
- ◆ A las 25 semanas: Se sienta solo.
- ◆ A los 2 años: Sube las escaleras solo.
- ◆ A los 3 años: Corre de una manera más uniforme, puede lavarse y secarse las manos solo, alimentarse con una cuchara sin ensuciar demasiado, ir al baño, responder a instrucciones.

* **Desarrollo cognoscitivo**

Según Piaget, el infante, hasta los 6 o 7 años, pasa por los siguientes periodos de desarrollo de la inteligencia:

- ◆ **Periodo de inteligencia sensomotora (0-2 años):** El infante se interesa en ejercitar sus órganos sensoriales, sus movimientos y su lenguaje, que le van permitiendo el ir afrontando determinados problemas. Así, entre los 5 y 9 meses, el bebé moverá su sonaja para escuchar el ruido. Aparece la noción de permanencia del objeto a los 18 meses aproximadamente.

SEGUNDA INFANCIA (3-6 AÑOS)

* **Periodo preoperatorio (2-7 años)**

- ◆ Fase del pensamiento simbólico (2-4 años): Comienza la adquisición sistemática del lenguaje gracias a la aparición de una función simbólica que se manifiesta también en los juegos imaginativos.
- ◆ Fase del pensamiento intuitivo (4-7 años): Se basa en los datos perceptivos. Así, de dos vasos (de la misma capacidad, pero uno largo y otro corto) llenos de la misma cantidad de bolitas, el niño dirá que hay más en el vaso largo. En este periodo el desarrollo del niño va consiguiendo estabilidad poco a poco, mediante la creación de una estructura llamada agrupación. El niño comienza a razonar y a realizar operaciones lógicas de modo concreto y sobre cosas manipulables. Encuentra caminos diversos para llegar al mismo punto (sabe armar rompecabezas).

* **Desarrollo físico y motor**

Aunque entre el año y medio y los dos años, el infante comienza a controlar sus esfínteres (anal y vesical para el control de la defecación y la micción, respectivamente), recién hacia los 3 años logra controlarlos completamente. A esta edad raramente se ori-

na en la cama. A los 4 años modifican, sin problemas, el ritmo de su carrera y pueden brincar en plena carrera o estando en reposo. En cuanto a la psicomotricidad fina, pueden meter un botón en el ojal y usar una crayola para trazar líneas, círculos y rostros simples. A los 5 años pueden caminar sobre una barra de equilibrio, pararse sobre un pie por algunos segundos e incluso pueden imitar pasos de baile. Ya pueden atarse los pasadores.

A diferencia de la etapa anterior, en la cual el infante percibe su propio cuerpo de forma fragmentaria y analítica, entre los 3 y los 7 años, posee una representación de su cuerpo de carácter global.

A los 6 años ya es posible diferenciar la lateralización. Si el niño es diestro, zurdo o ambidiestro, se notará a esta edad con bastante claridad.

* **Desarrollo social**

Sus compañeros comienzan a tener importancia en el modelado de su conducta. Tiene la capacidad para ser miembro de un grupo, para orientarse al grupo.

Aprende a diferenciar lo «bueno» o lo «malo» de una conducta. Aunque no tiene la clara conciencia de la necesidad de respetar normas sociales, su comportamiento oral está determinado por el afán de recompensas o el miedo a los castigos en función a una figura de autoridad. Kohlberg, denomina a esta etapa moral preconventional.

Adquieren un conjunto de roles sociales, algunos de los cuales son producto de la imitación de la conducta de los padres, sobre todo del progenitor de su mismo sexo con el cual tiende a identificarse. El diferenciar juegos de niños y juegos de niñas o el representar papeles, es expresión de ello. Es típico, por ejemplo, la representación de papeles en el juego de la «casita» o el jugar «al papá y la mamá». El juego sufre también una importante evolución. Del juego paralelo, que era predominante a los 2 años, se pasa al juego asociativo, hacia los 4 y 5 años.

En el juego paralelo, el niño juega con otro utilizando juguetes semejantes, pero no interactúan en ninguna forma; en cambio, en el juego asociativo los niños comparten material e interactúan de alguna manera.

En la infancia se produce el egocentrismo, es decir, todo gira entorno al «yo» del infante y es incapaz de distinguir entre su propio punto de vista y el de los demás.

También, en este periodo predominan el juego y la fantasía, por lo que el infante gusta de cuentos, fábulas y leyendas.

Mediante su exaltada fantasía dota de vida a los objetos y se crea un mundo psicológico especial.

* **La niñez**

Se sitúa entre los 6 y 12 años. Corresponde al ingreso del niño a la escuela, acontecimiento que significa la convivencia con seres de su misma edad.

Según el psicoanálisis se denomina también «periodo de la latencia», porque está caracterizada por una especie de reposo de los impulsos instintivos para concentrarlos en la conquista de la sociabilidad.

La sociabilidad que comienza a desarrollar es «egocéntrica»: «todo sale de mí y vuelve a mí», «te doy para que me des». Sus mejores amigos son los que le hacen jugar, le invitan al cine o un helado. El niño, al entrar en la escuela, da pie al desarrollo de sus funciones cognitivas, afectivas y sociales.



– **Funciones cognitivas**

El niño desarrolla la percepción, la memoria, el razonamiento, etc. Según Jean Piaget, se encuentra en el estadio de las operaciones concretas, es decir, suele operar mentalmente sobre elementos concretos (no puede desligarse de la realidad inmediata). Ha logrado la reversibilidad del pensamiento.

– **Funciones afectivas**

El niño sale del ambiente familiar donde es el centro del cariño de todos para ir a otro ambiente donde es un número en la masa (la escuela); donde aprende y desarrolla el sentimiento del deber, respeto al derecho ajeno, amor propio, estima de sí, etc.

– **Función social**

Características principales:

- ❖ Aprende a no exteriorizar todo, aflora, entonces, la interioridad.
- ❖ Son bastante imitativos, de ahí que necesiten el buen ejemplo de sus padres.
- ❖ El niño se vuelve más objetivo y es capaz de ver la realidad tal como es.
- ❖ Suma, resta y divide cosas, no números.
- ❖ Adquiere un comportamiento más firme sobre sus realidades emocionales.

Retroalimentación

1. ¿Qué es la herencia?

2. ¿Qué es el desarrollo humano?

3. Escribe tres características de la infancia

4. ¿A qué edad se logra controlar los esfínteres completamente?

Trabajando en clase

- Escribe el nombre del periodo o etapa que corresponde a cada una de las siguientes características:

Culminación del embrión	
Neonato	
Inteligencia sensomotora	
Pensamiento simbólico	
Se sitúa entre los 6 y 12 años	

Embarazo: evolución en cada trimestre

Las cuarenta semanas del embarazo se dividen en tres trimestres. El bebé que se está desarrollando recibe el nombre de embrión durante las ocho semanas, después se le denomina feto.

Todos sus órganos importantes se desarrollan durante el primer trimestre. Las náuseas y los vómitos son frecuentes en la mujer gestante, en especial durante las mañanas. Sus pechos aumentan de volumen y se vuelven delicados, y su peso comienza a aumentar.

En el segundo trimestre, el feto tiene ya una apariencia humana reconocible, y crece con rapidez. El embarazo de la madre es evidente, tanto externa como internamente. Su ritmo cardiaco y presión sanguínea aumentan para adaptarse a las necesidades del feto.

En el tercer trimestre, los órganos de este maduran. La mayoría de los bebés prematuros nacidos al comienzo del tercer trimestre sobreviven, y sus probabilidades de supervivencia aumentan cada semana que permanecen en el útero.

La mujer embarazada tiende a sentir calor e incomodidades durante este periodo, y su sueño, muy importante en ese momento, puede verse alterado.

Placenta

Es un órgano vascularizado que atiende las necesidades de respiración y excreción del feto durante su desarrollo.

La sangre fetal recorre los vasos del cordón umbilical y penetra en la placenta, cuya red capilar dactiliforme está envuelta en un tejido rico en sangre

materna. En estas zonas de contacto, el dióxido de carbono y otros residuos metabólicos del feto pasan a la madre, al tiempo que desde esta pasan al feto oxígeno y nutrientes. La sangre fetal y la sangre materna no se mezclan.

1. ¿Cómo se denomina al bebé que se está desarrollando durante las ocho primeras semanas?

2. Escribe algunas características de la mujer gestante.

3. ¿Qué es la placenta?

4. Durante el segundo trimestre, ¿qué característica presenta el ritmo cardiaco de la mujer embarazada?

Verificando el aprendizaje

1. Etapa del desarrollo humano que comprende desde el nacimiento hasta los seis años.
 - a) Adultez
 - b) Infancia
 - c) Juventud
 - d) Ancianidad
 - e) Niñez
2. El desarrollo humano consiste en _____.
 - a) el cambio a nivel físico y constitucional
 - b) los cambios cuantitativos y cualitativos que se dan durante nuestra vida
 - c) la transmisión de caracteres de un sujeto a sus descendientes
 - d) la secuencia de cambios biológicos genéticamente programados
 - e) la captación de las cualidades aisladas de los estímulos
3. A la etapa prenatal, también se le llama:
 - a) Neonatal
 - b) Del parto
 - c) Intrauterina
 - d) Lactancia
 - e) Del alumbramiento
4. «Flavita le dice a su papá que su muñeca le ha pedido comprarle unos zapatos para ir a pasear». ¿En qué etapa del desarrollo humano se encuentra?
 - a) Sensoriomotriz
 - b) Niñez
 - c) Infancia
 - d) Adultez
 - e) Adolescencia
5. Es la transmisión de caracteres de un sujeto a sus descendientes.
 - a) Maduración
 - b) Hábito
 - c) Crecimiento
 - d) Herencia
 - e) Madurez
6. De acuerdo con el desarrollo humano, a qué edad es posible diferenciar la lateralización.
 - a) A los 2 años
 - b) A los 4 años
 - c) A los 6 años
 - d) a los 15 años
 - e) Todas las anteriores
7. Etapa del desarrollo humano que coincide con el ingreso a la escuela.
 - a) Niñez
 - b) Adolescencia
 - c) Senectud
 - d) Juventud
 - e) Infancia
8. Es una característica de la función social en la niñez.
 - a) Aprende a no exteriorizar todo, aflora la inferioridad.
 - b) Son bastante imitativos.
 - c) Se vuelve más objetivo.
 - d) Adquiere un comportamiento más firme sobre sus realidades emocionales.
 - e) Todas las anteriores.
9. Son los factores del desarrollo humano.
 - a) Biológicos y sensoriales
 - b) Biológicos y perceptuales
 - c) Ambientales y biológicos
 - d) Ético y valorativo
 - e) Todas las anteriores
10. Con qué nombre se conoce al recién nacido hasta los 2 meses de edad.
 - a) Niño
 - b) Embrión
 - c) Neonato
 - d) Ser
 - e) Bebe

capítulo

Infancia: Desarrollo del recién nacido hasta los dos años de edad

María Luz Bascuñán



Desarrollo psicomotor

Durante los primeros años de vida se observa un rápido desarrollo de habilidades cognitivas y motoras y un sinnúmero de conquistas en el plano social y emocional. Debido a que el desarrollo de las funciones psicológicas durante esta etapa está indisociablemente ligado al de las funciones motoras, se utiliza el término “desarrollo psicomotor” para describir su evolución integral.

DESARROLLO DE DESTREZAS MOTORAS

Existe un orden definido y progresivo en la adquisición de destrezas motoras. El desarrollo de las habilidades motrices va de lo simple a lo complejo y de movimientos individuales hacia actos cada vez más coordinados. Es así como puede describirse una serie secuencial de adquisiciones en relación al control de la cabeza, el control de las manos y la locomoción. Dos logros fundamentales en este plano son la manipulación y la marcha.

Si bien se establecen ciertas edades promedio en las cuales la mayoría de los niños exhiben tales habilidades, no debemos olvidar que cada niño se desarrollará a su ritmo y que tales edades deben tomarse flexiblemente como una guía más que una regla. Por ejemplo, a los tres meses el bebé comenzaría a rodar sobre sí mismo, a los seis meses lograría sentarse sin apoyo y comenzaría a moverse de formas variadas (gateo). Ya a los 10 meses podría desplazarse por todas partes con mayor propiedad y muy pronto podría mantenerse parado. Alrededor del primer año la mayoría de los niños lograría ponerse de pie por sí mismo. Pronto darían sus primeros pasos (primero con ayuda u apoyo en algún objeto y luego sin apoyo), adquiriendo cada vez más estabilidad, equilibrio y soltura. Como puede suponerse cada una de estas adquisiciones

posibilitan nuevos tipos de interacción con el medio y esto a su vez se asocia a nuevas capacidades cognitivas, emocionales y sociales (Figura 7-1).



FIGURA 7-1

EL LOGRO DEL DESPLAZAMIENTO EN EL ESPACIO, OFRECE AL NIÑO NUEVAS POSIBILIDADES E IMPLICA SIGNIFICATIVOS CAMBIOS EN SU RELACIÓN CON EL MUNDO DE LOS OBJETOS Y LAS PERSONAS.

PERÍODO SENSORIOMOTOR

De acuerdo a la teoría del Desarrollo Cognitivo de Piaget, desde el nacimiento hasta aproximadamente los 2 años de edad, el niño se encuentra en el período sensoriomotor. Durante esta etapa existe un marcado desarrollo intelectual, esto es, la conquista por medio de la percepción y del movimiento de todo el universo práctico que rodea al niño. Éste es el período de inteligencia práctica, anterior y hasta la adquisición de la función simbólica (con la cual el niño ya no se enfrentaría a un universo práctico solamente, sino que al mundo de las representaciones mentales). Los progresos en este plano constituyen los cimientos sobre los cuales se construye progresivamente, la inteligencia, la integración al mundo de las personas y en síntesis, todo el desarrollo posterior.

Piaget distingue los siguientes seis subestadios en el período sensoriomotor:

EJERCICIO DE LOS REFLEJOS (PRIMER MES DE VIDA). Durante el primer subperíodo, el bebé ejercita sus reflejos innatos (por ejemplo, la succión) y adquiere algún control sobre ellos. El ejercicio de los reflejos es el primer signo de actividad

psíquica al ser una reacción total del individuo organizado y no sólo automatismos aislados.



PRIMERAS ADAPTACIONES ADQUIRIDAS Y REACCIONES CIRCULARES PRIMARIAS (1 A 4 MESES)

la repetición habitual y sistemática de una acción que ha producido un resultado agradable y que fue descubierta inicialmente por casualidad (por ejemplo la succión del pulgar). Desde el 2^{do} o 3^{er} mes de vida la actividad del niño no se limita a una simple repetición del mecanismo reflejo sino que retiene o incorpora algo exterior a él. En las reacciones circulares primarias existen movimientos corporales simples, centrados en sí mismos. La coordinación intersensorial incipiente permite los primeros reconocimientos perceptivos elementales (por ejemplo, la coordinación visión-succión).

REACCIONES CIRCULARES SECUNDARIAS Y PROCEDIMIENTOS PARA PROLONGAR LOS ESPECTÁCULOS INTERESANTES. Esta etapa marca la transición entre las conductas adaptativas preinteligentes (reflejo y hábito) y las propiamente inteligentes a partir de la 4^{ta} etapa. Gracias a la coordinación visión-prensión aparecen actos casi intencionales. En las reacciones circulares secundarias, el bebé intenta reproducir los actos que casualmente llevaron a un efecto interesante en el medio. Es decir, existe cierta intencionalidad, pero sólo luego de un descubrimiento casual (el fin no es previamente planeado). Ya no sólo existen movimientos corporales simples centrados en sí mismos, sino que a partir de algún resultado obtenido con los objetos del mundo exterior. Sin embargo, aún no reconoce las posibilidades y límites de su actividad y por ello aún no considera las relaciones de proximidad necesarias para producir un efecto en las cosas.

COORDINACIÓN DE ESQUEMAS SECUNDARIOS Y SU APLICACIÓN A SITUACIONES NUEVAS (8 A 12 MESES). En esta fase el bebé ya no se limita a repetir o prolongar un efecto conseguido casualmente sino que persigue de antemano un fin. Por esquema se entiende una acción o secuencia de acciones que el niño maneja y que se han ido derivando de su propia actividad y ejercitación. Los esquemas secundarios se refieren a aquellos esquemas que se han aprendido a través de reacciones circulares secundarias (por ejemplo: patear, golpear). Una limitación de esta fase es que los medios utilizados son siempre esquemas conocidos. El niño sólo los adapta y coordina en función de la situación actual. Además aún no decide el fin por sí mismo (sin sugerencia exterior). Pero ahora el niño persiste y ensaya diferentes medios conocidos ante los obstáculos que encuentra para lograr el resultado deseado. Es decir, utiliza intermediarios y comienza a separar obstáculos.

REACCIONES CIRCULARES TERCIARIAS Y DEL DESCUBRIMIENTO DE NUEVOS MEDIOS A TRAVÉS DE LA EXPERIENCIA ACTIVA (12 A 18 MESES).

Las reacciones circulares terciarias consisten en una búsqueda activa para provocar un efecto nuevo. Es una “experiencia para ver lo que pasa” donde el niño varía y gradúa su acción con el objeto de examinar los resultados (por ejemplo, el acto de soltar un objeto en distintas direcciones). Si se encuentra ante obstáculos para lograr sus fines puede ensayar con diferentes medios conocidos y ahora experimentar (a través de las reacciones circulares terciarias hasta encontrar una solución (por ejemplo variar el golpe y movimiento de un palo hasta encontrar la forma en que pueda acercar objetos lejanos).

INVENCION DE NUEVOS MEDIOS A TRAVÉS DE COMBINACIONES MENTALES (18 MESES EN ADELANTE).

Esta etapa constituye una transición entre el acto sensoriomotor y la representación mental. Al igual que en la etapa anterior, estamos ante una situación donde es necesario generar un nuevo medio para alcanzar un fin. Pero en esta fase el niño ya no procede por tanteo o experimentación activa, sino por invención. Es decir, el niño prevee antes de probar qué maniobras resultarán exitosas. Puede imaginarse interiormente las acciones que antes debía hacer efectivamente. Durante el período sensoriomotor el equivalente mental e interior del mundo externo fue la imagen perceptiva de un objeto presente, a partir de esta fase puede representar mentalmente un objeto en su ausencia.

Para Piaget la conciencia comienza con un egocentrismo integral e inconsciente. Todo es referido a sí mismo, al propio cuerpo y a la propia actividad. En el niño aún no existe una clara distinción entre él y el mundo. Los progresos de la inteligencia sensoriomotriz desembocan en la construcción de un universo más objetivo donde el cuerpo del niño es visto como uno más entre otros y donde puede oponer su vida interior al mundo externo. Entre las adquisiciones más importantes de este período se encuentran la construcción de la categoría de objeto, por la cual es posible la constancia o permanencia de objeto, esto es la capacidad de creer que un objeto existe aún cuando no sea percibido. En un principio el niño sólo reconoce cuadros sensoriales familiares cuando están presentes, es decir, los objetos existen sólo mientras permanezcan en su campo perceptual. Con la adquisición de la noción de objeto logra comprender que las cosas corresponden a “algo” que existe independiente a que las perciba.

EVALUACIÓN DEL DESARROLLO

Por medio de las pruebas de desarrollo puede obtenerse un coeficiente de desarrollo (CD). En Chile disponemos de una prueba nacional con materiales

simples y de fácil aplicación y corrección. Esta es la Escala de Evaluación del Desarrollo Psicomotor de 0 a 24 meses (EEDP) que se construyó tomando como referencia múltiples test de desarrollo internacionales. Esta escala evalúa el desarrollo del niño en cuatro áreas:

1. Lenguaje: verbal y no verbal (reacciones al sonido, vocalizaciones, comprensión y emisiones verbales).
2. Motora (motricidad gruesa y fina).
3. Social (habilidad para reaccionar frente a las personas y para aprender por medio de la imitación).
4. Coordinación (reacciones del niño que requieren coordinación de funciones).

Cada área es representada por un número de ítemes que corresponden a comportamientos esperables en los niños en las distintas edades de acuerdo a normas nacionales. Además de obtener un Coeficiente de Desarrollo puede elaborarse un perfil a partir del cual observamos el nivel de desarrollo en las distintas áreas, según las normas establecidas para su edad, género y nivel socioeconómico.

Determinantes del desarrollo psicomotor

DEPRIVACIÓN CULTURAL

Disponemos de un vasto cuerpo de evidencia sobre las diferencias que existen en el desarrollo psicomotor de niños expuestos a diferentes condiciones

ambientales. Estos estudios sistemáticamente muestran que tales diferencias van en desmedo de los grupos más desventajados. Se ha observado también que las diferencias tienden a aumentar con el tiempo y que el área de mayor déficit es el lenguaje. En este contexto Riessman (1962) acuña el concepto de "deprivación cultural". Se utilizan también los términos deprivación ambiental o psicosocial para describir la insuficiencia de estímulos sensoriales y emocionales en cantidad y oportunidad requeridas en el ambiente inmediato del niño. Los efectos de la deprivación ambiental se han demostrado en escolares y preescolares. Por ejemplo, se manifiesta en el predominio del retardo mental de origen sociocultural (75%) por sobre aquél de origen biológico (25%) y la sobrerrepresentación del primero en los estratos socioeconómicos bajos. En relación al desarrollo psicomotor de niños preescolares chilenos, ya en los

años setenta se observó que las curvas de desarrollo después de los 15 meses son significativamente inferiores en niños provenientes de nivel socioeconómico bajo (Rodríguez y Lira, 1976).

De acuerdo a un estudio realizado por el Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP) y patrocinado por UNICEF (Bralic y cols., 1989), en una muestra de 851 familias chilenas de nivel socioeconómico bajo, se observó que entre los niños menores de 2 años el 16% de los niños presenta déficit en el desarrollo psicomotor. Sin embargo, entre los niños mayores de 2 años el porcentaje aumenta notablemente, encontrando que 4 de cada 10 niños muestran déficit en el desarrollo psicomotor. Bajo el supuesto de que gran parte del déficit de los niños de escasos recursos se genera a partir de condiciones ambientales, se desarrollan los programas de estimulación temprana.

PROGRAMAS DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA

La estimulación temprana es definida como el conjunto de acciones tendientes a proporcionar al niño las experiencias que éste necesita desde su nacimiento para desarrollar al máximo su potencial psicológico (UNICEF). Esto se logra a través de la presencia de personas y objetos en cantidad y oportunidad adecuadas y en el contexto de situaciones de variada complejidad que generan en el niño un cierto grado de interés y actividad. Si bien estos programas tienen un objetivo común se han llevado a cabo de muy diferentes maneras. Un punto fundamental es el currículo, es decir, los contenidos que se entregan al niño y/o familia y cómo se hará esta entrega (que áreas se van a estimular, existencia de material de apoyo, si habrá visitas domiciliarias o a un centro, quién es el agente estimulador, padres o profesionales, duración de intervención, etc.). De la experiencia acumulada en diferentes lugares se ha demostrado su necesidad, factibilidad y eficacia.

DESDE LOS FACTORES DE RIESGO A LOS FACTORES PROTECTORES

Si bien, los grupos sociales en situación de desventaja pueden considerarse como "grupos de riesgo", se observa que en un ambiente aparentemente similar una proporción importante de niños crece y se desarrolla normalmente. En efecto, no todos los niños de sectores marginales presentan déficit en su desarrollo. Por ejemplo, en el estudio realizado por CEDEP citado anteriormente, se observó que el 53% de los niños estaba en un buen estado nutricional y adecuado nivel de desarrollo psicomotor. En este sentido, es posible hacer un giro en la perspectiva abordada desde el énfasis tradicional en los factores de riesgo comunes a un grupo determinado al interés por los factores protectores que marcan la diferencia al interior de los mismos grupos en riesgo.

Entre los factores que distinguen al grupo de niños con y sin problemas han sido descritos los siguientes:

- Factores asociados al niño (como son el peso al nacer y el uso de controles médicos).
- Factores asociados a las condiciones materiales (nivel de ingreso, condiciones de la vivienda y características estructurales de la población).
- Factores asociados a la madre, padre y a la familia (escolaridad materna, presencia del padre, calidad de relación marital y familiar, intencionalidad educativa de la madre, tonalidad afectiva con el niño y estilo de disciplina).
- Factores asociados a la relación de la familia con la comunidad (participación en grupos comunitarios y existencia de organismos comunitarios) (Bralic y cols., 1989).

Estudios como éste nos muestran, en primer lugar, que no sólo las condiciones materiales de vida, sino que una serie de factores psicosociales pueden ser tanto protectores como de riesgo para el desarrollo del niño. También vemos que cualquier intervención que se proponga debe tomar como foco de atención no sólo al niño sino que el contexto más amplio, sea familiar y comunal, de interacciones. Es importante resaltar también que el desarrollo del niño es integral, esto significa que no podemos abordar el desarrollo de las funciones cognitivas o motoras sin considerar que éstas evolucionan en el marco de un mundo afectivo de vínculos sociales. Aunque la participación en los programas de intervención depende en primer término de la satisfacción de necesidades básicas, todo intento de ofrecer apoyo a la pareja parental, facilitar la integración de la familia en la comunidad, y promover un clima emocional favorable al interior de la familia representan factores protectores para el desarrollo del niño.

Desarrollo socioemocional temprano

DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL COMO ÁREA DE ESTUDIO

Ya se ha señalado que el desarrollo del niño es integral y que las distinciones que hacemos según las diferentes áreas del desarrollo (cognitivo, social, emocional) tienen como objetivo facilitar el estudio e investigación de los procesos psicológicos en evolución. En este contexto podemos indicar que el desarrollo socioemocional temprano, se refiere a la evolución del comportamiento afectivo y social del niño durante los tres primeros años de vida y a los efectos de tales experiencias en el desarrollo de su personalidad.

El estudio del desarrollo socioemocional del niño en un comienzo tenía como foco de interés al individuo. Los estudios entonces se centraron en describir el momento de aparición de determinados comportamientos sociales y afectivos (por ejemplo: la edad promedio de la aparición de la sonrisa social, de la ansiedad de separación, etc.). Posteriormente, el foco de estudio se desplaza a la diada del niño y su cuidador y las preguntas se centran en la interacción entre ambos. Por último, los estudios comenzaron a centrarse en la polidíada, reconociendo que las interacciones entre díadas necesariamente ocurren dentro de un contexto sociocultural más amplio.

Al trabajar con niños, los profesionales pueden constatar que ello significa necesariamente hacerlo con su cuidador. No es posible referirnos a un niño aisladamente sin considerar su propio sistema de cuidado dentro de un contexto psicosocial particular. El desarrollo del niño se funda en experiencias sociales y la primera de ellas es con su madre.

El bebé necesita de la madre (o de una figura sustituta) no solo para sobrevivir sino para lograr un desarrollo normal y pleno de sus potencialidades. Actualmente existe acuerdo respecto a la especial relevancia que posee el vínculo temprano entre la madre (cuidador) e hijo en relación a las características psicológicas y desarrollo posterior del niño. De allí las importantes posibilidades preventivas que presenta la identificación de los factores involucrados en esta dinámica.



VÍNCULO TEMPRANO MADRE-HIJO

El vínculo de los padres con el bebé comienza antes de su nacimiento y se genera a partir de las experiencias de los padres con sus propios padres, las circunstancias (sociales y personales) relacionadas al embarazo y la construcción de un bebé imaginario en el cual los padres proyectan sus propias fantasías, ideas y emociones.

Durante el embarazo los padres se preparan para este nuevo rol e identidad. Brazelton y Cramer (1993) distinguen tres etapas durante este proceso, en primer lugar, una fase de adaptación a la noticia del embarazo, luego a medida que el feto se mueve y expresa su presencia física, se le comienza a reconocer como un ser que llegado el momento estará separado de la madre y por último, los progenitores empiezan a experimentar al futuro hijo como

un individuo. El feto contribuye con su propia individuación por medio de movimientos, ritmos y nivel de actividad

“Karin y Kersty”, C. Larsson.

distintivos. A lo largo del embarazo, junto al desarrollo del feto, los padres van creando una imagen de su bebé. Por una parte está la individualidad del bebé y por otra, la atribución por parte de los padres de significados y características al bebé, a partir de la proyección de sus necesidades y fantasías.

De este modo, durante el embarazo se confronta continuamente la satisfacción de los deseos y fantasías de los padres y el reconocimiento y adaptación a la individualidad del bebé real. Al final del embarazo la madre está preparada para la separación anatómica, su adaptación a un bebé particular y el establecimiento de una nueva relación. Por su parte, el padre también deberá adaptarse a esta nueva situación e identidad. Frecuentemente se experimentan sentimientos de rivalidad y exclusión junto a una sensación de abrumadora responsabilidad (pudiendo incluso sentir culpa por los malestares de la mujer embarazada).

El vínculo madre-hijo es una relación de afecto, activa y recíproca. Es decir, desde un principio madre e hijo participan en una compleja interacción donde el comportamiento de uno es regulado por el comportamiento del otro. En otras palabras, tanto el bebé como la madre contribuyen en su interacción.



Actualmente se reconoce la naturaleza activa del bebé desde su nacimiento. El bebé nace equipado para entrar en contacto con otro. Dispone de competencias sensoriales e interactivas para vincularse y promover las conductas de maternaje de las que depende para sobrevivir. Tiende a atender selectivamente a ciertos estímulos (como rostros y voces humanas) y a organizar sus respuestas para la interacción (como la sonrisa, llanto, succión).

Las características particulares de cada bebé afectarán su interacción con la madre. Los bebés difieren en su capacidad para evocar sentimientos en la madre. Esto no sólo se asocia a variables temperamentales, sino que por ejemplo, se ha observado que el potencial interactivo del bebé puede verse afectado cuando éste se encuentra bajo el efecto de medicamentos o en una condición médica determinada.

Por su parte, términos como “sensitividad o responsividad materna” describen un tipo de comportamiento donde la madre se situaría en el lugar del niño logrando responder con prontitud y adecuación a sus necesidades. Siguiendo a la puericultora y psicoanalista Donald Winnicott (1958), la madre se encuentra en un estado mental especial de “preocupación maternal primaria” que le

permitiría abrirse emocionalmente al bebé y sintonizar espontánea e intuitivamente con sus necesidades. Esta capacidad estaría asociada a los cambios hormonales del embarazo y del período posparto y a la misma experiencia de estar en frente y a cargo de un recién nacido.

De acuerdo a Stern, la madre entra en una nueva y única organización psíquica temporal que le llama constelación maternal y que determina un nuevo conjunto de tendencias conductuales, fantasías, temores y deseos. Esta nueva organización hace referencia a tres preocupaciones o discursos diferentes (trilogía maternal): el discurso de la madre con su propia madre, el discurso consigo misma (como madre) y el discurso con su bebé. La constelación maternal está constituida por cuatro preocupaciones o temas fundamentales: tema de la vida y crecimiento (¿puede mantener con vida al bebé y hacerlo crecer?); relación primaria (¿puede relacionarse afectivamente con el bebé de forma natural y garantizar el desarrollo psíquico de él?); matriz de apoyo (¿sabrá cómo crear los sistemas de apoyo necesarios para cumplir estas funciones?); y reorganización de la identidad (¿será capaz de transformar su propia identidad para permitir y facilitar estas funciones?).

NECESIDADES DEL RECIÉN NACIDO Y FUNCIONES MATERNAS

Con el nacimiento, el bebé abandona el estado intrauterino donde sus necesidades eran automáticamente satisfechas. El bebé está en un estado de total dependencia y requiere de un otro que ponga sus necesidades en primer plano. Necesita un “cuidado materno” (brindado por la madre o una figura sustituta), el cual no se limita al cuidado físico, pues el bebé necesita tanto atención y afecto como alimentación y condiciones higiénicas. Inicialmente, las sensaciones corporales están tan ligadas a la experiencia psicológica que la satisfacción de necesidades físicas responde al mismo tiempo a necesidades emocionales. Por ejemplo, con la alimentación el bebé no sólo recibe leche sino que una “experiencia afectiva” donde comienza a aprender de sí mismo y del mundo.

Si bien, todo bebé necesita de alguien que se adapte a sus necesidades, también es cierto que cada niño es único y su relación con el cuidador es diferente. Las diferencias entre los bebés en su capacidad para evocar sentimientos en la madre afecta el vínculo que establecerán. Lo anterior no sólo alude a variables temperamentales en el niño, sino que también por ejemplo al efecto de ciertos medicamentos y/o enfermedades que facilitan o dificultan la interacción.

Por su parte, las funciones que desempeña la madre son múltiples y varían en el tiempo en forma paralela al desarrollo del niño. Como ya se señaló, la madre satisface las necesidades básicas para la supervivencia del bebé actuando

como sustituto de aquellos instintos presentes en animales. Para hacer esto, interpreta las manifestaciones corporales del bebé como señales comunicativas. Al interpretar adecuadamente los gestos, sonidos, miradas del bebé, dándoles significado, contribuye a la organización e integración psicológica de la experiencia del bebé.



Dado el estado primitivo del psiquismo infantil, la estimulación interna y externa se convierten en fuentes de tensión y ansiedad, las que el bebé no puede enfrentar sin la ayuda de otro. La madre "contiene" a su bebé, en la medida que es capaz de ponerse en contacto con su estado mental, "recibir y procesar" tales estados y de "devolvérselos" de una manera que sean tolerables, manejables y digeribles por él. Del mismo modo como la madre contiene a su bebé, muchas veces ella requiere de un ambiente contenedor para desempeñar estas funciones. La madre entonces no sólo funciona como fuente de estimulación que atrae al bebé hacia el mundo externo, sino también como reguladora de la estimulación al nivel propio del niño (intentando no sobrepasar los umbrales tolerables por él).

Por medio de un cuidado confiable y responsivo, la madre facilita sensaciones primarias de esperanza y seguridad. La madre le proporciona de esta manera no sólo una imagen del mundo como confiable sino que le devuelve especularmente una imagen de sí mismo. Por último, la madre tiene la función de reconocer y aceptar la autonomía creciente de su hijo. Este proceso de separación puede ser en muchos casos más difícil que responder a la dependencia inicial.

La capacidad responsiva de la madre, su disponibilidad y su capacidad de reparar estados de desintonización con el bebé, se ve influida por numerosos factores, tanto psicológicos como sociales. Entre ellos se encuentran las circunstancias en que el bebé ha sido concebido, las características de personalidad y la presencia de trastornos psiquiátricos en la madre, la naturaleza de sus propias experiencias tempranas (y relación con los propios padres), las expectativas y rol asignado al bebé, el grado de satisfacción de los padres con su vida, la existencia de problemas sociales y el sistema de apoyo o red social que posee.

SEPARACIÓN Y AUSENCIA MATERNA

En los años setenta, los pediatras Klaus y Kennell acuñan el concepto de *bonding* para referirse a la

existencia de un período crítico después del parto donde la madre estaría especialmente inclinada a

“vincularse” con su hijo. El *bonding* comienza a hacerse popular con la publicación de los trabajos de estos autores, en los cuales describen que las madres a las que se les dio tiempo de contacto extra con sus bebés inmediatamente después del parto (16 horas),

mostraron mejores habilidades maternas y sus hijos tuvieron mejores puntajes en las pruebas de desarrollo que aquellas diadas que no tuvieron contacto extra. Este concepto ha tenido consecuencias beneficiosas especialmente en las prácticas hospitalarias (donde la separación era la política de rutina). Sin embargo, también ha sido tomado ligeramente por algunos sin considerar los

reparos metodológicos y conceptuales que ha recibido (Eyer, 1992). Una cosa es proponer que el contacto madre-bebé temprano facilita el vínculo y otra diferente es generalizar la creencia en un período sensitivo posparto después del cual el establecimiento del vínculo no es posible.



Mucho antes de estos trabajos y desde múltiples fuentes se han descrito efectos negativos de la separación materna temprana tanto en la calidad del cuidado materno como en el desarrollo de los niños (Spitz y Wolf, 1945; Freud y Burlingham, 1945; Bowlby, 1950 y Winnicott, 1946). La abundancia de estudios sobre “separación materna” se debe en parte al contexto histórico en el que originalmente se generan (Segunda Guerra Mundial) y en parte a las ventajas metodológicas que implica examinar un evento que “ocurre o no ocurre” *versus* estudiar características más sutiles y complejas de la relación.

Sin embargo, por “separación materna” no podemos entender un fenómeno único. Existen infinidad de situaciones por las cuales madre e hijo pueden estar separados así como múltiples maneras de vivir tal separación. Sólo podemos examinar los efectos de la separación a la luz de las características particulares de cada evento. En efecto, actualmente más que centrarse en la separación misma, se enfatizan variables mediadoras o las circunstancias de la separación (Rutter, 1982). De hecho, el mismo Bowlby quien formuló originalmente la Teoría del Apego, da un vuelco en sus investigaciones al observar que los niños pueden verse severamente dañados sin existir separación alguna y propone el término “deprivación materna” para los casos donde hay una figura materna presente, pero incapaz de dar al niño el cuidado afectuoso que requiere (Bowlby, 1951).

Teoría del Apego



La Teoría del Apego fue originalmente formulada por el psiquiatra y psicoanalista John Bowlby, quien comienza sus observaciones muy temprano en un hogar para jóvenes desajustados. Ya entonces describe a un número de niños que mostrarían incapacidad para establecer lazos afectivos, hecho que vincula a sus historias de privación y separación materna. Posteriormente, como Jefe del Departamento Infantil de la Clínica Tavistock, crea su propia unidad de investigación abocada al estudio de la separación madre-hijo. Producto de estas investigaciones, en 1950 la Organización Mundial de la Salud le solicitó un informe sobre la salud mental de los niños huérfanos o separados de sus familias en la Europa de la posguerra. Esto consti-

tuyó una oportunidad única para estudiar y organizar las diferentes fuentes de información sobre el tema existentes entonces. En este informe (publicado luego como *MATERNAL CARE AND MENTAL HEALTH*, 1951) acuña el concepto de privación materna y concluye que es esencial para la salud mental que el infante experimente una cálida, íntima y continua relación con su madre en donde ambos se sientan satisfechos.

En aquel momento existía cierto acuerdo que durante los primeros doce meses casi todos los niños desarrollan un vínculo fuerte con una figura materna. Pero no había consenso respecto a cuándo se genera (o cuán rápido), cómo se desarrolla, cómo se mantiene el proceso, por cuánto tiempo persiste y cuál es su función. Bowlby se aboca a responder estas interrogantes, recibiendo influencia principalmente del Psicoanálisis y la Etología.

Fue esta segunda vertiente de conocimientos la que lo alejó del movimiento psicoanalítico imperante. Por ejemplo, fueron centrales las observaciones hechas por Harlow y Harlow con monos *rhesus*. En su clásico experimento Harlow y Harlow separaron a las crías de sus madres y las criaron en jaulas con una de dos clases de madres sustitutas, una malla en forma de cilindro y/o una malla cubierta con toalla. Algunos de ellos fueron alimentados con mamaderas conectadas a la madre de malla mientras que otros a la madre de toalla. Cuando se les permitió pasar tiempo junto a cualquiera de las dos clases de madre, todos ellos se acercaron y se colgaron de la madre de toalla, incluso aquéllos que recibían alimento de la madre de alambre. Los monos criados por madres de toalla demostraron mayor interés en explorar que los

criados por madres de alambre. Después de un año los monos criados por la madre de toalla corrían con ansiedad a

abrazar las formas de toalla, mientras que los otros monos no se interesaban en sus madres de alambre. Sin embargo, ninguno de ellos creció normalmente, por ejemplo logrando desempeñar el papel de madre con sus crías. De este tipo de estudios surge la idea de que la alimentación no es más importante en el vínculo que el contacto corporal contrastando la visión psicoanalítica clásica.

En relación a la influencia del Psicoanálisis se destacan los estudios pioneros de D. Burlingham y A. Freud en las guarderías de Hampstead durante la Segunda Guerra Mundial. Junto a J. Robertson (parte del equipo de estas guarderías) Bowlby observó y filmó a niños separados de sus familias que residían en hospitales y guarderías infantiles. Esto le permitió identificar tres fases en la reacción de los niños ante la separación de sus padres: **protesta, desesperación y desapego**.

La fase de **protesta** se caracteriza por una aguda aflicción por la separación (gritos y llantos). Cualquier ruido o movimiento alerta al niño quien busca comprobar si la madre ha vuelto. Los esfuerzos de otros adultos por consolarlo tienen poco éxito. Durante la fase siguiente, de **desesperación**, el niño muestra conductas que sugieren una pérdida creciente de la esperanza de que la madre volverá. El niño se retira y desapega de las personas del entorno. Bowlby interpretó este comportamiento como similar a un duelo profundo, en el cual se interpreta la separación como una pérdida de la figura de apego. Finalmente, la fase de **desapego** está marcada por una vuelta activa de la atención hacia el entorno. El niño ya no rechaza a los cuidadores alternativos y algunos hasta llegan a mostrarse sociables con los adultos y compañeros. Pero la naturaleza de esta fase queda clara cuando el niño se reúne con su madre, pues en vez de recibirla con entusiasmo, muestra apatía e indiferencia.

EL APORTE DE BOWLBY

Hasta 1958 existían cuatro teorías fundamentales que intentaban explicar la naturaleza y origen de los vínculos infantiles (Bowlby, 1969): teoría de succión del objeto primario, teoría del aferramiento a un objeto primario, teoría del deseo primario de regreso al vientre materno y teoría del impulso secundario. Ésta última, era la más difundida tanto entre psicoanalistas como teóricos del aprendizaje. Según la teoría del impulso secundario, el niño posee una serie de necesidades fisiológicas, principalmente de alimento que requieren ser satisfechas. Cuando el niño aprende que la madre es quien lo satisface, termina por interesarse y apegarse a ella.

Bowlby hace una nueva propuesta señalando que el vínculo social es una necesidad primaria (no secundaria a otra necesidad). El lazo con la madre

según este autor no resulta de un proceso de aprendizaje ni por asociación, sino que emerge como resultado de presiones evolutivas. De esta manera, formar lazos de apego es inherente a la naturaleza humana, así como lo es el brindar cuidados (papel complementario a la conducta de apego).

El apego madre-hijo es producto por tanto de la activación de un número de sistemas conductuales, cuya consecuencia previsible es iniciar o mantener el contacto y proximidad con la madre. Este vínculo posee una base y una función biológica específica para la sobrevivencia. El apego es un tipo específico de lazo afectivo en el cual el individuo busca seguridad y confort en la relación con el otro. Mientras el apego constituye un sistema que siempre está presente, las conductas de apego se activan sólo cuando es necesario (por ejemplo: ante situaciones de estrés, amenaza, enfermedad, etc.).

La conducta de apego se organiza mediante un sistema de control dentro del sistema nervioso central, análogo a los sistemas de control fisiológico. Es decir,

de un modo análogo a la homeostasis fisiológica, existía una "homeostasis ambiental". El sistema de control del apego mantiene la conexión de una persona con su figura de apego entre ciertos límites de distancia y accesibilidad, usando para ello métodos de comunicación cada vez más sofisticados.

El sistema de apego no es el único sistema conductual del niño. El sistema de apego por ejemplo, está antitéticamente relacionado al sistema de exploración. La accesibilidad de la figura de apego constituiría una base que le permite al niño sentirse seguro para explorar su medio ambiente.

FASES EN EL DESARROLLO DEL APEGO

Si bien el apego es inherente a nuestra especie, éste se desarrolla en el tiempo.



En un comienzo el bebé emite señales sin aún discriminar entre las diferentes personas de su medio (hasta 8 a 12 semanas). Muy pronto comienza a discriminar a las personas, orientarse y a emitir señales preferencialmente a algunas de ellas (6 a 9 meses). Esto marca el inicio del apego y muestra la primera manifestación del aprendizaje en este proceso. Sin embargo, ni la capacidad de discriminación perceptual ni el emitir señales diferencialmente, son indicadores de que el sistema de apego ya está formado. Para ello se requiere que el niño se comporte de manera tal que mantenga su proximidad.

A partir del sexto o séptimo mes aproximadamente y gracias a locomoción, el niño logra mantener proximidad con una persona específica, protesta ante su separación (ansiedad de separación) y evita el contacto con individuos no familiares (ansiedad ante extraños). Durante esta fase la conducta comienza a ser intencional y se va corrigiendo de acuerdo a los objetivos que se tengan. Finalmente, el niño forma un modelo representacional de la figura de apego principal habiendo adquirido cierta capacidad de creer que ella existe aunque no sea percibida (constancia de objeto). En este proceso se va creando gradualmente un set de expectativas acerca de lo que regularmente le ocurre en la interacción con el medio. Estas expectativas a su vez comienzan a ser internalizadas y organizadas en modelos representacionales u operantes de su medio ambiente físico, de las figuras de apego y de él mismo, y se establecen como estructuras cognitivas. Una vez construidas, estas estructuras tienden a operar a nivel inconsciente. En otras palabras, a medida que crece el niño la pauta de apego se convierte cada vez más en una característica del niño mismo y tiende a imponerla a nuevas relaciones.

De este modo se explica la persistencia de ciertas pautas de interacción a lo largo de la vida. A partir de los modelos representacionales, las personas van a interpretar las acciones e intenciones de los demás así como van a dirigir su propia conducta.

EN BÚSQUEDA DE EVIDENCIA EMPÍRICA

Se han realizado numerosos estudios en este campo cuyos objetivos, metodologías y muestras son muy variadas. Estos estudios han enriquecido, expandido y ofrecido fundamento empírico a las bases conceptuales de la

Teoría del Apego. Como puede observarse en la **Figura 7-2**, los propósitos de las investigaciones en este campo, varían enormemente. Se ha estudiado entre otros, la relación entre el cuidado materno y el apego establecido; entre éstos y el desarrollo cognitivo, afectivo y social posterior del niño; y entre variables temperamentales del niño, la interacción con la madre y el apego. Así mismo, se han estudiado estos fenómenos en diferentes culturas y en poblaciones particulares (por ejemplo, niños con necesidades especiales, madres con diagnóstico de depresión).

Muchos de los trabajos empíricos derivados de la Teoría del Apego se deben a Mary (Salter) Ainsworth. Junto a Wittig elaboró el procedimiento experimental de la “Situación extraña” para evaluar la habilidad del infante para

usar una persona como base segura y de protección, para explorar el medio y ser capaz de enfrentar el estrés (períodos breves de separación materna). Este procedimiento consiste en ocho situaciones medianamente estresantes

(marcadas por la separación y reunión con la madre y un extraño) que ocurren en un lugar extraño estándar (generalmente una sala espejo).

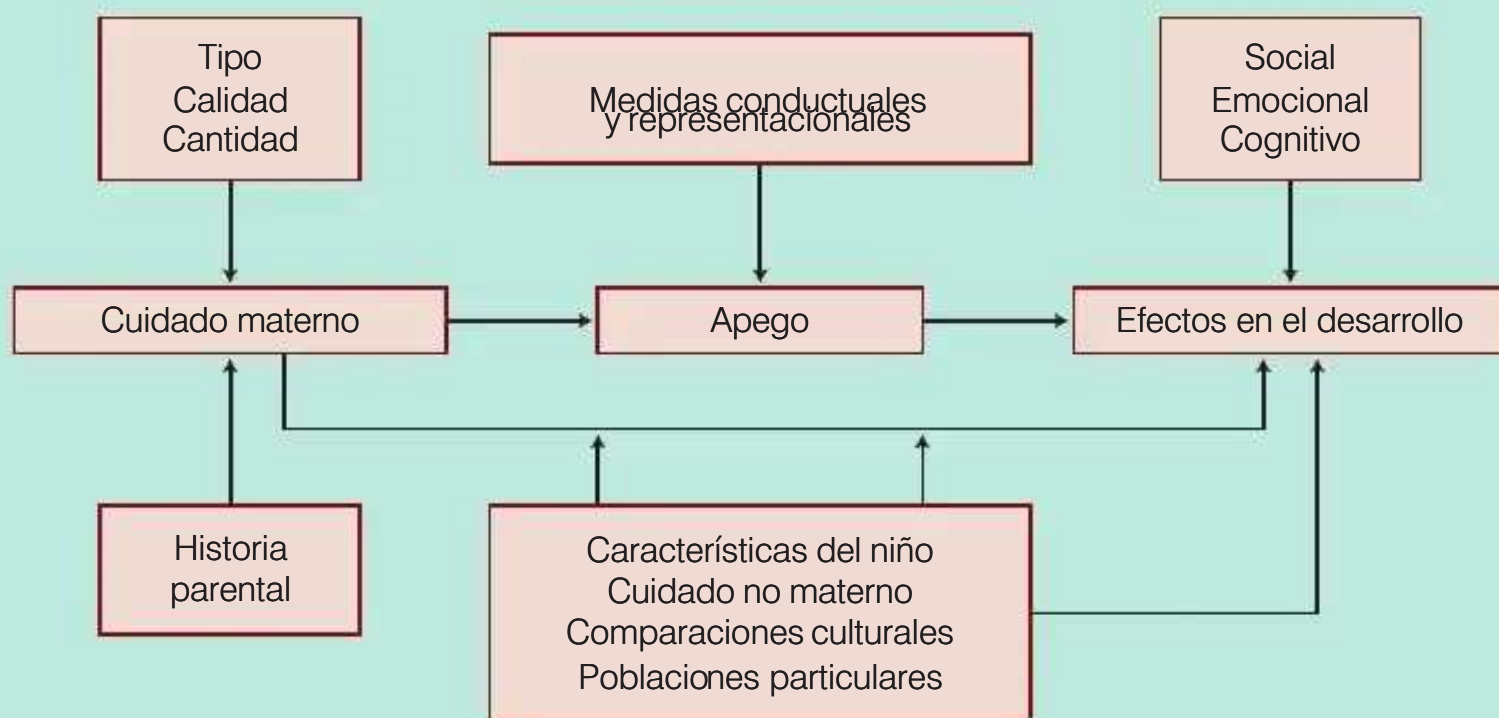


FIGURA 7-2
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN APEGO.

En base a sus observaciones, Ainsworth y cols., distinguen los tipos de apego seguro, inseguro evitativo e inseguro ambivalente (Tabla 7-1). Posteriormente, M. Main observó un grupo de niños que no se ajustaba a ninguna de estas tres categorías y añadió una cuarta: Grupo D, desorientado o desorganizado. Estos niños tendían a actuar de manera extraña y aparecían como aturdidos, confusos, paralizados.

CUIDADO MATERNO Y APEGO



A poco andar los patrones de apego observados en los niños fueron asociados a diferentes tipos de comportamiento materno. Aquellos niños clasificados con un tipo de apego seguro tendían a tener madres caracterizadas como responsivas, capaces de percibir, interpretar y responder pronta y adecuadamente, a las señales comunicativas de hijo. Por su parte, las madres de los niños que presentaban un apego inseguro evitativo tendían a mostrar escasa sensibilidad o bien rechazo a las conductas de apego y aquéllas de los niños con apego resistente tendían a ser impredecibles en su comportamiento (Tabla 7-2).

bien rechazo a las conductas de apego y aquéllas de los niños con apego resistente tendían a ser impredecibles en su comportamiento (Tabla 7-2).

TABLA 7-1

CLASIFICACIÓN DEL TIPO DE APEGO SEGÚN EL COMPORTAMIENTO DEL NIÑO EN LA “SITUACIÓN EXTRAÑA”

Tipo de apego	Comportamiento en la “situación extraña”
Tipo A. Apego ansioso evitativo Se estimó presente en el 15% de la población	Muestra pocas o ninguna señal de extrañar a la madre, la ignoran y la evitan en la reunión. Tienden a mantener la conducta exploratoria en todos los episodios. Existiría desconfianza de que se recibirán cuidados cuando se busquen.
Tipo B. Apego seguro (70%)	Se dan cuenta de la ausencia de la madre, muestran signos de extrañarla y buscan activamente contacto con ella en la reunión. Expresan su afecto, se tranquilizan con la madre y la usan como una base segura para explorar la sala. Existiría confianza en que los padres serán accesibles sensibles y colaboradores si se está en una situación amenazante.
Tipo C. Apego ansioso resistente o ambivalente (15%)	Se estresa y está centrado en la madre, pero no logra tranquilizarse con ella. Por un lado buscarían contacto con la madre, pero al mismo tiempo presentarían resistencia ante ella. No logran ser tranquilizados por la madre. Existiría inseguridad e incertidumbre respecto a que su progenitor será accesible y lo ayudará cuando lo necesite.

TABLA 7-2

TIPO DE APEGO EN RELACIÓN A LAS CARACTERÍSTICAS DEL CUIDADO MATERNO

Tipo de apego	Cuidado materno
Ansioso evitativo	Pobre sensibilidad y rechazo a las conductas de apego. Intrusividad y sobreestimulación / Estilo interaccional controlador.
Seguro	Sensibilidad y responsividad / Estimulación moderada y sincronía. Calidez e involucración en el cuidado.
Ansioso resistente	Falta de responsividad y de involucración en el cuidado. Progenitor impredecible (accesible y colaborador a veces y en otras no). Amenazas de abandono usadas como medio de control.
Desorientado desorganizado	Descuido, maltrato.

Para examinar el comportamiento materno han sido utilizadas las siguientes polaridades: sensibilidad a las señales del niño (*versus* insensibilidad o distorsión de la comunicación debido a la interferencia de las propias necesidades de la madre); aceptación o balance favorable entre sentimientos positivos y negativos (*versus* rechazo); accesibilidad o permanente conciencia de las señales y necesidades del bebé (*versus* ignorarlas debido a estar “ocupada” con otras cosas y actividades); y cooperación, reconociendo la creciente autonomía y voluntad del niño (*versus* interferencia).

La concordancia o sintonía entre el comportamiento de la madre y del bebé permite compartir experiencias emocionales o crear espacios de intersubjetividad, contribuyendo al desarrollo del sí mismo del niño. Por el contrario, los estados desintonizados entre ambos a partir de la no responsabilidad o disponibilidad materna generan displacer, inseguridad y desconfianza.

Desde otra perspectiva e interesado en el papel que posee la interacción social en el desarrollo, K. Kaye señala que las madres crean un microcosmos o marco en donde la interacción tiene lugar. Construyen un mundo socialmente consistente y organizado alrededor del niño enseñándole a puntuar la corriente de su experiencia. A través de los marcos creados por el adulto el niño se desarrolla socialmente, aprende a tomar turnos, a seguir guiones, a asumir roles, a generar memorias compartidas y en definitiva aprenden acerca de la intersubjetividad y se forman como seres sociales.

La disponibilidad del cuidador expresada en las expectativas de responsabilidad y la posibilidad de mantener una comunicación libre y abierta serán aspectos claves para desarrollar un apego seguro.

Bowlby (1983) describe que a los seis años de edad, los niños con un apego seguro típicamente entablan una fácil intimidad y mantienen conversación fluida, incluyendo emociones tanto positivas como negativas. Por su parte, los niños que presentan un patrón de apego ambivalente muestran una mezcla de inseguridad e intimidad alternada con hostilidad; y aquéllos con un apego evitativo tienden discretamente a mantener al progenitor a distancia. El grado de libertad en la comunicación entre los progenitores y el niño marcará la diferencia. Para que una relación sea armoniosa los participantes deben entender el punto de vista del otro y ajustar su conducta para llegar a la convergencia de objetivos. Esto requiere que cada uno tenga modelos razonablemente exactos de sí mismo y del otro.

En la medida en que las distintas dimensiones de la experiencia pueden comunicarse a la madre, éstas son reconocidas por ambos y serán integradas al modelo interno que el niño forma de sí mismo. Por el contrario, los aspectos no comunicables o excluidos en la interacción, al no ser reconocidos por el otro, terminarán por dejar al niño sin reconocerse a sí mismo. Tales dimensiones no serán integradas a la experiencia y representación de sí mismo del niño.

TRANSMISIÓN INTERGENERACIONAL DEL APEGO

El papel de la comunicación libre, tanto cognitiva como afectiva, en la salud mental es también demostrado por Main en sus estudios con adultos. Éste,

desarrolló la Entrevista de Apego para adultos (AAI) que consiste en una serie de preguntas acerca de apego establecido durante la infancia y de la influencia atribuida a estas relaciones en el propio desarrollo. Según la coherencia del discurso, el lenguaje utilizado y el estado mental manifestado en la entrevista, se distinguieron tres grupos o patrones: libre o autónomo, preocupado y no preocupado (Tabla 7-3).

TABLA 7-3
CLASIFICACIÓN DEL TIPO DE APEGO SEGÚN LA ENTREVISTA DE APEGO PARA ADULTOS

Estilo	Características en la AAI
Seguro-autónomo	Personas que colaboran y son capaces de dar un recuento claro y coherente de sus apegos tempranos (sean o no satisfactorios). Contestan con suficiente elaboración (no excesiva).
Preocupado	Aunque no siempre, internamente inconsistentes producen recuerdos infantiles conflictivos que no son posibles de organizar en un cuadro coherente. Pueden irse por las ramas a partir de sus recuerdos y discutir en tiempo presente su relación con sus padres. Uso de lenguaje vago.
No preocupado o negador	Frecuentemente señalan no recordar mucho acerca de sus padres e infancia. Tienden a idealizar a sus padres en términos generales y a minimizar cualquier influencia de ellos en su propia vida o bien a reportar recuerdos de rechazo cuando logran recordar algún episodio específico que soporte su descripción. No son coherentes e internamente son inconsistentes.

La representación de los vínculos de apego que los adultos poseen con respecto a sus padres, tienden a asociarse con las características de su comportamiento hacia sus hijos y a su vez con los tipos de apego que estos han desarrollado. Los individuos clasificados como seguros o autónomos tendían a mostrar conductas responsivas e hijos con un apego seguro. Por su parte, los individuos clasificados como preocupados tendían a tener niños con un apego inseguro ambivalente y aquéllos no preocupados o negadores hijos con un tipo de apego evitativo.

Es importante destacar que no todos los sujetos clasificados como libres o autónomos según la AAI, reportaron experiencias favorables durante su niñez. De este modo Main sugerirá que el libre acceso a la información asociada al apego y la coherencia en su organización son centrales en el desarrollo de una personalidad adulta segura. Esto significa que lo determinante no son sólo las experiencias vividas en la infancia, sino que su reconocimiento, integración y elaboración.



“The Horse Chestnut”,
M. Cassat.

En este contexto emerge el concepto de función reflexiva, como la capacidad de hacer una evaluación adecuada de la realidad y distinguir la realidad externa del mundo interno. Aquellos padres con una alta capacidad reflexiva serán por lo tanto más capaces de ver la individualidad de su hijo y promover un apego seguro en el niño, a pesar de una historia de experiencias adversas. La función reflexiva es un proceso psicológico que subyace a la capacidad de mentalizar, esto es la capacidad de percibir y entenderse a uno mismo, y entender la conducta de los otros en términos de estados mentales. De este modo, la función reflexiva permite “leer” la mente de los otros en los términos de la propia y hace posible el desarrollo de representaciones complejas del sí mismo y de las relaciones íntimas.

La capacidad de la madre de entender los estados mentales de su hijo y su disposición a contemplarlos como coherentes, son el contexto en que se desarrolla una relación de apego seguro. La madre que es capaz de reflexionar sobre sí misma y sobre la experiencia interna de su hijo, forma una representación de su hijo como intencional, esto es, como individuo mentalizando, deseando, creyendo. Ésta es a su vez internalizada por el niño, lo que constituye el núcleo de su sí mismo mentalizante. “Para mirar (existir), el niño debe primero haber internalizado la experiencia de haber sido visto”.

Bibliografía

- Ainsworth MS *et al.* Infant-mother attachment and social development. En: Woodhead M, Carr R, Light P. *Becoming a person*. Londres: The Open University Press, 1991.
- Bowlby J. *Una base segura: Aplicaciones clínicas de una Teoría del Apego*. Buenos Aires: Paidós, 1983.
- Bowlby J. *Apego y la pérdida*. Buenos Aires: Paidós, 1969.
- Bralic S *et al.* *Estimulación temprana*. Santiago: UNICEF, 1979.
- Bralic S, Edwards M, Seguel X. *Más allá de la sobrevivencia*. Santiago, Chile: UNICEF-CEDEP, 1989.
- Brazelton TB, Cramer G. *La relación más temprana*. Buenos Aires: Paidós, 1993.
- Cassidy J, Shaver PR. *Handbook of attachment*. Londres: The Guilford Press, 1999.
- Eyer DE. *Mother infant bonding: A scientific fiction*. New Haven: Yale University Press, 1992.

- Papalia DE, Wendkos Olds S. Psicología del desarrollo. México: McGraw-Hill, 2001.
- Piaget J. Seis estudios de psicología. Barcelona: Seix Barral, 1969.
- Rodríguez S, Lira MI. Desarrollo psicomotor de lactantes de Santiago: Diferencias según niveles socioeconómicos v. sexo. Trabajo presentado al IV Encuentro Nacional de Investigaciones en Educación CPEIP, Santiago, Chile, 1976.
- Rutter M. Maternal deprivation reassessed. Londres: Penguin Books, 1982.
- Stern D. La constelación maternal. Buenos Aires: Paidós, 1997.
- Winnicott DW. The maturational process and the facilitating environment. Londres: Karnac books, 1965.

capítulo

8

Preescolar o primera infancia (3 a 6 años)

Anneliese Dörr



Desarrollo de la personalidad de la primera infancia (Freud y Erikson)

El desarrollo cognoscitivo en la primera infancia es central, ya que en esa etapa, el niño comienza a experimentar cambios en su manera de pensar y resolver los problemas, desarrolla de manera gradual el uso del lenguaje y la habilidad para pensar en forma simbólica. Con la aparición del lenguaje se da un indicio de que este niño está comenzando a razonar, aunque tiene ciertas limitaciones. Se puede afirmar que el niño de la etapa preoperacional difiere sustancialmente del infante sensoriomotor, en virtud del hecho de que opera en un plano de la realidad completamente nuevo, el plano de las representaciones en lugar de la acción directa.

En esta etapa la socialización ocurre a través de la identificación con el padre del mismo sexo aprendiendo los papeles de género, los comportamientos y las actitudes aceptadas por la sociedad y las reglas. Pueden interpretar los problemas emocionales de otras personas, entender los diferentes puntos de vista también desarrollan el autoconcepto y la imaginación.

La actitud que toman los padres hacia sus hijos es muy importante ya que pueden tener consecuencias que se manifiesten en un retraso o aceleramiento en el desarrollo. Diana Baumrind realizó varias investigaciones sobre las actitudes de los padres y las consecuencias en sus hijos, señalando que tanto los padres autoritarios como los permisivos retrasan el desarrollo de sus hijos ya que fomentan la dependencia, el miedo, la inseguridad y en ocasiones la delincuencia.

Por lo tanto, entre los 3 y 6 años, el niño se vuelve más competente en el conocimiento, inteligencia, lenguaje y aprendizaje. Aprende a utilizar símbolos

en el pensamiento y en las acciones, y es capaz de manejar conceptos como edad, tiempo y espacio en forma más eficiente. La destreza creciente en el lenguaje y las ideas, ayudan al niño a formar su propia opinión del mundo.

En los siguientes puntos, se exponen las principales teorías que se han ocupado de describir y explicar el desarrollo de la personalidad en esta etapa del niño, para luego revisar todo lo concerniente a los cambios intelectuales y/o cognitivos que ocurren en este período de la infancia.

FREUD Y SU TEORÍA PSICOSEXUAL

Los psicólogos han ideado varias teorías para explicar cómo se socializan los seres humanos. Una de ellas es la Teoría Psicoanalítica, la cual explica la socialización a través del proceso de identificación, que es el resultado de la solución de los complejos de Edipo y Electra. Para Freud, la primera infancia correspondería a lo que él llamaba “la etapa fálica” o “genital temprana”.

Aquí el lugar del placer biológico es la boca, la zona anal y toda la zona genital. Freud pensaba que en esta etapa los niños hombres estarían más influenciados por un vínculo sexual a la madre, y las niñas por un vínculo sexual hacia el padre.

El autor ejemplifica su idea basándose en el hecho de que en esta época los niños tienen gran curiosidad por saber de dónde vienen los bebés, y aprender sobre el acto sexual de los padres. Incluso en esta época sus conversaciones están llenas de bromas “sucias”, pero más respecto al baño que al dormitorio. Otro asunto que fascina a los niños en esta etapa son las diferencias corporales entre hombres y mujeres, niños y adultos.

COMPLEJO DE EDIPO.

Es el proceso que ocurre en el varón y que incluye sentimientos sexuales por la madre, miedo al padre, y la represión de estas emociones. Esta represión le permite al niño identificarse con su padre. Todas estas situaciones producen en el niño angustia. Para resolver esta angustia el niño desarrolla la identidad de hombre. El complejo de Edipo viene del antiguo mito griego en que Edipo, sin saberlo mata al padre, y se casa con la madre. Al saber lo que hizo se arranca los ojos.

Freud dio este nombre del héroe trágico a su idea de que cada niño pequeño se enamora de su madre, y tiene pensamientos asesinos hacia su padre.

Según la teoría de Freud, el amor del niño (3 a 6 años) hacia su madre es tan grande, que tiene insinuaciones sexuales, lo cual pone al niño en competencia con el padre. Inconscientemente el niño quiere tomar el lugar del padre, pero

reconoce el poder de éste. Cuando se da cuenta de que las niñas no tienen pene, imagina que algo les ha pasado, y se angustia pensando que su padre lo va a castrar por los sentimientos que tiene hacia su madre. A este fenómeno Freud lo llama “angustia de castración”.

Por lo tanto, el niño temeroso reprime los sentimientos sexuales hacia su madre y deja de rivalizar con el padre, llegando a identificarse con éste.

COMPLEJO DE ELECTRA. Corresponde al complejo de Edipo, pero aquí es la niña la que tiene sentimientos sexuales hacia el padre y rivaliza con la madre. También se angustia mucho ante esta situación. Resuelve su problemática identificándose con la madre.

Aquí Freud tomó el mito griego de la esposa que asesina a su marido (el rey) para quedarse con su amante, y la hija para vengar al padre mata a la madre y al amante.

ENVIDIA DEL PENE.

La niña en esta época tiene envidia por ese órgano tan visible que ella no tiene. Si la niña rechaza estos sentimientos de envidia, va a desarrollar en la adultez una neurosis. Mientras que si sucumbe a esta envidia, va a guardar la esperanza de tener uno y volverse hombre. De todas maneras, según Freud ella se siente inferior y es probable que se vuelva contra su madre. Finalmente, una niña normal cambia su deseo de tener un pene por el de tener un hijo.

DESARROLLO DEL SUPERYÓ. Si la solución del complejo de Edipo y de Electra es exitosa, se desarrolla el superyó (5 a 6 años).

SUPERYÓ. Aspecto de la personalidad que representa los valores e ideales sostenidos por los padres. Se desarrolla a través de la introyección, que equivale al proceso por el cual el niño se identifica con el padre del mismo sexo e integra los cánones morales de éste.

El superyó tiene dos aspectos:

- El yo ideal, que son los “debo”, vale decir, el comportamiento al que aspiramos y por el que somos recompensados y nos sentimos orgullosos.
- La conciencia son los “no debo”, es decir, el comportamiento por el que somos castigados, y del que nos avergonzamos o sentimos culpables.

A través del superyó que opera en forma inconsciente, el niño incorpora conceptos acerca de lo que es correcto e incorrecto, de manera que pueda controlar sus comportamientos en vez de actuar bajo el control de otras personas.

Según Freud las niñas no son tan morales como los hombres porque no tienen miedo de castración, por lo cual no desarrollarían un superyó tan fuerte.

En la primera infancia el superyó es rígido, con la madurez se vuelve más realista y flexible, lo que le permite al hombre funcionar de acuerdo a principios más elevados y que tengan que ver también con sus propios intereses.

ERIKSON Y SU TEORÍA PSICOSOCIAL

A esta teoría se le llama “psicosocial” y consta de 8 crisis. Erikson amplió el concepto freudiano del “yo” e hizo énfasis en la influencia de la sociedad sobre el desarrollo de la personalidad. La teoría del desarrollo psicosocial hace un seguimiento de la personalidad a través de la vida, enfatizando las influencias sociales y culturales sobre el “yo” en cada uno de los ocho períodos.

Cada etapa gira en torno a una crisis de personalidad que involucra un conflicto mayor diferente. Cada crisis está relacionada con un aspecto crucial del

momento que igual seguirá siendo importante a lo largo de la vida. Las crisis surgen de acuerdo al nivel de maduración, si la persona se ajusta a las exigencias de cada crisis, el “yo” se desarrollará hacia adelante, es decir, a la siguiente crisis. Si una crisis no se resuelve bien, la persona seguirá luchando con ella, y ésta va a interferir en el desarrollo normal del “yo”.

Para la solución exitosa de cada una de las ocho crisis se necesita un equilibrio entre un rasgo positivo y uno negativo. Es necesario un cierto grado de negativo, a pesar de que lo positivo tiene que predominar. Se necesita confiar en el mundo y en la gente, pero también se necesita una cuota de desconfianza para protegerse del peligro.

El logro exitoso de cada crisis da como resultado el desarrollo de una virtud, en la primera crisis es la esperanza.

Erikson acepta de Freud el concepto de superyó y sus orígenes edípicos, pero continúa creyendo que los asuntos sociales son más importantes que los sexuales para determinar el desarrollo de la personalidad.

La tercera crisis de Erikson (correspondiente a este período evolutivo), es la llamada “iniciativa *versus* culpabilidad” y ocurre a la edad de 3 a 6 años, es decir, la primera infancia o etapa edípica según Freud. Esta crisis se trata del conflicto entre el sentido del propósito y las restricciones morales que el niño puede tener sobre sus planes, por ejemplo, querer comer un caramelo, pero saber que no tiene permiso para comer dulces. Esta crisis marca la división entre la parte de la personalidad que permanecerá niño (lleno de alegría y con deseos de probar cosas nuevas) y la parte que se está volviendo adulto

(examina la conveniencia de sus motivos y acciones). El niño que aprende a regular estos propósitos, desarrollará según el autor la “virtud de propósito, valor de prever y perseguir metas”.

Si las crisis no se resuelven bien, los adultos pueden desarrollar enfermedades psicosomáticas, inhibición o incapacidad. Estos defectos lo compensan ya sea con una actitud de ostentación, o bien exigiéndose mucho a sí mismos. También pueden ser intolerantes y más ocupados en impulsos prohibitivos que en disfrutar.

CRÍTICA A ESTAS DOS TEORÍAS

Ambas teorías no se basan en investigaciones científicas, y por lo tanto, no se prestan a confirmación ya que están elaboradas a partir de la experiencia clínica y personal de los autores.

TEORÍA FREUDIANA. A pesar de que le dio una nueva dimensión a las teorías del desarrollo, se le ha criticado severamente. No existe apoyo científico para hablar de la envidia del pene y la angustia de castración. Según Karen Horney, psicoanalista y discípula de Freud, cualquier envidia que las mujeres tengan de los hombres no es envidia del pene sino del mayor poder social que éstos poseen.

Actualmente las teorías de Freud han sido objeto de críticas al considerarlas inadecuadas para explicar la forma en que se desarrolla la personalidad.

TEORÍA DE ERIKSON. Al igual que a Freud se le critica que tome al niño (varón) como el estándar normal para el desarrollo, pero a diferencia de Freud, la relevancia que le da al aspecto social ha sido más aceptada e investigada. Además la fuerza de su teoría está en su amplio alcance ya que toma el período de vida completo.

Etapa de autoafirmación: Conciencia del “Yo”

La primera conciencia del “yo” surge aproximadamente a los 2 años. Es una conciencia sensoriomotriz, un saber qué hacer, qué usar. Por lo tanto, la primera conciencia del “yo” se constituye como un esquema corporal. Este esquema corporal cambia con la aparición de la función simbólica, ya que a partir de ahí el niño no sólo tiene una conciencia motriz, sino también de imagen de sí mismo, vale decir, una imagen corporal.

Sobre la base de esto, comienza a perfilarse la conciencia del “yo”, que equivale a darse cuenta de que es un individuo diferente de los demás (2 años). A esta etapa de configuración de la conciencia del “yo”, se la llama etapa de autoafirmación. Aquí se comienzan a observar en el niño conductas como:

- Actitudes voluntarias y obstinadas.
- Deseo de imponer sus gustos y caprichos.
- Referencias a sí mismo en primera persona.

Identidad sexual

DIFERENCIAS SEXUALES. Son las diferencias biológicas presentes entre los sexos.

DIFERENCIAS DE GÉNERO. Son las diferencias psicológicas entre los sexos.

PAPELES DE GÉNERO. Corresponden a comportamientos y actitudes que una cultura considera apropiado para hombre y mujer.

TIPIFICACIÓN DE GÉNERO. Es el proceso por el cual una persona aprende el papel de género.

DIFERENCIAS SEXUALES Y DE GÉNERO

Los niños primero se dan cuenta que son distintos de las mujeres por las diferencias anatómicas. De acuerdo con las investigaciones son pocas las verdaderas diferencias entre hombres y mujeres. Sólo se han encontrado tres características marcadamente distintas entre los sexos en el ámbito cognoscitivo, amén de las diferencias corporales. Éstas serían: capacidad verbal; capacidad matemática; y capacidad espacial.

Sin embargo, dentro de estas áreas cognoscitivas hay diferencias en capacidades específicas, por ejemplo: los hombres son mejores para el álgebra pero las mujeres para la aritmética y geometría.

También existen diferencias investigadas en cuanto al comportamiento:

- Los hombres tienden a jugar en forma más violenta, se tratan con más rudeza, e intentan establecer dominio sobre otros niños.
- Las niñas establecen con más frecuencia reglas para el juego, logrando así evitar conflictos.

- Los hombres se oponen y desafían más a sus padres, mientras que las mujeres en la casa son más cooperadoras.
- Los niños tienen más cuidado en evitar un comportamiento afeminado que las mujeres uno masculino.

Por lo tanto, hay diferencias pero no necesariamente son innatas.

PAPELES DE GÉNERO Y TIPIFICACIÓN

Los niños asimilan desde muy pequeños los papeles de género de su cultura. Por ejemplo, en la mayoría de las culturas se espera que las mujeres críen a sus hijos, que sean sumisas y dependientes, y los hombres dominantes, agresivos, activos, independientes y competitivos. Un estereotipo firme de género en la primera infancia puede ayudar a los niños a desarrollar la identidad de género, vale decir, el conocimiento del propio sexo y del otro.

Los papeles de género varían de cultura a cultura, pero en la mayoría de las sociedades los hombres son más agresivos, competitivos y poderosos que las mujeres, y es difícil cambiar de patrón. Sin embargo, las actitudes y papeles están cambiando, la actitud igualitaria está prevaleciendo más, especialmente entre los más jóvenes.

CUATRO TEORÍAS QUE EXPLICAN EL DESARROLLO DE LA IDENTIDAD SEXUAL

TEORÍA PSICOANALÍTICA. Los niños superan el complejo de Edipo o de Electra, habiéndose identificado con el padre de su mismo sexo.

TEORÍA DEL APRENDIZAJE SOCIAL. Sostiene que los niños observan a modelos de su mismo sexo, se les recompensa por imitarlos.

TEORÍA DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO. El aprendizaje comienza a los 2 años. Esta teoría sostiene que la identidad de género está relacionada con el desarrollo cognoscitivo. Esta teoría no busca explicaciones en otras fuerzas influyentes.

TEORÍA DEL ESQUEMA DE GÉNERO. Combina aspectos de la teoría del desarrollo cognoscitivo y del aprendizaje social. Sostiene que los niños ajustan su autoconcepto al esquema de género de la cultura. Es un patrón de comportamiento para hombres y mujeres socialmente organizado. Según esta teoría el esquema de género de una cultura o un individuo puede ser cambiado.

El juego en el niño

Los niños crecen a través del juego, coordinan lo que ven con lo que hacen, y adquieren dominio de su cuerpo. Descubren cómo es el mundo y cómo son ellos.

A través del juego imitan diferentes papeles (roles) de adultos, y manejan emociones conflictivas y complejas al representar situaciones de vida real. Los juegos también les permiten dominar una nueva actividad, por ejemplo, aquéllos que gratifican sus sentidos como son el jugar con agua y lodo. Al final de los años preescolares se deleitan con aquellos juegos que tienen hábitos y reglas.

SECUENCIA TEMPORAL DEL JUEGO

El niño primero juega solo, después junto a otros niños, pero no con ellos. Más tarde, cuando ya interactúa con los demás, pasa al juego cooperativo.

CONCEPTOS TEÓRICOS DEL JUEGO

Los niños tienen muchos estilos de juego, y juegan a diferentes cosas. Es por ello que los investigadores en esta materia han clasificado el juego desde dos perspectivas: como fenómeno social (juego social); y como un aspecto del aprendizaje (juego cognoscitivo).

- **Juego social.** Los niños interactúan con otros, de manera que puede considerarse como un recurso de socialización.
- **Juego cognoscitivo.** Se le considera como una medida o reflejo del desarrollo cognoscitivo del niño.

A medida que los niños crecen, el juego tiende a ser más social y colaborador. Los niños que ven mucha televisión y son hijos únicos, tienden a jugar más solos. Además la televisión suprime la imaginación, puesto que se asimilan los estímulos en forma pasiva en vez de generar ideas propias. Sin embargo, no todos los juegos no sociales son inmaduros, los niños necesitan estar solos para concentrarse en tareas y problemas. Además hay niños que por temperamento disfrutan más de las actividades no sociales que las de grupo.



EL JUEGO SIMULADO

Puede ejemplificarse con la siguiente situación: una niña de dos años le habla a su muñeca como si le estuviese hablando a un bebé. A este fenómeno se le denomina de distintas maneras, ya sea juego simulado o de fantasía o juego dramático o imaginativo. Este juego influye en el desarrollo cognoscitivo y en la personalidad en general. Marca de cierta manera el comienzo del estado preoperacional. Este juego surge en el segundo año de vida cuando el juego sensoriomotor empieza a disminuir. A los cuatro años comienzan los juegos de reglas. A través de este juego van a aprender cómo entender el punto de vista de los demás, van a desarrollar habilidades sociales, y les permitirá también aumentar su creatividad.

Desarrollo cognoscitivo en la primera infancia: Etapa preoperacional (Piaget)

En el período sensoriomotriz, los niños adquieren conocimientos del mundo a través de los sentidos y de las actividades motrices. Este período concluye a los dos años y comienza lo que Piaget denomina como etapa preoperacional, en donde serán capaces de pensar haciendo uso de símbolos, pero estarán limitados aún por su incapacidad para usar la lógica.

Al final del período sensoriomotriz, los niños ya están capacitados para el pensamiento, trabajan con ideas y solucionan problemas por medio de la representación mental. Sin embargo, no pueden ir más allá de la información

que reciben por los sentidos y por las actividades motrices.

En la etapa preoperacional pueden pensar, es decir, hacer uso de representaciones mentales para objetos, personas o eventos que no están físicamente presentes. Cuando llegan al período de operaciones concretas (6 a 12 años), serán capaces de usar la lógica para dichas representaciones mentales.

Es decir, según los descubrimientos de Piaget, que más tarde han sido corroborados a través de múltiples investigaciones empíricas con niños, durante la primera infancia (2 ó 3 años hasta los 6 ó 7 años) se produce una serie de conquistas cognoscitivas creadas sobre la base de las adquisiciones anteriores. Desde la aparición del lenguaje (función simbólica), comienza un período que

se extiende hasta alrededor de los 4 años de edad, en donde se desarrolla un pensamiento simbólico o preconceptual. Para ejemplificar este logro, pensemos

en un niño que dice cuando hace mucho calor: “quiero comer un helado”, y no hay físicamente nada que pudiera haber provocado su deseo, es decir, no hay señales sensoriales ni motrices. Aquí diríamos que el niño recuerda el helado (tiene una representación mental que incluye frialdad refrescante y buen sabor), y lo escoge a propósito. Ésta sería la función simbólica, vale decir, ocurre en ausencia de señales motrices y sensoriales.

FUNCIÓN SIMBÓLICA. Es la habilidad para usar representaciones mentales a las que consciente o inconscientemente, el niño les ha añadido significado. A través de esta función el niño puede hacer que una cosa represente algo más. Por lo tanto, Piaget decía que si no había señales sensoriales, debía haber señales mentales, las cuales pueden ser símbolo o signo.

SÍMBOLO. Representación mental personal (idiosincrática) de una experiencia personal, por ejemplo, el helado incluye lo frío, lo rico que el niño recordaba, y esa sería la representación sensorial del helado y no las palabras lo que hace que el niño quiera helado.

SIGNO. Más abstracto que el anterior, puede ser una palabra o número. Los signos se acuerdan en base a representaciones convencionales y no personales.

Al principio los niños piensan casi en símbolos, después se ayudan de signos para facilitar así la comunicación. Para Piaget (1951), los significados eran signos o símbolos, los cuales tienen sentido para un niño debido a la experiencia con los objetos o eventos reales que ellos representan, por ejemplo un helado para un niño significa una cosa determinada y para otro que nunca lo ha probado no significa nada. El autor llamó “significantes” a los objetos o eventos del mundo real que estaban representados por un significado.

La función simbólica se manifiesta a través de 3 formas: imitación diferida, juego simbólico y lenguaje.

IMITACIÓN DIFERIDA. El niño imita la acción que ha visto y la realiza después de un tiempo, por ejemplo, afeitarse como lo hizo en la mañana el papá. El niño se forma y guarda un símbolo mental de esa acción y posteriormente cuando no lo ve, evoca el símbolo y copia el comportamiento.

JUEGO SIMBÓLICO. El niño hace que un objeto represente algo más, tal como cuando usa un pedazo de madera como si fuese la afeitadora, pero se ríe como sabiendo que no es.

EL LENGUAJE. Es el aspecto más representativo de la función simbólica. Ellos usan el lenguaje para representar eventos u objetos no presentes, otorgándoles a las palabras un carácter simbólico, por ejemplo, cuando el niño dijo helado y éste no estaba presente. A través de su lenguaje el niño da un indicio de que comienza a razonar con éxito siempre y cuando no implique ir más allá de los acontecimientos pasados. Los niños pueden dar y seguir órdenes sencillas y nombrar cosas familiares, pueden definir palabras sencillas y conocen algunos antónimos, conjunciones, preposiciones y artículos, pero aún generalizan demasiado las reglas de lingüística. Según Faw (1981), el vocabulario del niño en esta etapa puede consistir tanto de las palabras que conoce el niño y de aquéllas que oyen y repiten aún sin reconocer el significado.

Por lo tanto, con la función simbólica las conductas se modifican tanto en su aspecto afectivo como intelectual. Gracias al lenguaje se adquiere la capacidad de reconstruir las acciones pasadas en forma de relato y de anticipar acciones futuras por medio de representaciones verbales. El niño ya no sólo se enfrenta a un universo físico, sino que a un mundo de representaciones mentales. Aparecen las experiencias mentales (en contraste con las experiencias puramente prácticas del período anterior).

Faw (1981) realizó una descripción de las características de los conceptos que tienen los niños en el etapa preescolar. Estas características son: simplismo, idiosincracia, irrealismo, inaccesibilidad y absolutismo.

- **Simplismo.** Inhabilidad para atender simultáneamente a más de unas pocas dimensiones de los objetos.
- **Idiosincracia.** Algunos conceptos del niño son únicos y difícilmente son entendidos por la sociedad. Los conceptos de los niños, son preconceptos, a veces demasiados generales o demasiados específicos.
- **Irrealismo.** Los niños usan los conceptos que aprueba la sociedad, pero los tienen muy pobremente definidos y en ocasiones pueden distorsionar su significado.
- **Absolutismo.** El niño en la etapa preescolar, maneja conceptos de manera absoluta, y cree que un objeto o un hecho representa un concepto y que éste no puede representar otro al mismo tiempo.

LIMITACIONES DEL PERÍODO PREOPERACIONAL

EGOCENTRISMO. Aún cuando se posibilita un mayor intercambio entre individuos, el niño sigue centrado en sí como una prolongación del egocentrismo anterior. En un principio los intercambios con los pares están ligados a la

acción. Los niños hablan como para sí mismos (monólogo colectivo), donde más que intercambiar pensamientos se excitan mutuamente a la acción en un juego sin reglas comunes. Hasta los siete años aproximadamente los niños no logran discutir entre sí, sino que confrontan afirmaciones contrarias (no logran ponerse en el lugar del interlocutor). Ésta es la fase de los: “¿por qué?”. Estas preguntas intentan averiguar la “razón de ser” de las cosas, una razón que es a la vez causalista y finalista. El tipo de preguntas que hace el niño demuestra el carácter todavía egocéntrico de su pensamiento, pero ahora en el terreno de la representación. El egocentrismo es una de las limitaciones más notorias de este período. A esta edad el pensamiento del niño es aún tan egocéntrico que no se da cuenta de que su amigo tiene una perspectiva diferente a la de él. El egocentrismo no es igual a egoísmo, simplemente quiere decir que el niño tiene una limitación intelectual que le impide imaginar otro punto de vista y la experiencia de otra persona. Por ejemplo le impide al niño pensar que el otro lo está viendo cuando el se cubre los ojos, o también no puede entender por qué el compañero no quiere jugar con él y prefiere leer.

No obstante lo anterior, los niños no serían tan egocéntricos como Piaget afirmaba, ya que varios experimentos muestran lo contrario: un niño de cuatro años cambia la manera de hablar cuando se dirige a uno de dos años, utilizando enunciados sencillos e inclusive ante de los dos años los niños muestran juguetes a un adulto, volteando el frente del juguete hacia la otra persona. Faw (1981) describe al niño egocéntrico, como aquél que ve al mundo a través de sus ojos.

CENTRALIZACIÓN. Durante ese período los niños tienden a centrarse o a enfocar su atención en un solo aspecto de la situación. Como resultado se observa un tipo de pensamiento ilógico, pues no logran pensar en varios aspectos de una

situación al mismo tiempo. Piaget (1952) explica este fenómeno a través de varias situaciones a las que enfrenta al niño, pidiéndole que decida lo que le parece correcto, para que luego explique las razones de su elección.

Por ejemplo, para ilustrar cómo adquiere la noción de conservación de cantidades continuas, muestra a la niña dos vasos iguales con la misma cantidad de agua (momento 1), después vierte el contenido de uno de los vasos de agua en un vaso más angosto y largo, y el otro en un vaso más corto y ancho (momento 2). Cuando se le pregunta cuál de los dos vasos tiene más agua, la niña responderá que en el largo porque el vaso largo tiene más agua (momento 3). Piaget (1952) plantea que los niños no son capaces de pensar en forma lógica porque su pensamiento está ligado a la percepción (**Figura 8-1**).

Este ejemplo ilustra cómo es que los niños no pueden considerar la altura y el ancho al mismo tiempo, ni entienden que a mayor altura, menos ancho y

viceversa. La **noción de conservación**, es la conciencia de que dos cosas que son iguales en cantidad, permanecen iguales si se altera su forma, siempre y cuando no se les añada o quite algo. Esta noción se adquiere en la etapa de operaciones concretas.



FIGURA 8-1
LA SECUENCIA MUESTRA CÓMO LA NIÑA SE DEJA LLEVAR POR SU PERCEPCIÓN ACTUAL,
AÚN CUANDO OBSERVÓ EL PROCESO PASO A PASO.

FALTA DE REVERSIBILIDAD. También en esta etapa de desarrollo del pensamiento, se observa falta de reversibilidad o irreversibilidad. El niño aún no es capaz de invertir mentalmente el estado de las cosas, no puede retroceder los pasos en el pensamiento, no entiende que se puede verter agua de un vaso a otro y viceversa, no puede imaginarse restituyendo el estado original del agua ver-

tiéndola de nuevo al vaso donde estaba primitivamente.

El niño afirma constantemente sin necesidad de corroborar o probar sus afirmaciones. Esto también expresa su carácter aún egocéntrico y la indiferenciación entre el propio punto de vista y el de los demás. Hasta los 7 años, su pensamiento es prelógico y suple la lógica por el mecanismo de la intuición. La intuición se refiere a una simple interiorización y prolongación de los esquemas sensoriomotores en forma de imágenes representativas y experiencias mentales sin una coordinación propiamente racional.

Por ejemplo, si presentamos al niño una cantidad de fichas de un color determinado alineadas con pequeños intervalos y le pedimos que tome otras

tantas de otro color:

- Entre los 4 y los 5 años construirán una hilera de igual longitud pero sin preocuparse del número de elementos ni la correspondencia entre los elementos. Se da una valoración de la cantidad por el espacio ocupado, por las cualidades perceptivas globales, sin ocuparse del análisis de las relaciones.
- Entre los 5 y los 6 años, el niño se preocupa de la correspondencia de cada ficha (de tal correspondencia término a término concluye la igualdad). Sin embargo, si a los ojos del niño separamos un poco las fichas de los extremos de una hilera, él estimará que ya no son iguales. Entonces existe equivalencia mientras hay correspondencia visual, pero aún no lógica, pues no hay una operación racional sino sólo intuición (sometida a la percepción) que en este caso es articulada y ya no global.

CENTRACIÓN EN ESTADOS ANTES QUE TRANSFORMACIONES. Es otra limitación del niño a esta edad, que se refiere a la incapacidad de éste para entender cómo se transforman las cosas de un estado a otro, las cosas son como una tira de película, un cuadro estático después del otro. Este fenómeno se aprecia claramente cuando, por ejemplo, a un niño de tres años se le muestra una foto de su persona a los seis meses y otra al año y medio, y no es capaz de captar que es él mismo. Es decir, no logra entender que él fue diferente en otro momento, incluso el adulto le pregunta quien es el bebé de la foto, y lo más probable es que responda con el nombre de algún bebé o niño que conozca (**Figura 8-2**).

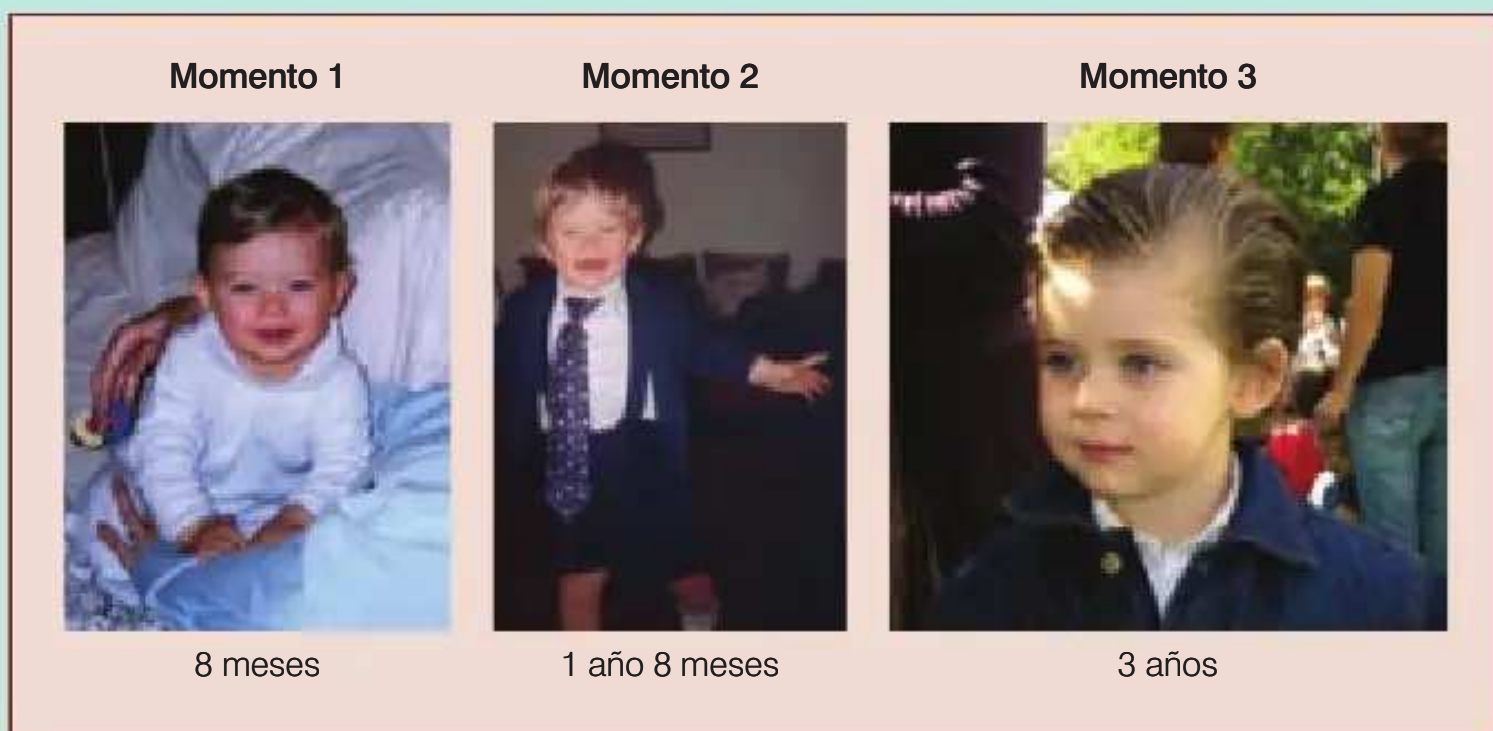


FIGURA 8-2

AL NIÑO JAVIER (MOMENTO 3), SE LE DICE QUE ÉL APARECE EN LAS FOTOS (MOMENTO 1 Y 2), PERO ÉL LO NIEGA Y AFIRMA QUE ES SU PRIMA MATILDE, LA CUAL EN LA REALIDAD TIENE UN AÑO Y MEDIO.

RAZONAMIENTO TRANSDUCTIVO. Otra limitación del pensamiento a esta edad, es el razonamiento transductivo. Existen dos tipos fundamentales de pensamiento lógico: deducción e inducción. Deducción va de lo general a lo particular, por ejemplo, “todas las personas son animales, yo soy persona, por lo tanto yo soy animal”. En cambio la inducción va de lo particular a lo general, por ejemplo, las diferentes investigaciones particulares han demostrado que los glóbulos rojos de caballos, delfines, ostras, etc., carecen de núcleo. Por lo tanto sería un razonamiento que permite sacar una regla general con base a uno o más ejemplos determinados.

Los niños en la etapa preoperacional no razonan de ninguna de estas dos formas, van de un evento particular a otro particular sin tener en cuenta lo general. Esta clase de razonamiento se llama **transducción**, no incluye lógica abstracta y cuando se utiliza para formar principios generales resulta un error. Es por ello que el razonamiento transductivo puede atribuir relaciones causa efecto a eventos no relacionados, tales como desear cosas malas a

una hermana, ésta se enferma, el niño piensa entonces que él es el culpable. Es decir, se asume equivocadamente que el acontecimiento de los eventos al mismo tiempo significa que uno ha causado el otro, siendo que es sólo una coincidencia.

Se pueden señalar adicionalmente otras limitaciones del pensamiento preoperacional: **animismo**, **realismo**, **concreción** y **dominancia perceptual**.



La niña piensa que su muñeca está enferma.

La etapa preescolar es como una tira de película: un cuadro estático después de otro. Los niños prestan atención a estados sucesivos y no pueden entender las transformaciones de un estado a otro (Papalia y Wendkos). La dominancia perceptual señala que la centración del niño es dirigida con frecuencia, por las propiedades físicas de un objeto o situación. La concreción se refiere, a que el niño puede pensar en amor y justicia, pero aún no puede hacer un juicio respecto a estos conceptos porque implica un razonamiento abstracto que según Piaget no se da hasta en este momento cuando el niño es muy rígido en sus conceptos.

El **realismo** señala que el niño no puede distinguir entre el sueño, la fantasía y la realidad; por ejemplo: el niño puede pensar que los fantasmas existen y que las historias cobran vida.

El **animismo** se refiere a la tendencia de dotar de vida a todos los objetos; por ejemplo: el niño puede imaginar que sus juguetes tienen sueños, hambre o están enfermos.

LOGROS DEL PERÍODO PREOPERACIONAL

Uno de los logros más significativos de la etapa, es la aparición de la función simbólica, a través de la cual, puede utilizar recuerdos y pensar de manera más creativa y libre de los estímulos presentes. Si bien su pensamiento aún no es lógico, tiene una lógica parcial o semilógica.

COMPRESIÓN DE IDENTIDADES. Las cosas permanecen iguales a pesar de que cambien de tamaño, forma o apariencia. Un niño se da cuenta que seguirá siendo niño aunque se ponga ropa femenina. Craig (1994, en Papalia, 2001) llamó a esto distinción de la ficción y realidad, porque ya el niño distingue lo que es y lo que no es. Por ejemplo ante una piedra con forma de esponja, el niño ya puede darse cuenta que es una piedra con forma de esponja, y no sentirse confundido.



COMPRESIÓN DE FUNCIONES. Comprende de manera general las diferencias entre eventos. Por ejemplo sabe que si pone el *video cassette* en el aparato podrá ver una película, o que si aprieta el interruptor se prende la luz. El niño no capta por completo que un evento origina el otro, pero sabe que están relacionados.

El logro de esta función del pensamiento, es decir, de la habilidad para reconocer que ciertas cosas permanecen iguales a pesar de que cambian de cierta manera, y que ciertos eventos originen regularmente otros, hace el mundo para los niños más predecible y ordenado, lo cual les permite darle un mejor sentido a la vida.

Bibliografía

- Berger KS, Thompson RA. El desarrollo de la persona desde la niñez a la adolescencia. 4^{ta} ed. Madrid: Editorial Médica Panamericana, 1995.
- Faw T. Psicología del niño. México: McGraw-Hill, 1981.
- Flavell JH. La psicología evolutiva de Jean Piaget. Vol. 21. Buenos Aires: Paidós, 1971.
- Ginsburg H, Opper S. Piaget y la teoría del desarrollo intelectual. México: Prentice-Hall, 1982.
- Papalia DE, Wendkos Olds S. Psicología del desarrollo. México: McGraw-Hill, 2001.
- Piaget J. Play, dreams and imitation. New York: Norton, 1951.
- Piaget J. Los orígenes de la inteligencia en el niño. Buenos Aires: Paidós, 1972.

capítulo

9

**Etapa escolar
(6 a 12 años)**

Anneliese Dörr



ASPECTOS CENTRALES DEL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EN EL NIÑO ESCOLAR

Durante la edad escolar, el desarrollo emocional y social tiene lugar en un contexto más amplio que el círculo estrechamente supervisado por los padres. En esta etapa exploran el mundo ampliado del vecindario, la escuela, y la comunidad, con mucha mayor independencia que antes, lo cual los hace a su vez más vulnerables. El tener que desplegar sus competencias, conducirse a la altura de lo que se espera de él frente a sus amistades, experimentar rivalidades desafiantes y a veces perturbadoras, lo llevará a comprender y tener una visión más profunda de cómo funciona la sociedad. Las características de su personalidad, los mecanismos para desenvolverse en el entorno, y las aspiraciones futuras, se forman en base a su cognición social en desarrollo.

A medida que los niños de seis a once años se van haciendo más fuertes y capaces a nivel físico, y más razonables y lógicos a nivel cognitivo, sus crecientes capacidades servirán de fundamento para los logros psicológicos y sociales. Por ejemplo, a medida que se van haciendo más independientes, también empiezan a tomar sus propias decisiones, y a gobernar su conducta, lo cual incluye cualquier actividad, desde la más banal, hasta la elección de amigos, o una decisión moral de si mentir o robar.

Los niños en edad escolar desarrollan un concepto más real de sí mismos. Al volverse más independientes de los

padres interactúan en mayor medida con otras personas. Descubren sus

“Le cadran scolaire”, R. Doisneau (1956).

propios valores, aptitudes y destrezas. Sin embargo, la vida familiar sigue teniendo una importancia vital: los patrones de comportamiento familiar, tales como trabajo dual, divorcio y nuevo matrimonio afectan el desarrollo afectivo del niño.

Autoconcepto

Uno de los temas centrales del ser humano tiene que ver con la pregunta de ¿quién soy yo? Cuando respondemos a esta interrogante entra en juego nuestro “autoconcepto”. Con él se alude al sentido de sí mismo, y la base de éste es nuestro conocimiento de lo que hemos sido y hecho. Su función es guiarnos y decidir lo que seremos y haremos en el futuro. Por lo tanto, el autoconcepto nos ayuda a entendernos a nosotros mismos y también a controlar o regular nuestra conducta (Markus y Nurius, 1984).



Se podría decir que la personalidad en parte se forma a partir de este constructo de sí mismo, término que entre otros se ha conceptualizado también como autoestima, y sería una de las funciones más importantes de la personalidad, de la motivación, del comportamiento y del desarrollo de la salud mental (Zarza, 1994).

El hecho de que este constructo psicológico haya recibido diferentes denominaciones, en parte se debe a los planteamientos de cada autor en particular (*self*, noción de yo, concepto de sí mismo, autoconcepto, autoimagen, autoevaluación, autoestima, etc.), siendo la investigación sobre el tema algo que está en continua revisión (Shavelson y Bolus, 1982).

Se ha planteado la necesidad de distinguir entre “autoconcepto” y “autoestima”, argumentando que esos constructos corresponderían a los componentes cognitivos (lo que una persona piensa de sí mismo) y a los afectivos (como la persona se evalúa a sí misma), respectivamente (Mayberry, 1990). Sin embargo, en la práctica ambos términos han sido utilizados indistintamente, ya que la distinción entre autodescripción y autoevaluación no ha sido clarificada ni desde el punto de vista conceptual ni tampoco desde una perspectiva empírica (La Rosa y Díaz-Loving, 1991; Shavelson y Bolus, 1982).

El sentimiento de sí mismo crece lentamente, comienza en la infancia con la “autoconciencia” (darse cuenta que es un ser diferente a los otros, con capacidad de reflexionar sobre sí mismo y sus acciones). A los 18 meses se da el primer momento de autoconocimiento, cuando el niño se mira en el espejo y se reconoce.

La autodefinición se logra cuando el niño identifica las características que considera importantes para describirse a sí mismo. A los 3 años el niño se juzga en términos externos, por ejemplo el cabello en forma de cola de caballo, su casa bonita, sus actividades en el jardín infantil.

En especial son importantes las experiencias durante el primer año escolar, lo que implica asumir un nuevo rol, el de estudiante; encontrarse e identificarse con nuevos otros significativos, tales como nuevos grupos de referencia y pertenencia y desarrollar nuevos estándares para juzgarse a sí mismo y a los otros como consecuencia de estos cambios. El niño comienza a compararse y a ser comparado con otros. Surge en esta etapa lo que se ha llamado el *self* escolar, como producto de la escolarización. Un concepto positivo del *self* académico, favorece el aprendizaje y el logro escolar, y se hace más importante a medida que avanza la escolarización. Niños que desarrollan actitudes positivas hacia el colegio y confianza en ellos mismos como capaces de lograr las metas académicas, pueden persistir frente al fracaso, permanecer más tiempo en el colegio y seguir aprendiendo fuera de él.

Al entrar al colegio, los niños deben desarrollar una visión más elaborada de sí mismos, dado que son evaluados en varias dimensiones que hasta ese momento no tenían mayor significado, tales como urbanidad, madurez social, destreza física y en competencia académica.

Durante este período puede producirse lo que se ha llamado *ilusión de incompetencia*: niños capaces tienen una percepción negativa de sus capacidades. La percepción que el niño tiene de sus habilidades, juega un rol mediador en el aprendizaje, por lo tanto la ilusión de incompetencia trae como resultado bajo rendimiento, depresión, baja autoestima, etc. La causa de esto puede obedecer a repetidas comparaciones entre el propio rendimiento y estándares muy severos y exigentes, sumado a la internalización de opiniones de padres y profesores, quienes son los que le proporcionan el *feedback* respecto a su desempeño.

Como consecuencia de todo lo anterior, el niño reduce las ocasiones de competir, y como estrategia de autoprotección, no se expone. Esto coincide con las teorías de Bandura sobre expectativas de autoeficacia y profecías autocumplidas. Ellos comienzan a ser expertos en evitar la posibilidad de recibir *feedback* negativo o incriminatorio y para ello, minimizan el esfuerzo seleccionando tareas en las cuales el éxito está garantizado o es reconocidamente imposible, y por lo tanto, tampoco vale esforzarse.

En síntesis, las percepciones subjetivas de los niños sobre sus capacidades académicas se asocian críticamente con la motivación de logro. La influencia

de la competencia percibida no se explica por diferencias en la capacidad intelectual, pero explica diferencias reales en cuanto a rendimientos académicos. El conjunto de actitudes y autopercepciones de niños con *self* minusvalorados lleva a un espiral negativo entre baja autoestima y su correspondiente confirmación conductual.

El niño no es capaz de tener una actitud crítica de sí mismo que sea autónoma, es decir, él depende del juicio de los demás. Su autoconcepto no pasa de ser un espejo que refleja lo que él cree que los demás piensan de él. Se trata de lo que Piaget denomina el sí mismo ingenuo. El escolar siempre está comparando su rendimiento con el de los otros y la autovaloración varía según si el resultado de las comparaciones es favorable o desfavorable en lo que es importante, de acuerdo a la edad, o que se privilegia dentro de ese grupo: inteligencia, fuerza, apariencias, etcétera (Gorostegui y Dörr, 2005).

Se sabe que a los 6 ó 7 años el niño comienza a definirse en términos psicológicos, por ejemplo, “yo soy obediente”, “bueno”, etc. En este momento se desarrolla el concepto de quién es (verdadero yo) y quién le gustaría ser (yo ideal). El yo ideal incorpora muchos de los “debería” y los “debo”, lo que le ayuda a controlar sus impulsos para ser considerado “bueno” o “buena”.

Es por esto, que la mayoría de los teóricos ven el autoconocimiento como un fenómeno social, es decir, el punto de encuentro del individuo con lo social, ya que en la segunda infancia el niño mira alrededor suyo y ve lo que la sociedad espera. De este modo, se le entremezclan las expectativas externas con la imagen que ya tiene de sí mismo. Por lo tanto, evoluciona su autoconcepto. El niño comienza a regular su conducta no sólo para conseguir lo que necesita, sino también para satisfacer necesidades y deseos de otras personas.

Por otra parte, el niño para convertirse en miembro activo de la sociedad debe cumplir varias tareas importantes encaminadas al desenvolvimiento del autoconcepto:

- **Ampliar la comprensión de sí mismo.** Trae como consecuencia la posibilidad de entender las percepciones y necesidades de otros, el niño tiene que aprender lo que es ser buen compañero o buen amigo.
- **Aprender más acerca de cómo funciona lo social.** Se trata de aprender sobre las relaciones complejas, roles y reglas. Ejemplo: el niño se da cuenta de que su madre es su mamá, pero también hija de su abuela.
- **Desarrollar patrones de conducta.** Se trata de desarrollar patrones que sean personalmente gratificantes y aceptados en los social.

- **Manejar su propia conducta.** A medida que aumentan sus responsabilidades, los niños deben tener seguridad de poder seguir patrones de conducta aceptados.

Se han descrito cuatro factores que contribuyen al desarrollo de la autoestima, es decir, los niños formarían una imagen de sí mismos basándose en cuatro criterios:

- **Significación.** Grado en que sienten que son amados y aceptados por las figuras más significativas.
- **Competencia.** Capacidad para desempeñar trabajos que considera importantes.
- **Virtud.** Consecución de adecuados niveles éticos y morales.
- **Poder.** Grado en que pueden influir en su vida y en la de los demás.

EN SÍNTESIS El autoconcepto es el sentimiento que se tiene de sí mismo, y está basado en el conocimiento de lo que el niño ya ha hecho y lo que guiará su conducta futura. Es decir, tiene un componente motivacional sobre la conducta.

El autoconcepto se desarrollaría ampliamente en la segunda infancia, período en el cual los niños comienzan a definirse en términos psicológicos y comparan su propio yo con su yo ideal.

Es importante destacar las influencias de la familia, puesto que ésta es central en el desarrollo de la autoestima. En este sentido, se ha visto que aquellos niños cuyos padres son afectuosos y que a la vez tienen mamás dominantes, tienden a tener una autoestima más alta. Es decir, los padres de niños con alta autoestima tienden a tener un alto estilo autoritario de crianza que se acompañaría de un afecto seguro y permanente en el tiempo (Marulanda, 2003).

Por último, investigaciones en Chile respecto al autoconcepto y sus diferencias según género y nivel socioeconómico, revelaron que las niñas superan a los varones en sus niveles generales de autoestima, lo cual difiere de los resultados obtenidos en 1992. Es posible según las autoras que los cambios socioculturales producidos en el período, hayan tenido impacto en la autopercepción de rol de género de niños y niñas (Gorostegui y Dörr, 2005). Respecto al autoconcepto y nivel socioeconómico, el estudio evidenció niveles de autoestima favorables al nivel socioeconómico alto en relación al bajo y medio, lo que ya se evidenciaba en 1992 (Dörr y Gorostegui, 2007).

Subperíodos

El estadio de la segunda infancia abarca desde los 5 años y medio, hasta los 10,5 años en las niñas, y hasta los 12 años en los niños.

Se pueden distinguir 3 subperíodos:

- Edad del primer cambio de configuración: 5,5 a 6,5 años
- Niñez media: 6,5 a 9,0 años
- Niñez tardía: 9,0 a 10,5 a 12 años

EDAD DEL PRIMER CAMBIO DE CONFIGURACIÓN

Hay un cambio evidente de estructuras tanto físicas como psíquicas. Crecen las extremidades, y la cabeza se hace menos importante. Cede la grasa y la caja torácica se aplana. Se podría decir que una falta de armonía sucede a la gracia de la primera infancia.

Hay un aumento de los impulsos motores: inquietud, acciones sin mucho sentido, afán de experiencias, independencia, etc., que muchas veces conviven con formas de conducta propias de la primera infancia. El niño está en una etapa de transición, se hace impaciente e inconstante en sus actividades, impulsivo y terco y ello marca sus características en esta etapa.

Hay labilidad emocional, lo que unido a su falta de control de impulsos, los hace difícilmente manejables, se ponen caprichosos. Los cambios corporales se traducen también en una afectividad acrecentada. Se manifiestan llorones e irritables. Presentan frecuentes temores y pesadillas angustiosas. Tienen predisposición a asustarse como correlato de su propia inseguridad.

Hay labilidad del sentimiento de sí mismo que se manifiesta en gesto arisco, resistencia y terquedad, característicos también de la edad de la obstinación. La inseguridad proviene del haber superado las formas de la primera infancia, sin que las nuevas estén asentadas. Esta inseguridad lo hace sentirse postergado, ante lo que reacciona con lágrimas o con rebeldía, según su temperamento. Es por ello que se recomienda en esta etapa prodigar elogios.

El niño tiene una propensión al descontento y al aburrimiento que se debe combatir ya sea a través del juego con sus amigos, o bien con actividades extraprogramáticas que le ayuden a crear una rutina motivante y con sentido. A su vez, tienen un rudimentario sentido del humor, lo que sumado a su egocentrismo, los lleva a hacer bromas pesadas que los divierten mucho.

MADUREZ ESCOLAR. Precisamente en este período crítico comienza la escuela. Por éste y otros motivos se tiende a postergar el ingreso, pero no hay gran acuerdo al respecto entre los educadores, psicólogos, y en especial, padres. La madurez escolar se define como la capacidad que aparece en el niño de apropiarse de los valores culturales tradicionales, junto con otros niños de su misma edad y mediante un trabajo sistemático. Presupone madurez intelectual, de trabajo, afectiva y social.

El niño debe haber logrado la disposición para realizar trabajos, diferenciarlos del juego, voluntad de trabajo sostenido, capacidad para incluirse en una comunidad como la sala de clases, constancia, afán de trabajar con un propósito, motivación e independencia del cuidado constante de la familia.

La madurez escolar así definida, sólo se alcanza después del primer cambio de configuración, teniendo presente que los límites de edad tienen bastante dispersión y que se trabaja para su fijación, con promedios estadísticos. La entrada a la escuela debería ser por haber alcanzado la madurez necesaria, más que por un límite arbitrario de edad.

El cambio físico debe ser evaluado por el médico, la madurez psicológica, por el psicólogo o el profesor. Las evaluaciones para el ingreso a la educación básica debieran ser individuales para evaluar también actitudes y aspectos emocionales, incluyendo tareas graduadas para evaluar límites.

Sin embargo, los padres se resisten a aplazar el ingreso y confunden madurez escolar con inteligencia.

NIÑEZ MEDIA

Comienza alrededor de los 6,5 a 7 años, y culmina alrededor de los 9 años. Al rápido crecimiento en estatura y proporciones generales, sucede una fase muda, que en lo corporal no aporta nada. Hay un segundo engrosamiento, pero las formas se mantienen. Aparece una etapa de sosiego psíquico. La afectividad no es tan importante ni perturba el desarrollo, por lo que el pensamiento adquiere importancia. Se observa un gran desarrollo de los aspectos cognitivos.

Hay un aumento de la vitalidad que se manifiesta en mayor actividad. Se gana equilibrio en los impulsos. El cuerpo entra en estado de pleno vigor, que seguirá aumentando en la etapa posterior. Hay una actividad infatigable. Alboroto constante. Hay que prodigarse en la oferta de actividades físicas.

A su vez, crece el afán de convivencia y compañerismo. Hay deseo de saber. Los intereses se consolidan. Se desarrolla una actitud positiva hacia el trabajo. Aumenta la capacidad de atención dirigida y el control de los impulsos.

Hay un sesgo muy positivo en los sentimientos, y optimismo derivado del aumento del sentimiento de vida y del sí mismo. El ánimo es alegre y positivo. Hay buen humor y seguridad en sí mismo. Son valientes y atrevidos. Hay un fuerte sentimiento del propio poder y confianza en el físico. Es característica una ingenua presunción. Es un período de alto riesgo de accidentes, por lo que es imperativo enseñarles a cuidarse.

En cuanto a sentimientos sociales, el niño se torna muy amistoso, incluye a los amigos en sus planes, hace grupos. En general, al profesor le tiene algo de temor y es una figura importante. Se aconseja que el profesor adopte actitudes algo paternas, que gane su confianza. El profesor tiene características de infalibilidad (jamás los padres deben criticarlo en su presencia). No hay un sentido de clase grande, masivo. De hecho, son acusadores.

La constitución de grupos es inconstante por naturaleza. Aparecen los líderes que ilustran las relaciones de poder y autoridad. Ya son más cabeza que corazón, quieren que se les explique todo, ya no dependen afectivamente tanto de los padres (no aceptan que los besen delante de los otros niños).

Ya puede diferenciar el bien y el mal y ello ya no depende solamente de la opinión de los padres. Hay un paso decisivo hacia la formación de la conciencia moral.

NIÑEZ TARDÍA

La forma infantil alcanza su expresión más alta entre los 9,0 a 10,5 y los 12 años. Hay pleno equilibrio de las funciones psíquicas. Continúa la etapa de actividad incesante, derivada de la estabilidad del impulso vital, incluso hay una tendencia a exhibir la fuerza.

También muestran interés por coleccionar, que se acompaña de un afán de hacerse valer: es el mejor para..., o la más linda (las niñas se preocupan de su apariencia y compiten por la atención de la profesora). Los niños se ponen pandilleros para experimentar el poder.

Aumenta el compañerismo, la camaradería y la amistad. El valor personal se mide por características externas. Las niñas hacen grupos pequeños y se agrupan por simpatía más que por poder. Ya comienzan a manifestarse las diferencias ligadas al sexo, por ejemplo, en el juego: ellos, la lucha y la competencia; ellas, la armonía, el ritmo y la habilidad. El trato entre ellas y ellos se hace más escaso, no por rechazo, sino por asuntos prácticos. Ellos tienen escalas de fuerza, por lo tanto, ellas aparecen como inferiores. Ellas los rechazan porque les parecen bruscos, pesados y dominantes. Se tiende a desvalorizar al juego con niños del sexo opuesto.

Los sentimientos son optimistas y derivan del estado de equilibrio corporal, al igual que en la niñez media. Hay fuerza física y conciencia de fuerza que por lo general se acompaña de carácter alegre. Ellos no comprenden que los adultos anden preocupados o tristes.

Aparecen muy aumentados el sentimiento del propio poder y del propio valor, aunque el de valer, sigue dependiendo de la opinión de los otros. Tanto el niño como la niña tienden a comportarse según esquemas genéricos, siempre fijados en lo externo. La extroversión es total. La vida afectiva, en general, es muy poco profunda. En lo moral, se ponen críticos de mandatos y prohibiciones y la norma es lo que se hace. Los niños observan patrones ajenos, ya sea para evitar castigo u obtener recompensas. Por lo tanto, en este nivel se considera la moralidad en términos de obediencia, aún no hay una actitud independiente y crítica.

Se podría decir, que esta etapa corresponde a la plena expresión de la niñez, de plena consolidación de funciones físicas y psíquicas. Es una especie de preparación del organismo para la etapa de grandes cambios que se avecinan. No se esperan conflictos ni problemas emocionales. Si las condiciones del medio familiar, cultural y escolar, son óptimas, se esperarían niños felices, armónicos, sanos, en pleno equilibrio biológico, emocional e intelectual.

TEORÍAS DE LA PERSONALIDAD Y DEL DESARROLLO COGNOSCITIVO DE LA ETAPA ESCOLAR

Las nuevas competencias han sido reconocidas por todos los teóricos del desarrollo que han estudiado este período. Hay coincidencia en que durante esta etapa el niño pasa por un período de calma, es decir, tranquilo emocionalmente, pero a su vez muy productivo, ya que el niño está dispuesto a dedicarse a las habilidades y tareas dadas.

Sigmund Freud: Período de latencia

La principal preocupación de Freud era el desarrollo del Yo. Este autor plantea que en la etapa escolar el niño se encuentra en el período de latencia del desarrollo psicosexual. Durante la latencia, que dura entre los 6 y 11 años, los impulsos psicosexuales del niño y sus conflictos emocionales inconscientes están relativamente calmados, y los niños concentran su atención y energía en el mundo social externo.

Están en un período de calma sexual, en comparación con la primera infancia y adolescencia. En esta etapa los niños han resuelto el complejo de Edipo y

desarrollan un superyó que mantiene al Ello bajo control. Esto permite que el niño logre socializarse, desarrollar habilidades y aprender sobre los otros. Así puede evolucionar el autoconcepto. Por lo tanto, para Freud se trata de un período “asexual”. Esta idea ha sido desacreditada en el último tiempo, algunos investigadores sostienen que el niño sí tiene interés sexual, pero lo esconde porque ha aprendido que sus padres lo reprueban.

Erikson: Cuarta crisis. “Laboriosidad versus inferioridad”

También ve a esta etapa como un período de calma emocional, lo que le permite al niño aprender las exigencias escolares y desarrollar destrezas en el plano social. La resolución de esta crisis (laboriosidad *versus* inferioridad) se refiere a desarrollar la capacidad para el trabajo productivo. Los niños deben aprender las habilidades que necesitan para sobrevivir.

Los esfuerzos por lograr habilidades pueden ayudar a los niños a formarse un concepto positivo de sí mismo. La virtud que se desarrolla con la exitosa solución de esta crisis es la competencia, que se refiere a una visión del “yo” como capaz de dominar y dar culminación a las tareas.

Cuando comparan sus habilidades con los otros niños forman un juicio sobre quiénes son. Si se sienten incapaces (inferioridad) pueden regresar a la etapa edípica. Si, por el contrario, se vuelven muy laboriosos, pueden descuidar sus relaciones con las otras personas.

Teoría del aprendizaje social

Albert Bandura (1977) es uno de los principales teóricos de la teoría del Aprendizaje Social o Aprendizaje Vicario. Plantea que aprendemos observando modelos significativos. Postula que nuestro aprendizaje sería muy reducido si todo el proceso de aprender se debiera sólo al resultado de las recompensa y los castigos.

Bandura argumenta que la recompensa más poderosa para el ser humano es el refuerzo social, por ejemplo, el elogio. Así por ejemplo, un niño elogiado por su rendimiento escolar, desarrollará el hábito del rendimiento académico. Esta teoría cree que la observación y la aguda conciencia que el escolar tiene de sí mismo, le permite ser más respetuoso a la influencia de otras personas a quienes admira o percibe como poderosas.

En la etapa escolar la aprobación o desaprobación de los padres, maestros o compañeros es fundamental, éstos se convierten en modelos que permiten

desarrollar en forma importante el autoconcepto y comportamientos. En cambio, en etapas más tempranas el niño responderá principalmente a sanciones materiales.

Teoría del desarrollo cognoscitivo

Esta teoría, cuyo máximo representante es el autor Jean Piaget, sostiene que la disminución del egocentrismo y la habilidad para atender a varias cosas a la vez, hace a los niños más sensibles a lo que otros piensan de ellos y más capaces de verse a sí mismos desde otros ángulos. El niño en esta etapa parece dominar un sistema cognoscitivo con el que organiza y manipula el mundo que lo rodea. Mucho más que el niño en la etapa preoperacional, da la clara impresión de poseer un sólido fundamento cognoscitivo, algo flexible y plástico y, a pesar de ello, consistente y duradero, con el cual puede estructurar el presente en términos del pasado sin una deformación y dislocación indebidas, es decir, sin la tendencia a caer en la perplejidad y la contradicción, que caracterizan al niño de edad preescolar (Flavell, 1971).

La etapa escolar vendría a ser la tercera etapa del desarrollo cognoscitivo descrito por Piaget, durante la cual el niño desarrolla la capacidad para pensar en forma lógica sobre el aquí y el ahora, pero no sobre abstracciones. Durante este estadio aparece la movilidad, flexibilidad y reversibilidad del pensamiento. El niño entiende que en la operación de la realidad puede hacer algo y revertirlo, manejar y cambiar los hechos. Es decir, las intuiciones del pensamiento preoperacional se transforman en operaciones concretas.

Por operación se entiende una clase especial de rutina mental que transforma la información con algún fin. Es una regla dinámica de las actividades de los niños con los objetos, la cual contiene el conocimiento de que uno puede invertir un estado de cosas en la acción o pensamiento. Es decir, las operaciones se refieren a los objetos tangibles, manipulables y sometibles a experiencia efectiva. En los escritos de Piaget está descrita una amplia variedad de operaciones: operaciones lógicas de suma, resta, multiplicación, división, colocación de términos en correspondencia, etc. Es decir, el niño puede aplicar principios lógicos a situaciones concretas y reales, utilizando operaciones mentales internas (pensamiento) para resolver problemas situados en el aquí y ahora. Sin embargo, el niño todavía está limitado en su razonamiento a las situaciones reales, es decir, no puede pensar en términos abstractos e hipotéticos sobre lo que podría ser en lugar de lo que es.

En la etapa preoperacional vimos como el niño era incapaz de captar que dos estímulos iguales (dos jarros de agua o dos bolas de plastilina) en peso o

cantidad, permanecían iguales a pesar de la alteración perceptual. El trabajo de Piaget sobre el principio de conservación es uno de los más conocidos, ya que demuestra cómo la capacidad para resolver problemas de conservación varía con la edad, y cómo el niño tenía que aprender dicho principio. En la etapa de operaciones concretas el niño ya puede reconocer que la cantidad de algo permanece igual, aún si la materia es alterada, siempre y cuando no se le quite ni se le agregue algo. Sin embargo, este aprendizaje no ocurre al mismo tiempo. Es decir, se aprende la conservación de números, sustancia, longitud, área, peso y volumen en distintos momentos. Al desarrollo de los distintos tipos de conservación en diferentes edades, Piaget lo llamó *décalage* horizontal, demostrando que a pesar que el principio en cada tarea es exactamente el mismo, un niño puede ser conciente de la sustancia antes que del peso, y de la sustancia y peso antes que del volumen.

Para ejemplificar dicho principio se le puede mostrar al niño dos bolas de la misma cantidad de plastilina, y preguntarle si son iguales, a lo cual responderá que sí, para luego cambiar la forma de las plastilinas, una dejarla larga y delgada y otra ancha y corta. El niño en etapa preoperacional contestará que no son iguales, mientras que el niño en la etapa siguiente se da cuenta que aunque cambien de apariencia son lo mismo. Si se quiere saber cómo es el pensamiento en esta edad, y cuáles son las adquisiciones logradas respecto a la etapa anterior, se le pregunta al niño acerca de las razones de sus respuestas.

Por ejemplo, el principio de identidad, se aprecia porque el niño se da cuenta de que aunque cambie de apariencia sigue siendo la misma plastilina; el principio de reversibilidad, también lo entiende, ya que si quiere el niño podrá invertir la transformación y convertir nuevamente la plastilina en su figura original, y por último la descentralización también se revela claramente, ya que el niño puede atender a más de un aspecto de la situación, en este caso longitud y ancho. En la etapa preoperacional sólo era capaz de concentrarse en un aspecto de la situación, por ejemplo en el caso de los dos jarros de agua idénticos que se vierten en dos recipientes diferentes, uno más largo y delgado y otro más corto y ancho, el niño se concentraba en una sola dimensión y excluye la otra, es decir considera sólo la longitud y no el ancho, por lo que responde que el recipiente más largo contiene más agua (**Figura 9-1**).

Como los niños a esta edad son menos egocéntricos que los más chicos, pueden captar lo que piensan los otros de ellos, o más bien saber la imagen que tienen los demás sobre ellos. Además son más sensibles a lo que otras personas piensen de ellos.

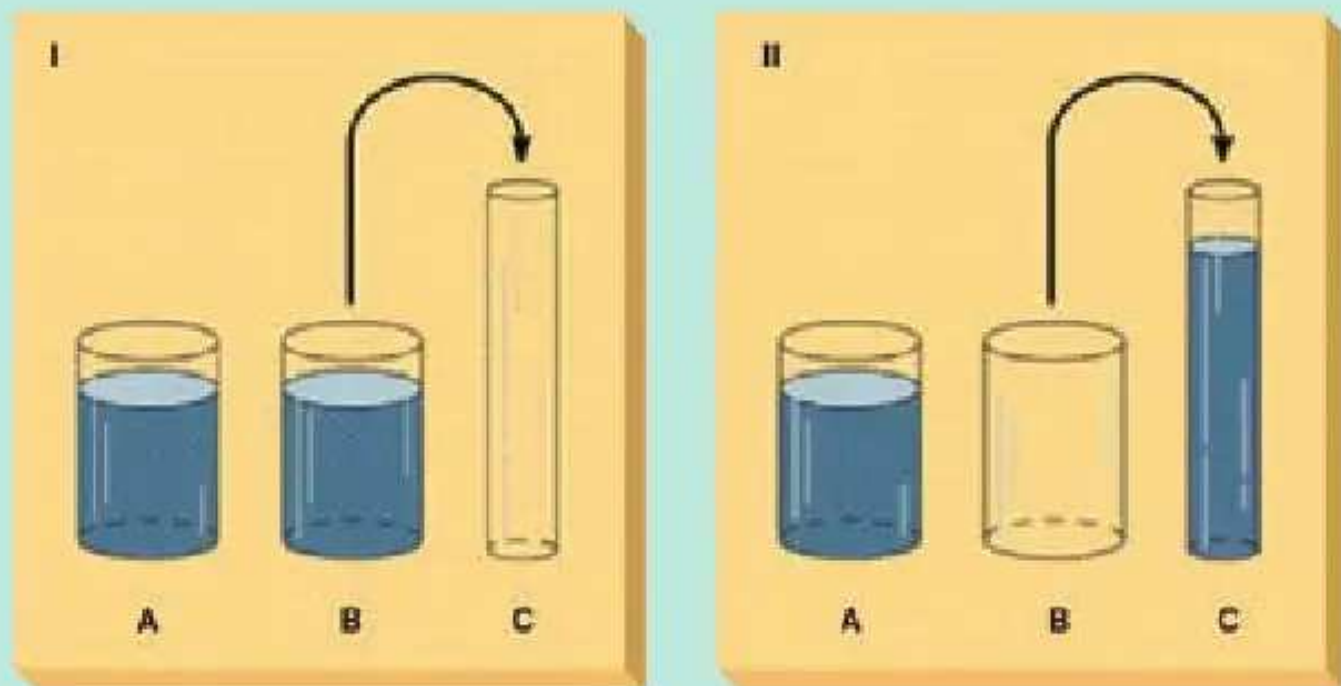


FIGURA 9-1
PRINCIPIO DE CONSERVACIÓN DE PIAGET.

Ya pueden considerar varios puntos de vista acerca de su persona, es decir, el niño en vez de creerse “siempre amable”, puede reconocer que hay veces que no lo es tanto, o que ayer fue egoísta. Este cambio le permite efectuar razonamientos morales más complejos, que lo capacitan para tener en cuenta las necesidades tanto personales como sociales.

ASPECTOS DEL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD EN LA INFANCIA INTERMEDIA Y LAS DIFERENCIAS EXISTENTES ENTRE LOS GÉNEROS

Al aparecer la lógica, los sentimientos morales y de cooperación, el niño va armando la noción de vivir con otros. Se comienza a dejar atrás el egocentrismo y empieza a captar que existen diferentes puntos de vista, lo cual es la clave de la tolerancia. En el período anterior las cosas son iguales si se ven iguales, en cambio a partir de los siete años las cosas son iguales si él puede comprobarlo, es decir, comienza a poner en tela de juicio las observaciones. El niño sabe ahora que la realidad la puede transformar, antes la realidad era inmutable.

Ahora el pensamiento es más flexible porque tiene reversibilidad, ya no se queda con lo que ve, sino que verifica y surge la necesidad de clasificar lo que va descubriendo. El primer concepto de reversibilidad que tiene el niño es respecto de la masa, por ejemplo, la plastilina, que es concreta y dúctil. Después,

más o menos a los 9 años logra la reversibilidad a través de la noción de peso, comprueba y verifica qué es más pesado, no se satisface con lo que ve. Puede entender que todo lo que hace puede ser invertido, es capaz de agrupar, es decir, revertir.

La conservación está ligada a la reversibilidad, ya que lo que le permite al niño saber que existe la misma cantidad es que se acuerda y puede volver al estado original, es decir, lo que observa puede volver al estado anterior. En esta etapa la experiencia del niño todavía está sujeta a la prueba de la realidad, es decir, el niño sólo puede aprender por experiencia.

Los niños aprenden a través del juego, por medio de éste socializan con los demás, se ponen en contacto físico, ganan confianza en su habilidad para hacer una variedad de cosas, practican usando su imaginación, y aprenden a llevarse bien con los demás. El juego ofrece modos socialmente aceptables de competir, de botar energía reprimida y actuar en forma agresiva.

Actualmente, con el avance de la tecnología han cambiado los instrumentos y hábitos de ocio. Los niños de hoy no leen, la televisión ha convertido a muchos niños en “sacos de papas echados”. Los juegos de computador exigen pocas destrezas sociales.

A los niños les gusta gastar su tiempo jugando, ya sea solos o acompañados, y mirar televisión. Los niños más pequeños (6 a 8 años) gastan más tiempo jugando. Pero los más grandes (9 a 11 años) han sido seducidos por la televisión, gastan un promedio de dos horas y media a cuatro horas al día (Figura 9-2).



FIGURA 9-2

CAMBIOS EN LAS COSTUMBRES DE LOS NIÑOS, INDUCIDOS POR LOS AVANCES TECNOLÓGICOS Y EL IMPACTO EN SU SALUD.

DIFERENCIAS SEXUALES Y DE GÉNERO. Los niños primero se dan cuenta que son distintos de las mujeres por las diferencias anatómicas.

De acuerdo con las investigaciones son pocas las verdaderas diferencias entre hombres y mujeres. Sólo se han encontrado tres características distintas entre los sexos: capacidad verbal (superior en las niñas), capacidad matemática y capacidad espacial (superiores en los varones). No obstante, también hay algunos estudios que presentan alguna evidencia que no apoya estas superioridades. Dentro de estas áreas cognoscitivas hay diferencias en capacidades específicas, tales como que los hombres son mejores para el álgebra, pero las mujeres, para la aritmética y la geometría.

También existen diferencias investigadas en cuanto al comportamiento, pero en general, tienen su origen en factores culturales y estilos de crianza:

- Los hombres tienden a jugar en forma más violenta, se tratan con más rudeza, e intentan establecer dominio sobre otros niños.
- Las niñas establecen con más frecuencia reglas para el juego, logrando así evitar conflictos.
- Los niños hombres se oponen y desafían más a sus padres, mientras que las mujeres en la casa son más cooperadoras.
- Los niños tienen más cuidado en evitar un comportamiento afeminado que las mujeres uno masculino.

Sin duda hay diferencias, pero no necesariamente son innatas.

IMPACTO DE LAS TECNOLOGÍAS EN EL NIÑO

Se está frente a un cambio de era, en que el impacto de las tecnologías, de la Psicología y la sociedad de consumo ha influido fuertemente en la forma en



que se dan hoy las relaciones familiares (Marulanda, 1999). Textos clásicos sobre desarrollo infantil, pareciera que describen a niños que no tienen mucha similitud con los niños actuales: Remplein, Mussen y otros de la década de los '80 y anteriores, parecen obsoletos. Las nuevas generaciones se relacionan más con máquinas que con personas. Se sienten más cómodas conectándose a través de un *chat* que directamente.

Es precisamente en la etapa escolar, cuando más fuertemente impacta la tecnología en el desarrollo. Uno de los aspectos más influidos es el desarrollo afectivo y relacional del niño, en la medida que las relaciones y los encuentros familiares se empobrecen. En la era de las comunicaciones, éstas son cada vez más pobres o inexistentes al interior de las familias. Según la autora, de ahí a la soledad afectiva de los hijos hay un paso: “Las familias quieren ser más unidas y cada vez compran más aparatos para que cada cual se entretenga por su cuenta. Ahora, la niña de 13 años está *chateando*; el de 15, bajando música de internet; el de 5, jugando videos o viendo *cartoons*; el papá, mirando las noticias, y la mamá, con un teléfono inalámbrico circulando por la casa”.

Respecto a cómo se presenta este fenómeno según la distinta clase social, Marulanda piensa que es peor en los más altos. De alguna manera los papás con mayores recursos piensan que con éstos pueden reemplazar todo. Entonces son niños llenos de actividades, de oportunidades, de viajes, de juguetes, pero que no tienen lo más importante: una vinculación afectiva con el papá o la mamá. A su juicio, mientras con más recursos se cuenta más se llena uno de actividades: *“nos acostumbramos a hacer muchas cosas, entonces la atención en los niños no se centra. Como ahora el énfasis es la calidad y no la cantidad, entonces esa cantidad son tres segundos en que se está pendiente de preguntarle al hijo cómo le fue en el colegio o a la empleada si fue el gáster a arreglar no sé qué, y las personas no se conectan”*. Se olvida que vivir es compartir y no estar haciendo mil cosas, de ahí nuevamente este concepto de soledad afectiva de los niños, la cual no se trata de una soledad física.

En lo concerniente al reemplazo de la lectura por la televisión, se cree que lo peor de esta situación es que el sujeto viva de cierta manera adormecido por las imágenes, es decir, en una actitud pasiva. La literatura en cambio exige una participación muy creativa de la mente humana para poder decodificar las palabras, convertirlas en imágenes, lo cual permite al lector ser más activo que el espectador. La literatura no sólo puede producir un placer incomparable, además enriquece la percepción de la realidad, de la vida.

Algunos de los efectos de la tecnología en el desarrollo del niño, pueden sintetizarse como sigue:

- Aceleración de los cambios: la pubertad en las niñas y los niños se adelanta significativamente. El niño no vive las etapas que le corresponden.



“Freedom from want”,
N. Rockwell

- El adulto no tiene tiempo para acompañar al niño. El niño se siente abandonado afectivamente. Los vínculos son débiles o inexistentes.
- Gran cantidad de actividades sociales y escolares, la televisión, etc. impiden que el niño centre su atención en pocos temas, pero en profundidad. Su atención aparece dispersa. Al niño se le bombardea con infinidad de estímulos sobre los cuales ni el adulto ni el niño tienen control o poder para seleccionar.
- Se han perdido los rituales familiares: cena en familia, en vez de comer cada uno en su habitación o frente a un televisor encendido.
- Miedos y ansiedad de los padres en torno al deseo de hacer las cosas bien en su rol de padres. Aparecen sentimientos de culpa en torno al hecho de no ser lo suficientemente buenos.
- Unido a lo anterior, temor de los padres a no ser queridos o aceptados por sus hijos.
- Temor de que sus hijos no sean lo suficientemente felices, de que se aburran, de que estén tristes. Tendencia a entregarles todo hecho, temor a contrariarlos. Se llega a un estado de indiferencia infantil por saturación.
- La comida es un sustituto para el vacío, los cuadros de anorexia y bulimia abundan en los colegios.
- Quizás el resultado más destructivo de la soledad afectiva es la búsqueda de poder, cuando se sienten poco amados lo buscan, porque da esa sensación de plenitud que tiene el amor; entonces lo que se ve es mucha agresividad en ellos. Se transforman en líderes negativos, que es una manera de tener poder.
- Respecto de la controversia premio y castigo, los métodos que llevan a perder privilegios son más efectivos a la hora de buscar un cambio de comportamiento. “No cenaste, entonces no puedes comer el postre que te gusta tanto; miraste televisión a la hora que no era, mañana no tienes televisión hasta que aprendas a respetar el horario. Es que se te quedó el libro en la casa, pues que te pongan mala nota en el colegio”. Hoy las mamás salen ellas a buscar el libro y solucionan todo. Imponer normas y límites parece una tarea que excede la capacidad de los padres. Las normas se transgreden sin que haya consecuencias visibles.

Marulanda (1999) afirma que se está frente a una nueva era, por lo tanto la forma de educar en estos tiempos de cambio tiene que ir fundamentalmente centrada en la reflexión acerca de qué clase de seres humanos se quiere formar.

Según sus palabras, *“la cultura consumista, a través del aparato publicitario, nos ha vendido los cuatro valores fundamentales: el sexo por el amor, el libertinaje por la libertad, la comodidad por la paz y la diversión por la felicidad”*.

Bibliografía

- Bandura A. Social learning theory. Englewood Cliffs, NY: Prentice Hall, 1977.
- Berger KS, Thompson RA. El desarrollo de la persona desde la niñez a la adolescencia. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana, 1995.
- Dörr A, Gorostegui ME. Estudio comparativo de autoconcepto en niños de diferente nivel socioeconómico (1992-2003). Castalia Rev Psicología de la Academia 2007; IX(11).
- Erikson EH. Childhood and society. New York: Norton, 1963.
- Flavell JH. La psicología evolutiva de Jean Piaget. Buenos Aires: Paidós, 1971.
- Gorostegui ME, Dörr A. Género y autoconcepto: Un análisis comparativo de las diferencias por sexo en una muestra de niños. Rev Psykhe 2005; 14(1):151-63.
- Israel AC, Shapiro LS. Behavior problems of obese children enrolling in a weight reduction program. J Pediatric Psychology 1985; 10:449-60.
- Lamb DR. Physiology of exercise: Response and adaptation. New York: Macmillan, 1984.
- La Rosa J *et al.* Evaluación del autoconcepto: Una escala multidimensional. Revista Latinoamericana de Psicología 1991; 23(1):15-23.
- Markus HJ, Nurius PS. Self-understanding and self-regulation in middle childhood. En: Collins WA. Development during middle childhood. Washington, DC: National Academy Collins Editorial, 1984.
- Marulanda A. Creciendo con nuestros hijos. Colombia: Cargraphics SA, 1999.
- Mayberry W. Self-esteem in children: Consideraciones for measurement and intervention. Am J Occupational Therapy 1990; 44(8):729-34.
- Papalia D, Wendkos Olds S. Psicología del desarrollo. México: Editorial McGraw-Hill, 2001.
- Rempelin H. Tratado de psicología evolutiva. Barcelona: Editorial Labor, 1977.
- Shavelson RJ, Bolus R. Self-concept. The interplay of theory and methods. J Education Psychology 1982; 74(1):3-17.
- Zarza C. Autoconcepto y ambiente familiar en menores internados por conducta antisocial en la Escuela de Rehabilitación para Menores del Estado de México. Tesis inédita de Licenciatura. México: UAEM, 1994.