

Socorro Armida Sandoval Mora

# Psicología *del* Desarrollo Humano I

Selección de lecturas

Plan 2009



Cuarta edición



## **DIRECTORIO**

**Dr. Víctor Antonio Corrales Burgueño**  
Rector

**DR. José Alfredo Leal Orduño**  
Secretario General

**LAE y MA Manuel de Jesús Lara Salazar**  
Secretario de Administración y Finanzas

**Q.F.B. Ofelia Loaiza Flores**  
Director de Servicios Escolares

**Dr. Armando Flórez Arco**  
Director de DGE



**PSICOLOGÍA DEL  
DESARROLLO HUMANO I**  
Plan 2009

**SOCORRO ARMIDA  
SANDOVAL MORA**



**UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE SINALOA  
DIRECCIÓN GENERAL DE ESCUELAS PREPARATORIAS**

**PSICOLOGÍA DEL  
DESARROLLO HUMANO I  
Plan 2009**

**Selección de lecturas**

**COMPILADORA  
SOCORRO ARMIDA SANDOVAL MORA**

Culiacán, Sinaloa, agosto de 2012

PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO HUMANO I  
PLAN 2009

COMPILACIÓN

©Comp. Socorro Armida Sandoval Mora

©Universidad Autónoma de Sinaloa  
©Dirección General de Escuelas Preparatorias

Décima impresión, julio de 2007  
Primera edición, agosto de 2008  
Segunda edición, julio de 2009  
Tercera edición, julio de 2011  
Cuarta edición, agosto de 2012

Diseño de edición, Leticia Sánchez Lara

Cuidado de la edición  
Socorro Armida Sandoval Mora

Esta edición es con fines académicos, no lucrativos.

*Impreso en Culiacán, Sin., México*  
*Printed in México*

## Presentación

**E**n la Dirección General de Escuelas Preparatorias, tradicionalmente ha existido la preocupación por acompañar sus propuestas programáticas con materiales bibliográficos que cubran las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. Esto nos compromete en la elaboración de libros de texto y compilaciones para cada una de estas propuestas a fin dar respuesta a esas necesidades.

En el caso de la asignatura de Psicología del Desarrollo Humano, la preocupación es compartida y para ese propósito se ha realizado esta selección de lecturas, la cual está conformada por textos seleccionados expresamente para cubrir cada uno de los contenidos programáticos que integran la asignatura.

El bachillerato universitario alberga en sus aulas alumnos de orígenes sociales y culturales heterogéneos, lo cual deriva en jóvenes con capitales culturales muy disímiles: los que tienen acceso a una diversidad de lecturas por el acervo familiar; otros que si bien no lo tienen en sus hogares, en sus localidades hay bibliotecas disponibles. También están aquellos que carecen de todo esto y la posibilidad de acercarse a la lectura es limitada, lo cual implica un doble motivo para que en la Dirección General de Escuelas Preparatorias asumamos la responsabilidad de elaborar dichos materiales que, además de cubrir las necesidades del sustento bibliográfico para el trabajo pedagógico, acerque a los estudiantes al conocimiento y la cultura.

La razón de elaborar una selección de lecturas descansa en nuestro interés por acercar a los estudiantes al conocimiento del desarrollo del hombre mediante la lectura, elemento fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre todo para que tengan acceso a los autores que han elaborado textos cuyo contenido es lo más cercano a los clásicos de las teorías que sustentan el estudio del desarrollo humano, y aquellos que resultan más apropiados para el nivel de los estudiantes de bachillerato.

El material quedó estructurado de la siguiente manera: la primera unidad cubre la parte introductoria al estudio del desarrollo humano, ubicando la postura desde donde lo estudiaremos, el proceso ontogenético y filogenético del desarrollo humano y las perspectivas teóricas que funda-



mentan su estudio. Los autores consultados y adaptados fueron: Ramón de la Fuente Muñiz, Juan Delval, Esperanza Ochaita y Diane Papalia.

La segunda unidad trata el desarrollo prenatal, el proceso del nacimiento, el recién nacido y los primeros años del niño. En esta ocasión, los autores fueron: Juan Delval, Diane Papalia y Philip Rice.

La tercera unidad atiende el estudio del desarrollo en la infancia, de la cual tratamos los tres aspectos del desarrollo del niño: el físico, el psicológico y el social. Los autores empleados para este propósito fueron: Juan Delval y Diane Papalia.

La cuarta unidad aborda el estudio de la preadolescencia, atendiendo igualmente los diversos aspectos de su desarrollo. Los autores considerados fueron: Jorge Barundy y Maryorie Dantagnan, Juan Delval, y Diane Papalia.

Esperamos que la presente selección de lecturas sea de utilidad en el trabajo pedagógico-didáctico de los maestros, y acerque a los estudiantes al conocimiento del desarrollo humano con la intención de estimular su interés tanto por la asignatura como por el arribo a un entendimiento de los procesos propios y de los sujetos que los rodean.

*Agosto de 2012*

**Socorro Armida Sandoval Mora**

# Índice

|                    |   |
|--------------------|---|
| PRESENTACIÓN ..... | 7 |
|--------------------|---|



## UNIDAD I INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DEL DESARROLLO HUMANO

|  |    |
|--|----|
| EL PUESTO DEL HOMBRE EN LA NATURALEZA.....                           | 17 |
| Características diferenciadoras del ser humano.....                  | 19 |
| Inmadurez y plasticidad .....  | 22 |
| La selección natural .....   | 24 |
| Las necesidades básicas.....   | 25 |
| La importancia del desarrollo .....                                  | 27 |
| LA INTEGRIDAD BIOLÓGICA,<br>PSICOLÓGICA Y SOCIAL DEL SER HUMANO..... | 29 |
| La unidad bio-psico-social del hombre .....                          | 29 |
| El hombre, resultado de la evolución biológica .....                 | 30 |
| El hombre, producto de la evolución social.....                      | 32 |
| Las capacidades específicamente humanas .....                        | 32 |
| La individualidad biológica (la herencia) .....                      | 33 |
| El ambiente social y cultural.....                                   | 36 |
| El hombre como producto de la cultura.....                           | 37 |
| La cultura como producto del hombre .....                            | 39 |
| PERSPECTIVAS TEÓRICAS DEL<br>DESARROLLO HUMANO .....                 | 41 |
| Perspectiva Psicoanalítica .....                                     | 41 |
| Perspectiva Mecanicista.....   | 46 |
| Perspectiva Organísmica.....   | 51 |
| Perspectiva Humanística.....   | 54 |
| Perspectiva Sociocultural .....                                      | 58 |
| Perspectiva Ecológica.....   | 68 |



UNIDAD II  
LA GESTACIÓN Y EL PROCESO DEL  
NACIMIENTO

|  |     |
|--|-----|
| EL DESARROLLO PRENATAL.....                            | 83  |
| Espermatogénesis .....                                 | 83  |
| Ovogénesis.....  | 83  |
| Concepción.....  | 83  |
| Periodos del desarrollo prenatal .....                 | 84  |
| Período germinal.....                                  | 84  |
| Período embrionario.....                               | 85  |
| Período fetal.....                                     | 86  |
| Ambiente e influencias prenatales.....                 | 87  |
| Complicaciones graves en el embarazo .....             | 92  |
| DIFERENTES TIPOS DE PARTO .....                        | 95  |
| Parto preparado.....                                   | 95  |
| Parto normal.....                                      | 98  |
| Posparto .....   | 100 |
| El neonato (El recién nacido) .....                    | 104 |
| Apariencia y características físicas.....              | 104 |
| Funcionamiento fisiológico.....                        | 104 |
| Los sentidos y la percepción .....                     | 105 |
| Diferencias individuales.....                          | 107 |
| Sistema para actuar: Los reflejos .....                | 107 |
| El cerebro y el sistema nervioso.....                  | 112 |
| DESARROLLO MOTOR TEMPRANO.....                         | 115 |
| LAS PRIMERAS RELACIONES SOCIALES.....                  | 119 |
| EL COMIENZO DE LAS RELACIONES SOCIALES: LA MADRE ..... | 119 |
| La necesidad de contacto social.....                   | 120 |
| La primera relación social.....                        | 125 |
| Las etapas del apego.....                              | 129 |
| Interacción entre el niño y madre.....                 | 131 |
| La continuidad del apego y el amor del adulto.....     | 136 |
| Los otros adultos .....                                | 137 |
| El papel del padre (La relación con el padre).....     | 140 |



UNIDAD III  
EL DESARROLLO EN LA INFANCIA

|  |     |
|--|-----|
| ASPECTOS DEL DESARROLLO FÍSICO.....                            | 149 |
| CRECIMIENTO Y CAMBIO FÍSICO .....                              | 149 |
| DESTREZAS MOTRICES .....                                       | 150 |
| ASPECTOS DEL DESARROLLO INTELECTUAL.....                       | 151 |
| Desarrollo cognoscitivo.....                                   | 151 |
| Etapa preoperacional.....                                      | 151 |
| Desarrollo del lenguaje.....                                   | 157 |
| Antes del lenguaje.....  | 157 |
| La adquisición del vocabulario, palabras y conceptos.....      | 158 |
| Las primeras combinaciones de palabras.....                    | 161 |
| La adquisición del lenguaje.....                               | 162 |
| El conocimiento acerca del lenguaje.....                       | 163 |
| El pensamiento y el lenguaje.....                              | 164 |
| ASPECTOS DEL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD.....                | 167 |
| LA PERSONALIDAD EN LA INFANCIA .....                           | 167 |
| ASPECTOS Y PROBLEMAS DEL DESARROLLO DE LA<br>PERSONALIDAD..... | 175 |
| Cómo afecta el género a la personalidad.....                   | 175 |
| El juego de los niños .....                                    | 179 |
| EL MUNDO SOCIAL: LAS RELACIONES CON LOS OTROS.....             | 183 |
| La influencia biológica y ambiental.....                       | 183 |
| Las capacidades sociales.....                                  | 184 |
| La relación con otros niños.....                               | 185 |
| Relaciones de amistad.....                                     | 186 |
| Tipos de relaciones .....                                      | 190 |
| Los beneficios de las relaciones sociales .....                | 192 |
| La relación del niño con los padres.....                       | 194 |

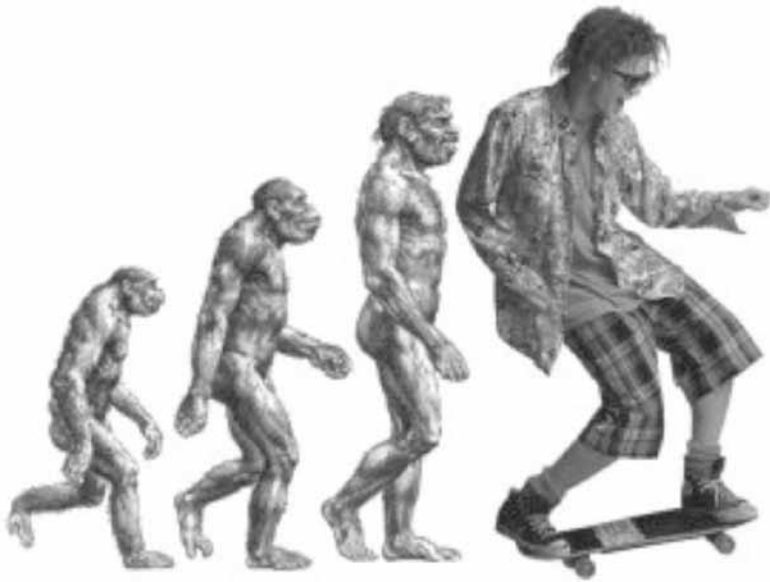


UNIDAD IV  
EL ESTUDIO DE LA PREADOLESCENCIA

|  |     |
|--|-----|
| ASPECTOS DEL DESARROLLO FÍSICO .....   | 199 |
| Cambios físicos .....  | 199 |
| Crecimiento y buen estado físico .....   | 199 |
| Nutrición y crecimiento .....  | 200 |
| <br>   |     |
| ASPECTOS DEL DESARROLLO INTELECTUAL<br>EN LA PREADOLESCENCIA.....                              | 202 |
| Desarrollo cognoscitivo.....   | 202 |
| La etapa de las operaciones concretas .....  | 202 |
| <br>   |     |
| DESARROLLO DEL LENGUAJE .....  | 203 |
| La gramática: estructura del lenguaje.....   | 204 |
| Metacomunicación.....  | 204 |
| <br>   |     |
| DESARROLLO MORAL: TRES TEORÍAS.....  | 207 |
| Teoría de Piaget: los estudios morales .....   | 207 |
| La teoría de Selman: asumir el papel.....  | 208 |
| Teoría de Kolberg: razonamiento moral .....  | 209 |
| La influencia de la escuela en el desarrollo de los procesos<br>cognoscitivos superiores ..... | 215 |
| Desarrollo de los procesos cognoscitivos en el escolar pequeño.....                            | 215 |
| Desarrollo de la percepción .....  | 215 |
| Desarrollo de la atención.....   | 216 |
| Desarrollo de la memoria .....   | 217 |
| Desarrollo de la imaginación.....  | 219 |
| Desarrollo del pensamiento .....   | 220 |

|   |     |
|---|-----|
| ASPECTOS DEL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD.....               | 223 |
| El concepto de sí mismo .....                                 | 223 |
| Desarrollo del concepto de sí mismo .....                     | 223 |
| Autoestima .....  | 224 |
| Perspectivas teóricas del autoconcepto .....                  | 226 |
| Las carencias afectivas y su impacto en la personalidad ..... | 229 |
| <br>  |     |
| EL MUNDO SOCIAL DEL PREADOLESCENTE .....                      | 239 |
| La vida con los compañeros.....                               | 240 |
| Funciones e influencia del grupo de amigos .....              | 241 |
| La familia y el preadolescente.(El niño en la familia) .....  | 243 |
| Relaciones con los hermanos.....                              | 245 |
| <br>  |     |
| BIBLIOGRAFÍA.....   | 249 |





## **I UNIDAD**

### **INTRODUCCIÓN AL ESTUDIO DEL DESARROLLO HUMANO**





## EL PUESTO DEL HOMBRE EN LA NATURALEZA

Los seres humanos nos hemos extendido de tal forma sobre la Tierra, sometiendo a otras especies animales bajo nuestro dominio, que nos sentimos los reyes de la creación. El hombre ha modificado la superficie del planeta construyendo ciudades, carreteras, presas, desviando el curso de los ríos, suprimiendo la vegetación, estableciendo cultivos, domesticando animales, de tal manera que parece que la Tierra es nuestro terreno privado. De este modo alteramos la vida de otras especies animales o vegetales, y mientras a unas las favorecemos o las modificamos, a otras las llevamos a su extinción. Nos desplazamos a gran velocidad sobre la superficie del planeta, hasta poder encontrarnos en pocas horas a miles de kilómetros, o conseguimos comunicarnos casi instantáneamente con otros hombres que viven muy alejados. Nos sentimos, en definitiva, los dueños de la Tierra y, quizá con el tiempo, del universo más próximo que hemos comenzado a explorar.



Al ser capaces de reflexionar sobre nuestras acciones y sobre sus consecuencias nos hemos considerado seres excepcionales dentro de la naturaleza, sintiéndonos no sólo por encima de los restantes seres vivos, sino diferentes y únicos. Hemos creado dioses, atribuyéndoles lo que consideramos nuestras mejores cualidades, y damos por supuesto que tenemos con ellos relaciones especiales, distintas de las de los otros animales. Las tradiciones religiosas de casi todos los pueblos sostienen que el hombre ha sido creado de manera especial y para dominar sobre la naturaleza. Así el Génesis, el libro primero de la Biblia, que recoge la tradición judaica, explica la creación del hombre de este modo:

Díjose entonces Dios: “Hagamos al hombre a nuestra imagen y a nuestra semejanza, para que domine sobre los peces del mar, sobre las aves del cielo, sobre los ganados y sobre todas las bestias de la tierra y sobre cuantos animales se mueven sobre ella”. Y creó Dios al hombre a imagen suya [Génesis, 1,26].

En las tradiciones religiosas, la creación del hombre y de los animales son hechos claramente diferenciados, y sólo el hombre tiene alma, lo que le coloca a una distancia insalvable de los restantes animales.

Pero en el siglo XIX el descubrimiento de la evolución de las especies, sobre todo por obra del naturalista inglés Charles Darwin, puso de manifiesto el parentesco del hombre con

otros animales, y desde entonces la ciencia no ha hecho mas que acumular datos mostrando nuestra relación estrecha con los demás seres vivos, lo cual ha ayudado enormemente a comprender por qué somos así. Sin embargo, estamos tan acostumbrados a concebir la naturaleza como algo que está a nuestro servicio y que depende de nosotros que frecuentemente seguimos olvidando que sólo somos una parte de ella, sometidos a las leyes que la rigen, y por tanto que somos objetos entre los objetos y seres vivos entre los seres vivos. No siempre tenemos presente que no constituimos más que una especie animal entre otras muchas, regida por las mismas reglas que todas las demás. Pero sólo puede entenderse a la naturaleza humana si tenemos presente que el hombre es un animal más de los que pueblan la tierra. Quizá éste sea el conocimiento más importante que debe tener presente todo el que estudia el desarrollo psicológico humano y trata de entender cómo se forma la conducta.

Sin duda somos una especie animal muy particular porque en un período de tiempo relativamente corto, sobre todo si lo comparamos con la historia de la Tierra, hemos conseguido extendernos de manera prodigiosa sobre ella e influir de forma premeditada sobre el curso de los acontecimientos naturales en mucha mayor medida que ningún otro ser vivo.

Pero esto no ha sido siempre así, y aunque los antepasados más directos del hombre tienen una antigüedad de unos cuatro millones de años y hace ya un millón y medio de años apareció el *homo erectus*, con una capacidad cerebral semejante a la de los hombres actuales, la acción verdaderamente transformadora del

hombre sobre la Tierra es mucho más reciente y empezó hace tan sólo unos miles o en todo caso decenas de miles de años. Sin embargo, en este corto período no se han producido cambios sustanciales en las características físicas del hombre, por lo que no podemos atribuir a ellas las modificaciones que han tenido lugar en su conducta y en su forma de vida. Tenemos por tanto que buscar por otro lado las causas de nuestra especificidad.

¿Cómo hemos conseguido esto?, ¿cómo ha sido posible que un ser físicamente débil,

CUADRO 1.1

■ ESQUEMA DE LA DURACIÓN COMPARATIVA DE LAS ETAPAS DE LA EVOLUCIÓN DE LOS SERES VIVOS.

|     | Éra          | Periodo      | Época   | Acontecimientos   |
|-----|--------------|--------------|---|---|
| 50  | Cenozoico    | Cuaternario  | Pleistoceno   | Evolución del hombre  |
|     |              | Terciario    | Plioceno<br>Mioceno<br>Oligoceno<br>Eoceno<br>Paleoceno | Radiación de los mamíferos  |
| 200 | Mesozoico    | Cretácico    |   | Últimos dinosaurios<br>Primeros primates<br>Primeras plantas con flores   |
|     |              | Jurásico     |   | Dinosaurios<br>Primeras aves  |
|     |              | Triásico     |   | Primeros mamíferos<br>Terápsidos dominantes   |
| 350 | Paleozoico   | Pérmico      |   | Extinción marina importante<br>Pelicosaurios dominantes   |
|     |              | Carbo-nífero | Pensilvaniense  | Primeros reptiles   |
|     |              |              | Misisipiense  | Cordaitales, Pteridospermas   |
|     |              | Devónico     |   | Primeros anfibios<br>Diversificación de los peces con mandíbulas  |
|     |              | Silúrico     |   | Primeras plantas vasculares terrestres  |
| 550 | Ordoviciense |              | Gran diversificación de las familias de metazoos        |   |
| 600 | Precámbrica  | Cámbrico     |   | Primeros peces<br>Primeros cordados   |
|     |              | Ediacariense |   | Primeros elementos esque-léticos<br>Primeros metazoos de cuer-pos blando<br>Primeras trazas de animales (celomados) |

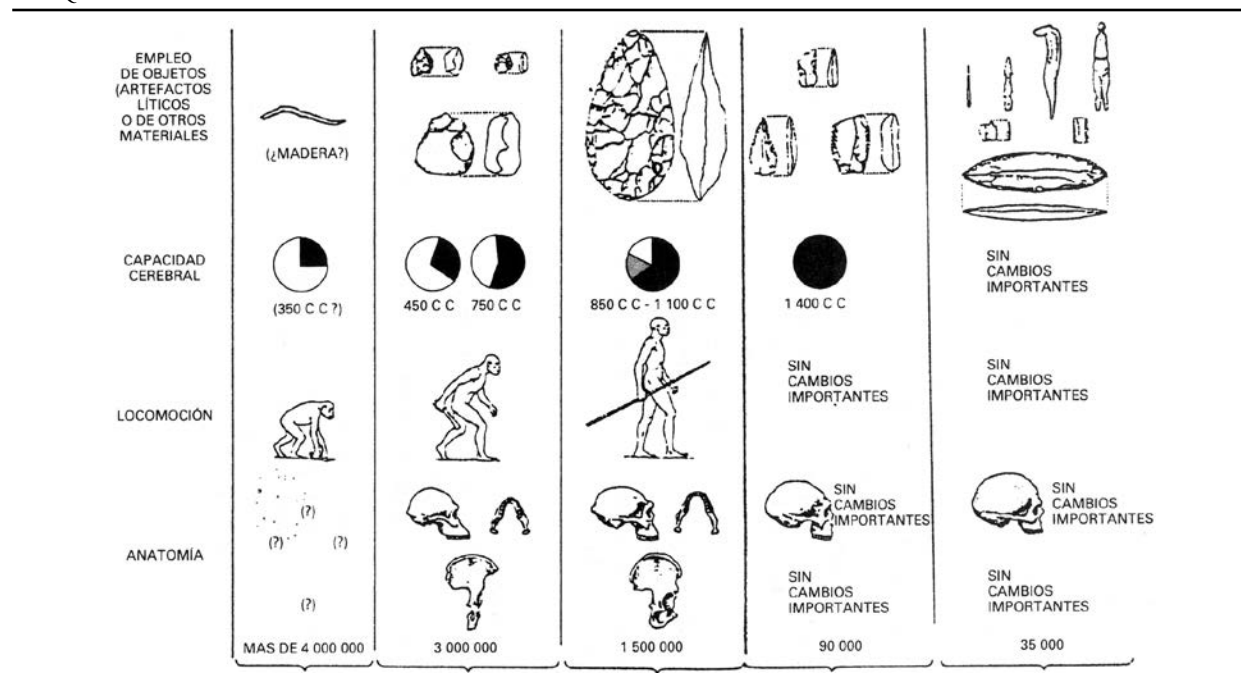
Obsérvese lo reciente que ha sido la aparición del hombre (tomado de F.J. Ayala 1980, p. 126).

que en cuanto individuo aislado tiene capacidades inferiores a otras especies animales que pueden acabar rápidamente con él, pues corre mucho más despacio que un caballo, un tigre o un conejo, tiene menos fuerza que un elefante,

apenas consigue sostenerse en el agua y nadar, no puede volar por sus propios medios, y tiene tantas limitaciones, se haya convertido en el ser que domina la naturaleza y somete a los demás animales?

CUADRO 1.2

■ ESQUEMA DE LA EVOLUCIÓN DEL HOMBRE.



La capacidad de utilizar instrumentos ha ido desarrollándose continuamente y los hombres empezaron pronto a fabricarlos. La capacidad cerebral también ha ido aumentando. Pero desde hace al menos 90 000 años no se ha producido cambios importantes. Hace unos 10 000 años los hombres empezaron a practicar la agricultura y algunas poblaciones dejaron de ser cazadores-recolectores. Nuestros conocimientos sobre el origen del hombre están cambiando a medida que se descubren nuevos restos fósiles (tomado de Washburn, 1978, pp. 130-131).

**Las características diferenciadoras del ser humano**

Para contestar estas preguntas tenemos que plantearnos qué es lo que diferencia al hombre de los demás animales, en dónde se encuentran esas características que le han convertido en un ser único, pero que al mismo tiempo comparte tantas cosas con los demás seres vivos.

Todos los animales están adaptados a su medio, de tal manera que si se producen modificaciones sensibles en éste, las posibilidades de

supervivencia del animal se alteran. Cada especie animal tiende a estar en perfecto equilibrio con su ambiente y las modificaciones de ese equilibrio siempre son peligrosas y deben compensarse pronto con ajustes en el organismo, en el medio o en ambos, pues de lo contrario el resultado probable es que la especie se extinga.

Para mantener esa adaptación al medio, muchos animales disponen de una serie de conductas que han recibido de forma hereditaria y que les hacen responder automáticamente a los estímulos exteriores. Otras veces la respuesta

no es tan específica y el animal reacciona a una situación global o forma nuevas conductas en contacto con el medio, aprendiendo de él. Por ejemplo, los pollos de muchas especies de aves, poco más tarde de nacer, siguen al primer objeto de unas determinadas dimensiones (ni muy grande ni muy pequeño) que se mueve cerca de él.

Generalmente, en las condiciones naturales, lo que se mueve cerca del pollo cuando sale del cascarón es la madre que ha incubado los huevos; el animalito sigue a su madre y establece un vínculo con ella, que será muy beneficioso para su supervivencia, pues le protegerá de peligros y le facilitará la satisfacción de sus primeras necesidades. Pero si por algún azar, o por la intervención de los humanos que investigan el comportamiento animal, lo que pasa cerca del recién nacido es otro animal, un ser humano, un juguete de cuerda o una barca que se desliza lentamente por un río en cuyas orillas se encuentra nuestro polluelo, éste seguirá a ese objeto en movimiento, y establecerá un vínculo con él que no le será de mucha utilidad. La posibilidad de que eso suceda, sin una intervención exterior, como puede ser la nuestra, es muy pequeña, por lo que la conducta de seguir al primer objeto que se mueve en las cercanías del pequeño tiene habitualmente las consecuencias beneficiosas esperables.

El hombre también nace con unas conductas determinadas, pero son pocas e imprecisas en comparación con las de muchos animales. Por eso decíamos que el niño al nacer está más lejos de lo que va a llegar a ser que el conejo o la tortuga cuando vienen al mundo. Pero en cambio tiene una considerable capacidad para aprender y para formar conductas nuevas de muy variada complejidad.

Cuando se establecen comparaciones entre los humanos y los animales se encuentran bastantes rasgos diferenciadores, entre los que se pueden mencionar los siguientes:

- Mantener una *posición erguida* que le permite liberar las manos y servirse de ellas.
- Disponer de una *mano muy versátil* con oposición del pulgar y el índice.
- Ser capaz de seguir una *dieta omnívora* pudiendo alimentarse de todo, lo que multiplica sus posibilidades de encontrar alimento.
- Tener una *actividad sexual permanente*, sin períodos de celo, lo que facilita la multiplicación de la especie.
- Disponer de una gran capacidad de *cooperación y competición* con otros hombres.
- Disponer de una capacidad de *comunicación* mucho mayor los demás animales, sobre todo gracias al lenguaje.
- Ser capaz de construir *representaciones* precisas y complejas de su medio ambiente.
- Tener una *infancia prolongada*.
- Haber realizado una *acumulación cultural*, sirviéndose de los sistemas simbólicos que le permiten una comunicación con otros hombres, que es lo que entendemos como cultura.<sup>1</sup>

Esta lista no pretende ser completa y a esta serie de rasgos podrían añadirse otros, quizá igual de importantes, pero vinculados con éstos. Además, muchos de ellos aparecen de alguna manera en otros animales, sobre todo en los más emparentados con nosotros, pero en su conjunto no se dan en ninguna otra especie, y sobre todo no se dan con la magnitud que tienen en el hombre. Todos estos rasgos están muy relacionados unos con otros, de tal manera que ninguno de ellos por sí solo puede explicar el éxito adaptativo del ser humano.

La posición erguida ha facilitado la utilización de la mano, una característica decisiva en

1. Fue Fiske (1871), un filósofo norteamericano del siglo XIX, el que formuló una lista de características como ésta, que hemos completado con algunos rasgos más.

la evolución del hombre (véase Delval, 1990), y a su vez ambas están muy relacionadas con la cooperación. Ésta se apoya profundamente en la capacidad de comunicación, en particular mediante el lenguaje articulado, y gracias a la cooperación y al lenguaje ha sido posible la acumulación de conocimientos, el registro de las experiencias de los hombres que sirven para que los que vienen detrás no tengan que recorrer los mismos pasos, sino que puedan ir más allá. El progreso humano ha sido posible precisamente

gracias a esa acumulación de experiencias pasadas. La vieja metáfora de que *somos enanos subidos sobre las espaldas de gigantes* (véase Merton, 1965) expresa de manera muy plástica uno de los rasgos principales del progreso humano.

Por pequeña que sea la contribución de cada uno de nosotros, como no está sola, sino que se levanta sobre las contribuciones de todos nuestros predecesores, nos permite ver más allá que ellos, por grandes que fueran sus aportaciones.

CUADRO 1.3

■ CARACTERÍSTICAS DIFERENCIADORAS DEL HOMBRE Y LOS ANIMALES.

| <i>Características</i>           | <i>Funciones</i>  |
|----------------------------------|---|
| Posición erguida                 | Le permite liberar las manos y usarlas de múltiples maneras, transportar cargas y le facilita la cooperación  |
| Mano versátil                    | La oposición del pulgar y del índice, la prensión fina, hacen de la mano humana un instrumento de enorme precisión y le facilita su actuación sobre las cosas y la transformación de estas.               |
| Dieta omnívora                   | Característica compartida con otros animales, pero que favorece a su supervivencia.   |
| Actividad sexual permanente      | La carencia de períodos de celo en las hembras aumenta las posibilidades de reproducción y va unido a la formación de familias estables, lo que facilita la supervivencia de las crías.                   |
| Capacidad de cooperación         | Compartir tareas con otros humanos, competir con ellos con unas reglas, hace posible abordar tareas que son inalcanzables para un individuo solo.   |
| Capacidad de Comunicación        | Utilizar sistemas simbólicos complejos, y sobre todo el lenguaje, permite una comunicación muy elaborada con otros congéneres.  |
| Construcción de Representaciones | Modelos mentales de la realidad, que incluyen una dimensión espacial y temporal.  |
| Infancia prolongada              | Nacer con pocas conductas prefijadas y depender durante mucho tiempo de los adultos permite a las crías aprender muchas cosas de los otros durante el período de la infancia y hace posible la educación. |
| Acumulación cultural             | Gracias a los sistemas simbólicos, los hombres son capaces de acumular sus representaciones de la realidad, sus conocimientos y las generaciones venideras.   |

Muchas de estas características aparecen también en otros animales, pero en los hombres se dan en un grado mayor y en conjunción unas con otras, lo que las torna mucho más eficaces

Hay un rasgo que vale la pena subrayar y es la construcción de representaciones muy precisas de la realidad. Los hombres no se han limitado a registrar asociaciones de fenómenos que se producen de una manera concomitante, ni tampoco han prestado atención exclusivamente a los acaeceres que les afectan de forma inmediata. Por el contrario, han construido

representaciones de los fenómenos cada vez más complejas, que desbordan con mucho lo observable. Así han ido surgiendo modelos o representaciones de la realidad, ya sea mediante la forma de mitos o de teorías filosóficas o científicas. Elementos fundamentales de esas representaciones son las categorías de espacio, tiempo y causalidad. En particular el manejo

del *tiempo* constituye una de las fuentes de la grandeza, y paradójicamente también de las angustias, que la condición humana provoca. La categoría de tiempo nos permite anticipar lo que va a suceder y recordar lo que ha sucedido. Ello hace posible que nos movamos mentalmente en el tiempo, cosa que posiblemente les está vedada a otros animales que viven mucho más en el presente, que apenas tienen pasado y que carecen de representación del futuro. La cultura necesita esa categoría para poder construir explicaciones de los fenómenos. Pero también nos permite anticipar de forma clara nuestro propio fin y ha llevado a la elaboración de creencias sobre la inmortalidad del espíritu que tratan de minimizar lo inevitable: nuestra muerte. El tiempo físico es un fenómeno irreversible, pero la mente humana puede desplazarse en él en un sentido y en otro, y por ello nuestras construcciones mentales sobrepasan la realidad.

### **Inmadurez y plasticidad**

De entre todas las características que diferencian al hombre de los restantes animales, hay una que nos interesa destacar especialmente, y es la existencia de una infancia prolongada, que va asociada con un período de inmadurez y plasticidad durante el cual las posibilidades de aprendizaje son muy grandes. Eso es lo que permite que las capacidades del hombre sean tan numerosas y tan variadas, que llegue a construir una inteligencia tan flexible y que pueda recibir la herencia cultural de sus antepasados y enriquecerla. Hay muchos animales que poco después de nacer tienen casi completas las conductas adultas, mientras que nosotros tenemos que aprenderlo casi todo y ésta es precisamente nuestra gran ventaja.

A primera vista podría parecer más práctico nacer con las conductas del adulto y no tener que pasar por un largo período de dependencia y de inmadurez durante el cual

el niño no puede valerse por sí mismo, y que hace al hombre completamente vulnerable y dependiente de la sociedad y de los adultos.

Pero en realidad no es así. Al haber reducido la información que se transmite hereditariamente, el hombre tiene que aprenderlo casi todo, pues al nacer no es más que una posibilidad –aunque orientada va en determinadas direcciones– pero gracias a ello puede recorrer muy distintos caminos. Sólo nacemos con disposiciones y no con conductas ya hechas, por lo que la conducta humana es mucho más plástica, mucho más adaptable a condiciones de vida muy cambiantes, a dietas muy diferentes, a condiciones ambientales de calor o de frío muy extremas, a costumbres y prácticas sociales muy variadas, y ha sido capaz de aumentar enormemente la producción de alimentos y de bienes de consumo, permitiendo que una gran parte de la población se dedique a actividades no directamente productivas, referentes a la cultura o al bienestar.

Durante el largo período de la infancia nos convertimos en miembros de la sociedad adulta y construimos nuestra inteligencia y todos nuestros conocimientos. Ni siquiera disponemos al nacer de los instrumentos para relacionarnos con nuestro entorno, y así no sólo tenemos que formar la representación de la realidad que nos rodea y convertirnos en miembros de una determinada sociedad, sino que tenemos que construir también nuestros propios instrumentos intelectuales, nuestra propia inteligencia.

Cuando el niño nace dispone ya de algunas capacidades para adaptarse al mundo, y recíprocamente los adultos también están preparados para atenderle y satisfacer sus necesidades, sin que se les haya enseñado explícitamente cómo hacerlo. Pero si los adultos no estuvieran presentes el niño sucumbiría de inmediato. A través de esa relación del niño con el medio y con los adultos es como se va a constituir él mismo en un adulto con unas determinadas capacidades, creencias, hábitos, sentimientos,

etc. El desarrollo humano constituye un gran proceso de descubrimiento, que algunos han comparado con las más grandes gestas de los conquistadores de la historia, y que tiene lugar cotidianamente, delante de nuestros ojos, sin que muchas veces seamos capaces de darnos cuenta de su magnitud.

Dos características muy estrechamente ligadas son, pues, esenciales en la conducta humana, la plasticidad y la inmadurez con la que el ser humano nace. Ya en algunos de los primeros estudios sobre el desarrollo infantil realizados en el siglo XIX se había señalado la importancia que podría tener ese período de inmadurez para la evolución posterior del hombre. Así la escritora norteamericana Millicent Shinn, que a finales del siglo pasado y en la lejana California había observado con gran detalle el desarrollo de su sobrino, escribía:

el pollito corre tan pronto como sale del cascarón, e incluso el bebé mono es capaz de cuidar de sí mismo en pocos meses. Nadie es tan indefenso como el bebé humano y en esa indefensión está nuestra gloria, ya que significa que las actividades de la especie (como ha mostrado claramente John Fiske) se han convertido en demasiado numerosas, demasiado complejas, demasiado infrecuentemente repetidas para que queden fijadas en la estructura nerviosa antes del nacimiento; consecuencia de ello es el largo período posterior al nacimiento y anterior a que el niño alcance las capacidades humanas completas. Es una máxima de la biología (y también una frecuente lección de la observación común) que mientras un organismo es inmaduro y plástico puede aprender, puede cambiar, puede elevarse a un mayor desarrollo; y así debemos a la infancia el rango de la especie humana [Shinn, 1900, p. 33]

A lo largo de su filogenia, es decir, del desarrollo de la especie, el hombre ha ido, pues,

prolongando su infancia y esa prolongación es cada vez más acentuada. Esto hace que el hombre nazca con un conjunto de posibilidades siempre abiertas y que esas posibilidades se plasmen de una manera o de otra de acuerdo con las influencias del ambiente. El hombre necesita nacer con disposiciones, pero que esas disposiciones no estén cerradas, que sean abiertas, que sean precisamente disposiciones, y que se concreten en una dirección o en otra, según las demandas del ambiente cambiante.

Como señala el psicólogo americano Bruner, en un ensayo dedicado precisamente a la inmadurez:

los rasgos humanos fueron seleccionados por su valor de supervivencia a lo largo de un período de cuatro o cinco millones de años, con una gran aceleración del proceso de selección durante la última mitad de éste [Bruner, 1972, p. 46].

Pero esto no quiere decir que la conducta humana sea total y absolutamente plástica, pues, como recuerda Bruner, la hominización consistió preciosamente en adaptaciones a condiciones del medio que se produjeron hace mucho tiempo, en el pleistoceno. La conducta humana no es completamente moldeable y muchas de las cosas que hacemos, de nuestras tendencias actuales, hay que verlas como adaptaciones que fueron útiles en un determinado momento y que ya no lo son tanto. Bruner recuerda, por ejemplo, la afición desmedida por los dulces y las grasas que, teniendo en cuenta las formas de vida actuales, no sólo no resulta conveniente, sino que es perjudicial, ya que hoy, en Occidente, esos alimentos son abundantes y, al mismo tiempo, la gente realiza mucho menos trabajo físico, por lo que no quema dichos alimentos, lo que conduce a la obesidad. O la obsesión por la sexualidad, que podía ser necesaria en épocas remotas en que la especie corría peligro de extinguirse pero que hoy podría no resultar necesaria, cuando la



mortalidad infantil se ha reducido drásticamente. Los métodos anticonceptivos independizan hoy la sexualidad de la reproducción y esto tendrá que tener necesariamente consecuencias muy importantes a largo plazo.

Precisamente uno de los grandes problemas de la acción del hombre sobre la naturaleza es que somos capaces de introducir modificaciones voluntarias en el ambiente, sin que seamos capaces de prever siempre sus consecuencias. Así hemos cambiado el curso de los ríos, producido variaciones en los climas, o llenado la atmósfera o los mares de productos dañinos para la vida, y muchas de esas modificaciones del ambiente afectan de forma decisiva nuestro modo de vida. En cambio somos menos capaces de producir modificaciones en nosotros mismos, a menudo porque no sabemos cómo podemos producirlas o qué tipo de modificaciones serían deseables. Podemos cambiar las costumbres, los horarios de trabajo, la propia naturaleza del trabajo, pero lo que nos resulta más difícil de cambiar son nuestros deseos profundos, y a veces esos deseos profundos se manifiestan en nuestra insatisfacción con nuestra vida e incluso en la enfermedad mental.

Si queremos entender cómo es posible el desarrollo, cómo se produce el desarrollo humano, tenemos que adentrarnos en el uso que se hace de la inmadurez y de la plasticidad del hombre durante su larga infancia.

### **La selección natural**

A lo largo de un período de evolución de los seres vivos que ha durado millones y millones de años, se han ido seleccionando conductas que son adecuadas para la supervivencia. Las especies y los individuos que sobreviven son aquellos que están mejor adaptados al ambiente que les rodea. En la lucha por la supervivencia, los individuos mejor adaptados tienen más posibilidades de sobrevivir y por tanto de re-

producirse y de transferir a sus descendientes las cualidades beneficiosas, lo cual constituye el proceso de selección natural que explicó el naturalista inglés Charles Darwin en 1859 en su libro *El origen de las especies*, un libro que ha sentado las bases de un cambio en toda nuestra concepción de la naturaleza. Todos aquellos rasgos que faciliten la supervivencia del individuo tenderán a mantenerse, mientras que lo que constituya una dificultad, una debilidad, o un problema para la adaptación, tenderá a desaparecer, pues su poseedor no tendrá ocasión de legarlo a su descendencia.

Entre los animales sociales, los que viven en grupos y mantienen relaciones más permanentes con otros congéneres, se establece una jerarquía y un orden de dominación. Los individuos dominantes tienen más posibilidades de sobrevivir, porque son los primeros en alimentarse y tienen también más posibilidades de reproducirse porque los machos seleccionan a las hembras. Los más débiles no solo es más probable que perezcan a manos de otros animales, precisamente por ser más débiles, sino que tienen muchas menos posibilidades de reproducirse y de legar a sus descendientes sus cualidades menos útiles. Esto tiene un valor para la adaptación y evolución de la especie. Por ejemplo, en las bandadas de aves se ha observado que los individuos dominantes suelen ir en el centro de la bandada mientras que los que ocupan los últimos lugares en la jerarquía van en los bordes. Cuando sufren el ataque de un predador, que generalmente trata de separar a algún individuo del grupo para atacarlo, lo más probable es que el separado sea un individuo de los extremos, que de esta manera sucumbe.

Así pues, a lo largo de la historia de la evolución de las especies se han ido seleccionando rasgos beneficiosos para la supervivencia y estos rasgos se han mantenido. Tenemos que suponer que en la dotación genética de los individuos, en 10 que reciben hereditariamente, en sus genes, está contenida la información sobre esas conductas que son beneficiosas y que se mani-

fiestan en un determinado momento de la vida del individuo, muchas veces sin entrenamiento previo. Pero también hay animales que tienen un período de aprendizaje durante el cual van formando sus conductas, muchas veces en contacto con individuos adultos de los que aprenden, a menudo por imitación.

Si la conducta de muchos animales es de una gran complejidad, la del hombre lo es todavía más, y ofrece una variedad inalcanzada por la de aquéllos. No hay más que ver un telediario o leer un periódico para darse cuenta de la cantidad de cosas sorprendentes que los hombres hacemos, de la variedad de la conducta humana. Nos afanamos por asistir a una fiesta, por contemplar una exposición, por hacer una fotografía, por presenciar un partido de fútbol de nuestro equipo favorito, por estrechar la mano de una persona famosa, etc. Nos afanamos quizá más todavía por tener un buen trabajo, por atraer la atención de una persona del sexo contrario, por tener cubiertas nuestras necesidades mínimas, porque nuestros hijos realicen estudios, por comprarnos una casa agradable, por tener un buen coche por ser respetados y queridos por otras personas, etcétera.

### **Las necesidades básicas**

Bajo la enorme variedad de la conducta humana se manifiestan, sin embargo, una serie de necesidades básicas que la mayor parte de los seres humanos se esfuerzan por satisfacer. A veces la sofisticación de la conducta que observamos a nuestro alrededor, sobre todo en los hombres y mujeres de nuestra cultura, de nuestro mundo que tienen un determinado estatus, y que hacen cosas que parece que no tienen parangón con las de los animales (como llevar joyas, comprar cuadros, hacerse operaciones de embellecimiento, entrar en una orden religiosa, volar en “ala delta” o realizar prácticas sadomasoquistas), nos lleva a pensar que somos únicos, que somos

muy diferentes de los restantes seres vivos, que hemos dejado muy lejos a nuestros parientes los animales. Y en cierto modo es así, pero en otro aspecto no lo es, porque bajo esa aparente complejidad de nuestra conducta encontramos una serie de constantes y de necesidades básicas a las que todos atendemos y de las que en última instancia dependemos, incluso para tratar de mortificarnos no atendiéndolas. Necesitamos que nuestro cuerpo funcione de una manera adecuada y aunque estamos muy satisfechos del poder de nuestra mente dependemos mucho del estado de nuestro cuerpo.

Necesitamos ocuparnos de la alimentación y tener el descanso preciso, necesitamos estimulación sensorial, nos reproducimos y contribuimos a la perpetuación de la especie y, después de todo, morimos de la misma forma que lo hacen los miembros de todas las restantes especies animales.

La capacidad de acumulación de los conocimientos que constituye la cultura nos ha abierto enormes posibilidades ya que cada individuo no tiene que aprender o descubrir por sí mismo todo lo que han logrado otros antes que él, sino que lo aprendemos de ellos directa o indirectamente. La ciencia ha permitido ir comprendiendo, controlado y transformando la realidad, ha simplificado nuestra vida en muchos aspectos y nos ha hecho menos dependientes de los sucesos exteriores que no controlamos, pero en los aspectos básicos seguimos dependiendo de la naturaleza y de nuestra propia naturaleza animal.

Si examinamos con cuidado la conducta de los animales, de los mamíferos, encontramos sorprendentes parecidos con la nuestra. Lo que pasa es que nosotros hacemos las cosas de una manera disfrazada, de una manera simbólica, mucho menos patente. Pero la satisfacción de las necesidades básicas de alimentación, descanso y reproducción determina en enorme medida nuestros actos, mucho más de lo que nosotros nos podemos o nos queremos imaginar.

**La jerarquía social**, de forma semejante a como se produce en los demás animales sociales, influye de un modo esencial en nuestros desvelos y luchas por ocupar un puesto en la sociedad, en batallar por ser conocidos, famosos o respetados por nuestros conciudadanos. El poder, la jerarquía social y la reproducción están muy íntimamente entrelazados y muchas de las cosas que hacemos están en su origen ligadas a la reproducción, aunque si vemos las cosas hoy, sin mirar a nuestro pasado, es difícil entender cómo suceden así y qué relación tienen con lo que hacen los animales.

La clase social, el poder y la riqueza proporcionan al que más posee mayores posibilidades de supervivencia, de reproducirse con éxito y de influir sobre los demás. Mejores condiciones de vida, más posibilidades de elegir compañero/a, incluso mejor atención médica en caso de enfermedad, mejor tratamiento ante la justicia, ser más escuchado, recibir señales de deferencia por parte de otros, disponer de un mejor territorio (casa), mejores posibilidades para criar a los hijos, legándoles a su vez un estatus elevado, etc. Las observaciones de primates no humanos, sobre todo viviendo en libertad, como las llevadas a cabo por Jane Goodall (1971 y 1986) entre los chimpancés, y por muchos otros, muestran conductas sorprendentemente parecidas, aunque realizadas de una forma más directa e inmediata.

Lo importante para la psicología evolutiva es que el hecho de que seamos animales no constituye una pura anécdota, sino que tiene consecuencias muy importantes para la comprensión de la conducta humana. Quiere decir que la conducta del hombre está sometida en sus aspectos más generales a las mismas leyes, a las mismas reglas, que la conducta animal. El hombre tiene que adaptarse a su ambiente como se adaptan las demás especies y el desarrollo del psiquismo humano tiene que ser considerado como un aspecto más de la evolución y del proceso de adaptación. Si el hombre ha sobrevivido como especie es porque su capacidad de

adaptación es buena. Esto quiere decir también que lo que el hombre hace tiene que estar posibilitado por su naturaleza animal y que, aunque la cultura sea una gran adquisición de la especie humana, la posibilidad de esa cultura tiene que estar en el ser animal del hombre.

Tornar en serio la afirmación de que el hombre es un animal, supone no sólo encontrar un parentesco con otros animales, o encontrar rasgos comunes en la conducta animal y en la conducta humana, sino que, sobre todo, a lo que debe llevarnos es a tratar de analizar las conductas del hombre desde el punto de vista de su valor para la supervivencia. Pero esto es algo delicado que hay que abordar con gran precaución porque se corre el peligro de caer en el extremo opuesto, es decir, en tratar de encontrar determinaciones biológicas directas de cada conducta humana.

De este modo, algunos notables científicos provenientes de la biología y de la zoología han tratado de extrapolar la conducta animal a la conducta humana y hay siempre una tendencia, que puede ser peligrosa por sus implicaciones ideológicas, a interpretar conductas humanas, que podemos considerar como superiores o complejas, en términos de sus orígenes biológicos. Y esto supone un considerable error, porque la conducta humana tiene, sin duda, toda ella, orígenes animales pero es difícil sostener que la ética, el arte o la creencia en Dios tienen un origen biológico directo. Lo que compartimos con los animales es una forma de funcionamiento pero no conductas determinadas o contenidos concretos.

Los etólogos han sido los científicos que se han ocupado del estudio de la conducta animal, preferentemente en su ambiente natural. Según ellos (Véase Hinde, 1983, que retorna las ideas de Tinbergen) cuatro son las preguntas cruciales para la comprensión de la conducta que debemos plantearnos. Esas preguntas son las siguientes:

1. ¿Qué es lo que produce esa conducta, qué es lo que hace que el organismo se comporte de esa manera? ¿Cuál es la causa inmediata de la conducta?
2. ¿Cómo se desarrolla en la ontogénesis?: a medida que el organismo se va desarrollando la conducta cambia y a lo largo del desarrollo individual se van produciendo una serie de conductas distintas.
3. ¿Cuál es su función biológica, para qué sirve esa conducta? ¿Cuál es su valor adaptativo?
4. ¿Cómo ha evolucionado, cuál es la relación de esa conducta con otras conductas que se encuentran en organismos de especies semejantes? ¿Cuál es su historia evolutiva?

Estas cuatro preguntas nos ayudan a entender la conducta y a darle sus justas dimensiones. Ante cualquier comportamiento nos debemos preguntar ¿cuál es la función adaptativa que desempeña?, cosa que quizá no pueda contestarse para una conducta concreta, sobre todo si la examinamos en un animal adulto, pero sí que puede tener una significación si la tomamos en sus orígenes, a lo largo del desarrollo. Por ello toda conducta que encontramos en un organismo hay que verla desde el prisma de su valor adaptativo.

Si la conducta se mantiene se debe a que tiene o ha tenido algún valor para la supervivencia y adoptar esta perspectiva nos ayuda poderosamente a entender la conducta humana.

### La importancia del desarrollo

Dado el largo período de inmadurez por el que pasan los seres humanos, los cambios que se van produciendo en el tiempo, a los que denominamos desarrollo, tienen una importancia fundamental, mucho mayor que en otras especies animales. El desarrollo es el proceso que experimenta un organismo que cambia en el tiempo hasta alcanzar un estado de equilibrio. En el caso del ser humano éste nace con una serie de conductas y de disposiciones que se van a ir especificando a lo largo del tiempo. Hay, sin duda, disposiciones internas que se van actualizando, pero la interacción entre los factores internos y las influencias exteriores es muy estrecha.

Algunos aspectos de la conducta están muy determinados genéticamente, como el desarrollo de las capacidades motoras, mientras que otros se deben primordialmente a factores ambientales, a influencias externas, pero probablemente cualquier conducta es producto de ambas cosas, sin que pueda hablarse de un solo factor. La interacción entre factores externos e internos es tan estrecha que resulta de todo punto inútil, al menos en el estado actual de nuestros conocimientos, tratar de separar los dos tipos de influencias que producen el desarrollo.

La psicología del desarrollo estudia ese proceso de humanización del hombre que tiene lugar después del nacimiento. Porque el hombre necesita hacerse humano en un medio social favorable, con intervención de los adultos y de los coetáneos y sin ella no llegará a alcanzar sus potencialidades. La psicología del desarrollo no sólo se interesa por estudiar al niño en las distintas etapas por las que va pasando, sino que busca sobre todo descubrir las leyes que gobiernan el desarrollo y cómo se van formando las funciones adultas. La mente adulta, que estudia la psicología, es el resultado de una génesis que se produce en los años de infancia y adolescencia.

Desde este punto de vista, la psicología del desarrollo, que también se denomina “psicología genética” o “psicología evolutiva” constituye un método para estudiar la formación de las conductas y las funciones adultas. En esto se puede contraponer a la “psicología del niño” que se interesa más por la descripción de las distintas etapas de la infancia y la adolescencia.

El estudio del desarrollo humano es relativamente reciente, y aunque puedan rastrearse sus orígenes desde la antigüedad, como siempre sucede, apenas cuenta con un siglo de existencia como objeto de una disciplina específica. Durante mucho tiempo no se ha prestado atención a los fenómenos evolutivos pues se suponía de una manera implícita que el hombre adulto estaba preformado en el niño. La aparición de un pensamiento evolucionista en el siglo XIX supuso un gran impulso para estudiar el desarrollo.

# LA INTEGRIDAD BIOLÓGICA PSICOLÓGICA Y SOCIAL DEL SER HUMANO

LA UNIDAD BIO-PSICO-SOCIAL DEL HOMBRE

**E**l estudio de los seres humanos puede hacerse con tres distintos enfoques: el biológico, que hace énfasis en el estudio de la estructura y funciones del organismo; el psicológico, que estudia la personalidad y las relaciones interpersonales y el de las ciencias sociales, que estudia las sociedades y las culturas. Los tres enfoques representan distintos niveles de abstracción y aunque utilizan distintos conceptos y métodos, tienen el mismo objeto de estudio: el hombre. Sin embargo, hasta épocas relativamente recientes, biólogos, psicólogos, antropólogos, culturalistas y sociólogos han trabajado con escasa vinculación entre unos y otros, sólo en las dos últimas décadas que a través del mayor intercambio y de la colaboración más estrecha entre los exponentes de estas distintas disciplinas se ha llegado a la conclusión de que el hombre sólo puede ser entendido como una unidad biopsicosocial y es generalmente aceptado por unos y otros el criterio de que la comprensión de los fenómenos relativos a los seres humanos requiere la utilización de conocimientos que provienen de esas tres ciencias. Gradualmente, las artificiales fronteras entre ellas, cuyas ventajas son administrativas y didácticas, van siendo eliminadas en beneficio de un marco de referencia más amplio: el de la ciencia del hombre.

Por no haber tomado suficientemente en cuenta que los métodos de la biología, la psicología y las ciencias sociales iluminan tan sólo facetas distintas de fenómenos idénticos o íntimamente relacionados, el campo de la psicología se ha visto desventajosamente invadido por conceptos y definiciones que son parcialmente válidas. V. g. Freud, al enfocar el estudio de la psicología partiendo de la biología, dejó poco espacio en sus construcciones teóricas para la debida consideración de factores culturales y sociológicos. Del mismo modo, algunos de los “psicólogos culturalistas” parecen restar importancia a las fuerzas biológicas y a los factores genéticos. La psicología, atrapada entre sus ciencias vecinas, se ve aún obstaculizada en su desarrollo por confusiones semánticas e intolerancias dogmáticas. Es necesario afirmar que los seres humanos, biológicamente dotados, existen en proceso continuo con el ambiente y que partes esenciales de ese ambiente son la cultura y la sociedad. Su desarrollo está determinado por fuerzas genéticas, pero el ambiente deja sentir sus efectos desde el plasma germinal y continúa actuando, evocando y suprimiendo potencialidades humanas hasta el momento de la muerte. A la evolución biológica, que ha producido al hombre, se ha superpuesto otra forma

de evolución, la evolución social, y ambas determinan al hombre. Las páginas siguientes están dedicadas a la fundamentación y ampliación de estos conceptos.

### **El hombre, resultado de la evolución biológica**

El hombre es el resultado de la evolución biológica, es parte de la naturaleza y ocupa un lugar en el desarrollo evolutivo de las especies.

En el mundo de la naturaleza, el paso de lo orgánico a lo psicológico y a lo social es gradual. Cuando decimos que las plantas son orgánicas, no las colocamos fuera de las leyes de la materia y de la energía, simplemente expresamos el hecho de que para entender plenamente su naturaleza, tenemos que reconocer que tienen cierta clase de fenómenos y propiedades, tales como el poder de reproducirse, de asimilar sustancias alimenticias y de crecer, además de aquellas propiedades que se encuentran en las sustancias inorgánicas. Para hacer la distinción entre lo animal y lo vegetal, nos basamos en aquellas propiedades como la capacidad de desplazarse, las emociones y la asociación de imágenes, etc., que son comunes a todos los animales, pero que están ausentes en los vegetales. Del mismo modo, cuando distinguimos entre la naturaleza humana y la animal, nos basamos en esas capacidades y fenómenos específicamente humanos que son propiedades exclusivas y adquisiciones del hombre en el proceso evolutivo, tales como el lenguaje simbólico, el pensamiento abstracto y la capacidad de creación cultural, pero no por ellos excluimos al hombre de las leyes de la energía y de la materia.

El hombre proviene de antepasados de organización inferior. Su origen puede probablemente trazarse a un topo o musaraña terrestre que vivía fundamentalmente en el mundo del olfato. Más tarde, convertido en topo arbóreo, desarrolló cola larga, brazos emancipados para la aprensión, ojo, oídos y nariz igualmente im-

portantes. Esta línea genealógica que condujo a un desarrollo parejo de todos los sentidos (en contraste con otras líneas que se caracterizan por la especialización de uno de ellos), hizo necesario el aumento considerable de la corteza asociativa del cerebro, incrementándose enormemente con ello la posibilidad de nuevas asociaciones. (Asociación es la base funcional de aprendizaje y del intelecto.) La principal diferencia entre el hombre y el animal desde el punto de vista biológico y estructural, es pues la mayor complejidad del cerebro humano, enriquecido por la aparición de sistemas filogenéticamente nuevos que se han superpuesto a las estructuras primitivas. Por su mayor complejidad, la corteza cerebral humana requiere un tiempo mayor que la de otros mamíferos para su maduración, lo que se traduce en una máxima flexibilidad y variabilidad en las respuestas. Esto explica por qué, en tanto que la conducta de los antropoides más evolucionados permanece ahora igual que hace miles de años, el hombre, que no ha cambiado biológicamente por lo menos en los últimos 250,000 años, evoluciona continuamente en las esferas del pensamiento simbólico, del lenguaje y de los afectos.

### **Debilidad y superioridad del hombre**

Lo que caracteriza al hombre en el concierto de la naturaleza es su debilidad: desnudo, con defensas naturales pobres comparadas con las de otras especies, no sabe nadar espontáneamente ni corre tan veloz como algunos animales, ni tiene mayor agilidad y fuerza; además, su poder reproductor es reducido. Sin embargo, en tanto que especies poderosas han desaparecido en el proceso de la selección natural, el hombre afirma continuamente su superioridad; sobre las demás especies e incrementa su número y su dominio de la naturaleza. Paradójicamente, es precisamente su debilidad la base de su fuer-

za y de su superioridad. En el animal, la fuerza va aparejada con su dependencia de las pautas rígidas del instinto, en tanto que el hombre depende menos de ellas; de hecho, el instinto es una categoría decreciente en la escala zoológica que alcanza en el hombre su mínima expresión. En lugar de instintos, el hombre ha desarrollado capacidades supra instintivas y, ligadas con ellas, la necesidad más imperativa de los seres humanos, la necesidad de aprender a vivir y la posibilidad de escoger entre múltiples formas de vida. Sus metas, sus pasiones, sus miedos, sus ambiciones; etc., lo que más distingue a un ser humano de otro, es resultado del aprendizaje.

El hombre pertenece al gran grupo de los vertebrados cuyas características son el poseer un esqueleto interno y espina dorsal dividida en segmentos. Su clase es la de los mamíferos, cuyas características son dar a luz vivos a sus hijos y amamantarlos. El orden del cual forma parte es el de los primates que incluye a los lemúridos y a los monos, que se caracterizan por tener, como el hombre, cinco dedos en cada extremidad, un sistema nervioso complicado y un cerebro eficiente. Sin familia es la de los homínidos, que comprende a todos los bípedos semejantes al hombre que alguna vez tuvieron postura erguida. Género *homo*, que incluye a los ya extinguidos hombres de cerebro pequeño y a los de cerebro desarrollado. Especie, *homo sapiens*, la que incluye a las subespecies de hombres de frente baja, ya extinguidos y a la subespecie *sapiens*, de frente alta. De todos los homínidos, el único superviviente es el *homo sapiens*, hombre moderno, cuyas características biológicas lo hacen ser la especie más diferenciada.

Son características fisiológicas que dieron al hombre su superioridad: *a)* el no haber sufrido una especialización en su desarrollo, como el elefante o la jirafa, que lo hubiera conducido a caracteres morfológicos exagerados; *b)* el haber conservado en sus extremidades los cinco dedos de sus antepasados anfibios; *c)* el haber desarrollado la visión binocular y estereoscópica que le



permite percibir los objetos en tres dimensiones; *d)* la característica única de poder mantenerse erguido y desplazarse en esa posición, cuya consecuencia inmediata fue la liberación de los miembros superiores de su participación en la marcha, lo que a su vez permitió el desarrollo especializado de las manos como órganos eficaces para la aprehensión y manipulación de los objetos, así como para la fabricación de utensilios; *e)* la característica más definitiva es sin duda el desarrollo notable del tejido cerebral en relación con el desarrollo del cuerpo. Con respecto a esta relación el hombre lleva una ventaja de 6 a 1 a su competidor más cercano: el gorila. El crecimiento cerebral, tanto de áreas especializadas como asociativas, permitió el desarrollo del lenguaje y de todas aquellas características específicas que permiten al hombre poseer cultura, es decir, valerse de la experiencia acumulada del pasado.



## **El hombre, producto de la evolución social**

La existencia del hombre como tal es conjunta con la existencia de organizaciones sociales. Un hecho verificable es que todos los seres humanos han nacido dentro de alguna forma de sociedad. El hombre en aislamiento no existe y sus procesos mentales y su conducta son sólo inteligibles en función de su interrelación con otros individuos. Ciertamente que vivir en grupos no es peculiar del hombre, pero a diferencia de las agrupaciones animales que son fijas y rígidas, las humanas son flexibles y adaptables.

Cuando el hombre nace, el escenario cultural y social en que ha de vivir se encuentra ya preparado: normas, ideas, hábitos y técnicas, así como formas de organización social que le preceden y que habrán de sobrevivirle, y que son el producto acumulado de la experiencia humana. Las sociedades y las culturas en que los hombres viven son el resultado de la evolución social. En tanto que la evolución biológica se mide en millones de años y los cambios no son perceptibles en un período histórico determinado, la evolución social se mide en cientos de años y ha dominado a la orgánica, que de todos modos continúa. Ambas evoluciones, la biológica y la social, no obedecen a leyes rígidas, son más inteligibles si se las interpreta como una mezcla de lo orientado y el azar.

La comprensión del hombre actual es incompleta si no se hace en función de las fuerzas históricamente condicionadas que, a través de las agencias e instituciones de la sociedad, modelan su carácter, sus metas y sus deseos.

## **Las capacidades específicamente humanas**

La mayor complejidad estructural de los seres humanos se manifiesta en el terreno psicológico por capacidades nuevas que son el fundamento de sus formas únicas de vida: *a)* La capacidad de experimentarse a sí mismo, como una entidad separada, distinta del mundo que lo rodea y única en su individualidad. El tener conciencia de sí mismo, rompe la armonía del hombre con el resto de la naturaleza y lo obliga a buscar formas propias de relación con los demás, con el mundo y consigo mismo. En el hombre la soledad total es incompatible con la salud mental, *b)* La razón, que lo obliga a comprender al mundo y a comprenderse a sí mismo. En tanto que el animal puede responder al cómo de las cosas, el hombre puede y tiene que investigar el porqué de ellas. La razón ha permitido al hombre crear las leyes del pensamiento científico, sistemas religiosos y filosóficos y técnicas para el dominio de la naturaleza; *c)* El lenguaje simbólico por el cual sensaciones y cambios corporales son susceptibles de ser representados en una forma nueva, de símbolos. La simbolización de ideas por medio de grupos de sonidos, no sólo de ideas representativas sino también de las ideas abstractas que su razón elabora, amplifica enormemente las posibilidades del hombre para comunicarse con sus semejantes, con los que le precedieron, con los que son sus contemporáneos y con las generaciones futuras. Mediante el lenguaje oral y escrito, ideas y técnicas, herencia de sus antepasados, están a su disposición; ya no aprende únicamente por su experiencia individual, puede también aprender por la experiencia de los demás que le es comunicada; no tiene que empezar desde el principio, puede continuar la tarea siempre inconclusa de sus predecesores, *d)* La imaginación que le permite trasponer las barreras del tiempo y del espacio, prever el futuro y preocuparse por él; así como resolver en su mente los problemas antes de enfrentarse

con ellos y angustiarse ante los peligros y las consecuencias de su conducta, e) La capacidad de pensar críticamente, que le permite escoger y decidir, hace al hombre responsable ante sí mismo y ante los demás y lo sujeta al mundo de los valores que él mismo ha creado en el curso de su historia.

Estas capacidades únicas del hombre le han permitido transformar el medio geográfico y natural y transformarse a sí mismo. Su mundo se ha convertido en algo infinitamente más complicado: mundo de ideas, de técnicas, de planeaciones sociales y de valores.

### **La individualidad biológica (la herencia)**

El desarrollo del individuo consiste en el desplegamiento de potencialidades biológicas innatas, contenidas en el plasma germinal, bajo la influencia evocativa ejercida por el ambiente.

El problema del papel relativo de la herencia y del ambiente en la determinación de la personalidad de los individuos ha sido y es uno de los problemas más debatidos en la biología, en la psicología y en las ciencias sociales.

La teoría de la herencia tiene como punto de partida los trabajos de Gregorio Mendel, publicados en 1886 e ignorados durante 30 años, hasta que fueron redescubiertos por tres botánicos europeos, De Vries, Correns y Von Ischermak, quienes trabajando independientemente unos de otros y sin conocer los trabajos previos de Mendel, llegaron a conclusiones semejantes a las del fraile agustino.

La teoría de la herencia postula que la transmisión de las características hereditarias ocurre por medio de los cromosomas, partículas microscópicas contenidas en el "núcleo de las células germinales, óvulos y espermatozoides. Cada cromosoma, cuyo número es de 24 en las células germinales, es portador de numerosas características, las cuales desde Morgan reciben el nombre de genes. Como seres, los genes son

entidades hipotéticas y no se refieren a las partículas más pequeñas que son identificables en los cromosomas. La teoría de los genes ha sido útil para explicar mejor algunos aspectos de la herencia.

Las características humanas están determinadas por un gran número de genes en distintas combinaciones numéricas y distintas organizaciones. Un aspecto importante de la teoría de la herencia es la teoría de Weismann que establece que en la transmisión hereditaria, las únicas influencias que cuentan son las localizadas en las células germinales, que están separadas del resto de las células del cuerpo. De ahí que la transmisión de caracteres adquiridos sostenida en un tiempo por Lamarck y Kemmerer, se considere imposible.

La multiplicidad de factores determinantes hace difícil la aplicación directa de los principios mendelianos a los seres humanos. Entre los principios más importantes señalados por Mendel está su distinción entre dos clases de caracteres hereditarios: los dominantes y los recesivos. Los primeros, cuando están presentes en el plasma germinal, se actualizan en el organismo resultante; los segundos, cuando están presentes en el plasma germinal, no se actualizan en el organismo resultante cuando el carácter dominante está presente, pero el organismo es portador de ellos y en esta forma se continúa su transmisión. Por ejemplo, un carácter hereditario recesivo es el albinismo, consistente en una falta de pigmentación de la piel y del cabello. En relación con él, el gene color normal es dominante. Para que un niño nazca albino, es necesario que ambos progenitores sean portadores del gene albinismo; si tan sólo uno de los padres es portador de este gene, los hijos serán de color normal pero serán portadores del gene albinismo que puede aparecer en alguna generación posterior si el otro cónyuge es también portador de él.

Otro ejemplo lo ofrecen algunos caracteres que están ligados al sexo en su transmisión: por ejemplo, la hemofilia es sólo transmitida por mu-

jeros y se actualiza únicamente en los hombres la calvicie nos ofrece un ejemplo de caracteres hereditarios que son dominantes en un sexo y recesivos en el otro. La calvicie es un carácter dominante en los varones, de ahí su frecuencia en ellos y recesivo en las mujeres, en las que es necesario que se junten dos genes para que se produzca, de ahí su rareza.

A la luz de las investigaciones genéticas de los últimos años, la herencia aparece como un proceso complejo que no puede reducirse a la hipótesis mendeliana, la que sólo explica aspectos fragmentarios del problema. Los genes y los cromosomas, los portadores de los caracteres hereditarios, sólo representan una parte del mecanismo. Es necesario tomar en cuenta al citoplasma y al huevo en su totalidad, que estando alojado en el cuerpo depende para su nutrición y salud de factores externos mediados por el torrente circulatorio; es decir, no puede perderse de vista que desde su origen, el huevo está sujeto a influencias ambientales.

Una larga serie de experiencias ha demostrado que el alcohol (Stochard) y algunas sustancias radiactivas (Miller, Patherson) son capaces de producir mutaciones individuales que persisten por varias generaciones y que son el resultado de lesiones del plasma germinal. Otras experiencias (Goldschmidt), demuestran que los cambios de temperatura pueden alterar considerablemente el plasma germinal y determinar cambios, semejantes a las mutaciones y además alterar el ritmo posterior del desarrollo. Estos hechos sugieren que el plasma germinal puede estar sujeto a influencias ambientales y esto dificulta el poder distinguir estrictamente entre lo heredado y lo tempranamente adquirido.

Además de la herencia de las características físicas y mentales comunes a todos los individuos de la especie, v.g., cabeza, tronco y extremidades humanas, la capacidad de aprender, la capacidad de reprimir, etc., y de la herencia de las características en que los individuos difieren, v. g., el color del cabello, de los ojos, etc.,

es necesario tomar en cuenta un tercer aspecto de la herencia definitivamente establecido experimentalmente y en el cual no es posible separar las fuerzas genéticas de las ambientales. Algunos ejemplos ilustran este mecanismo: ciertas *Drosophila* (moscas de la fruta) nacen en varias generaciones con el abdomen defectuoso si se las conserva en un ambiente húmedo. El gene "abdomen defectuoso" está presente potencialmente, pero sólo se manifiesta cuando condiciones especiales del ambiente evocan su aparición y deja de presentarse en generaciones subsecuentes cuando esas condiciones varían, es decir, si se las conserva en un ambiente seco.

Jennings discute el caso del ajolote, que si es alimentado con tiroides o simplemente es forzado gradualmente a existir un tiempo bajo ciertas condiciones de temperatura, etc., sufre transformaciones muy notables: pierde sus branquias, su cuerpo cambia en cada detalle por lo que ya no está adaptado para nadar sino que se arrastra por la tierra convertido en amblístoma.

Es bien sabido que teniendo ya misma composición genética (mendeliana), ciertas plantas producen flores rojas o verdes, dependiendo de que estén en lugar soleado o a la sombra.

Con los ejemplos anteriores se ilustra el hecho de que el ambiente opera como un factor evocativo que determina el desarrollo de ciertas características, en tanto que otras permanecen como potencialidades, latentes. En ciertos casos, como los que hemos señalado, esto es susceptible de ser demostrado experimentalmente.

Las funciones que llamamos mentales y la personalidad están sólidamente construidas en la estructura y función del sistema nervioso, de las glándulas de secreción interna y en general sobre la fábrica total del organismo. Tenemos, pues que asumir que están sujetas a las leyes de la herencia y del ambiente. Al afirmar esto, es necesario que distingamos entre las capacidades y los contenidos. Por ejemplo, la capacidad para aprender, común a los seres humanos, está normalmente contenida en el plasma germinal; sus

límites, es decir, el grado en que un individuo puede desarrollar esa capacidad en el curso de su vida, dependen de potencialidades genéticas que le transmiten sus ancestros; pero lo que es aprendido por ese individuo, depende del ambiente natural y sociocultural. La capacidad de represión es también una característica genética de la especie humana, pero lo que es reprimido por cada individuo depende de sus experiencias particulares: las normas morales que adquiere, sus frustraciones, sus angustias específicas, etcétera.

En el terreno psicológico, la importancia del mecanismo evocativo se manifiesta constantemente en la evocación de tendencias polares uno de cuyos polos se desarrolla de preferencia al otro, suscitado por condiciones del ambiente sociocultural, por ejemplo, el desarrollo de la tendencia a dominar, preferentemente a su opuesto polar, o sea la tendencia a someterse a los demás.



Esta evocación de potencialidades opera durante el desarrollo, regulada por la maduración de las estructuras cerebrales, la cual sigue un orden preestablecido. El niño adquiere primero la capacidad de enfocar la vista, después la capacidad de tenerse en pie, etc. Ninguna cantidad de estímulos evocativos permite hablar a un niño o controlar sus esfínteres, antes de la maduración de sus centros corticales correspondientes. No hay razón para pensar que las cosas sean distintas en lo que se refiere a funciones de la personalidad. Cada función requiere estímulos adecuados y sólo se desarrolla cuando las estructuras correspondientes están listas para ello

No es nuestro propósito revisar los numerosos intentos, gran parte de ellos inconcluyentes, que se han hecho para determinar la relativa importancia de la herencia y el ambiente en la determinación de características mentales en los seres humanos. En general estas investigaciones se han limitado al estudio de funciones aisladas: inteligencia, emociones, etc., a la personalidad, en lo que es susceptible de ser medida por los “test”, o bien las enfermedades mentales propiamente dichas, es decir, no simples dificultades de adaptación, sino incapacidad de adaptación a cualquier medio (psicosis maniaco-depresiva, esquizofrenia, etcétera).

El material de estudio más revelador lo constituyen los gemelos univitelinos, que por proceder del mismo huevo, son idénticos en cuanto a sus potencialidades genéticas.

Esto último no es completamente exacto, puesto que factores extrauterinos y de tránsito durante el paso a través del canal pélvico, pueden establecer desde un principio diferencias entre ambos gemelos, aunque en general estas posibilidades tienden a no tenerse en cuenta en esta clase de estudios. La mejor oportunidad la ofrecen los casos en que gemelos univitelinos han sido separados el uno del otro desde su nacimiento y educados en ambientes distintos.

Los estudios de Newman, Holzinger y Freeman en 20 casos de gemelos homocigóticos criados en ambientes un tanto distintos y en 50 casos de gemelos criados juntos, muestran convincentemente, que si bien existen mayores semejanzas entre los gemelos de esta clase que entre hermanos o extraños, la influencia del ambiente es importante en la determinación de diferencias, tanto en lo que se refiere a funciones aisladas, como la inteligencia, la memoria, etc., como en lo que se refiere a la personalidad. Cuanto más nos acercamos a los valores medios de habilidad y personalidad, tanto más importantes parecen ser los factores ambientales.

Los mismos autores confirman, estudiando niños en hogares sustitutos, que el uso de una función determinada y su promoción por los factores evocativos en el ambiente, influye definitivamente en su desarrollo. Esto se demuestra en relación con las funciones intelectuales.

Las tablas de Rosanoff y sus colaboradores muestran que en lo que se refiere a la debilidad mental, la psicosis maniaco-depresiva, la esquizofrenia, la epilepsia y la "criminalidad", los factores ambientales juegan un papel cuya importancia es mayor en la última de las condiciones señaladas y mínima en la primera, ocupando las demás un lugar intermedio en el orden en que las enunciamos.

Es verdad que otra línea de estudio pone de manifiesto que las grandes variaciones mentales: genio, imbecilidad, habilidad musical y matemática, son indudablemente heredadas, pero aun en estos casos, el ambiente debe ser estimulante y evocativo para que la capacidad alcance un desarrollo superior.

Algunos geneticistas y biólogos enfatizan en forma injustificada el papel de la herencia en el desarrollo de la personalidad, aunque en general no parecen actuar de acuerdo con su convicción cuando se trata de sus propios hijos, a los que de todos modos tratan de proporcionar el ambiente que mejor estimule aquellas tenden-

cias y capacidades más altamente apreciadas por la sociedad.

La historia proporciona numerosos ejemplos en que el ambiente demuestra su eficacia en el moldeamiento y conformación de los seres humanos. H. Meyerson" cita el caso de los normandos, pueblo que a principios de la Edad Media se caracterizó por su belicosidad y que arrasó y dominó buena parte de Europa, mostrando siempre su afición al robo, al rapto, y a la crueldad innecesaria. Pues bien, los normandos son los ancestros biológicos de los escandinavos, cuya historia social los caracteriza en los últimos tiempos por su tranquilidad, por su amor y respeto a la libertad y por la ausencia relativa de factores de disolución en sus grupos sociales, así como por su capacidad de solucionar pacíficamente sus diferencias con los demás pueblos.

No necesitamos suponer factores genéticos nuevos para explicar él cambio. Nos basta considerar que una nueva Europa surgió haciéndolos comparativamente pequeños en fuerza y número. La nueva situación creó condiciones distintas, evocativas de otras cualidades, del mismo modo que en el laboratorio hay cambios ambientales que evocan en el ajolote caracteres genéticos latentes y les permiten manifestarse.

### **El ambiente social y cultural**

Hemos señalado que desde sus orígenes en el plasma germinal, el embrión se encuentra sujeto a la influencia de factores intrauterinos, de los cuales poco sabemos, pero que son susceptibles de modificar su desarrollo y maduración posteriores. Un concepto más inclusivo que el de herencia genética, que entrañe esta posibilidad de influencias prenatales, sería más exacto para referirse a la dotación biológica del niño; el término preferentemente usado es el de "constitución". Podemos decir que todo lo que ocurre en la vida de un ser humano tiene una base constitucional.

### **El hombre como producto de la cultura**

La constitución, que es la suma de potencialidades genéticas modificadas en la vida intrauterina, es la base de la individualidad biológica específica de la personalidad.

En cuanto nace, el niño comienza a estar sujeto a la influencia de factores naturales y además a la de factores relativos a la sociedad y cultura en que vive. Los términos sociedad y cultura son abstracciones que conviene aclarar: el primero se refiere a la forma de organización de los grupos humanos; el segundo a las normas, preceptos; prohibiciones, costumbres, etc., que orientan la vida individual y colectiva de los miembros de la comunidad.

Puesto que las investigaciones de los antropólogos han demostrado que existe una notable diversidad en las formas de organización y en los sistemas culturales de los distintos grupos humanos, no podemos hablar de sociedades o culturas en general. Lo que se afirma de una cultura, puede no ser válido para otras. Cada sociedad está estructurada y opera en formas específicas que dependen de condiciones objetivas, tales como factores geográficos, climáticos, abundancia o escasez de materias primas y alimentos, métodos de producción y distribución, y tradiciones culturales que implican conocimientos, normas, creencias, ideologías, prejuicios y costumbres, que son compartidos por sus miembros.

La historia demuestra que sociedad y cultura son procesos: existen en cambio continuo, sujetas a periodos de equilibrio y desequilibrio. Sin embargo, para una persona en particular, constituyen partes fijas del ambiente que la rodea. Su posibilidad de modificarlas es prácticamente nula durante sus años formativos y posteriormente lo sigue siendo, a menos que se trate de individuos que alcancen una situación de influencia social excepcional.

La participación del niño en su ambiente cultural y social empieza desde el momento de su

nacimiento. Nace miembro de una nacionalidad, de una clase social y de una familia. Las agencias e instituciones socioculturales varían en cuanto a su complejidad, pero su función es siempre la misma: señalar al niño a qué preceptos y exigencias debe someterse, al mismo tiempo que le proporciona orientaciones y soluciones más o menos configuradas satisfactoriamente para la solución de sus problemas existenciales.

El sexo y la edad de las personas y el grupo social, racial y ocupacional a que pertenece su familia son variables que significan influencias y requerimientos distintos. El individuo juega en el curso de su vida simultáneamente distintos papeles en su sociedad. Es a través de la educación y participación cultural, que ciertas potencialidades humanas, de preferencia a otras, son evocadas y estimuladas en ciertos individuos, en tanto que otras son desalentadas e inhibidas en beneficio de la armonía del grupo. Esta doble función de los sistemas socioculturales evocativa y restrictiva, opera mediante el siguiente mecanismo, por una parte, la sociedad premia a quienes actúan de acuerdo con sus prescripciones y deseos y castiga a quienes se desvían. Por otra, la necesidad básica del hombre de “pertenecer”, de ser aceptado y sentirse miembro del grupo, hace aún más deseable la recompensa, de tal modo que el individuo llega a desear hacer lo que la sociedad quiere que haga.

Si bien las sociedades tienden a conformar e igualar a los individuos, las dotaciones biológicas iniciales y las constituciones difieren. Además, las presiones culturales no son uniformes, ni las oportunidades para cada individuo son las mismas, de ello que la sociedad sólo logre parcialmente sus metas. En una sociedad, siempre existen “no conformistas”, rebeldes e innovadores que son los agentes del cambio cultural y social cuando el desequilibrio de la sociedad permite la movilización eficaz de fuerzas ideológicas y socioeconómicas.

El desarrollo social y cultural de la humanidad es dividido en varios períodos, que estrictamente

tamente hablando no se refieren a un lapso determinado, sino a etapas evolutivas por las cuales atraviesan en esta época ciertos pueblos en distintas regiones del globo.



**Período antiguo de la Edad de Piedra o Paleolítico:** se inició cuando el primer hombre hizo, su primer utensilio hace cosa de 650,000 años y terminó hace 10,000. En este largo período, cuya duración se aprecia mejor si se le compara con el período histórico, el hombre desarrolló la inventiva y la habilidad manual necesarias para fabricar instrumentos y valerse de ellos. Comenzando por fragmentos burdamente afilados de cuarzo o de roca volcánica, aprendió la fabricación de hojas de pedernal y de la lanza con punta de piedra, que le permitieron defenderse mejor de los animales feroces y obtener la carne necesaria para su alimentación. Hacia la terminación del Paleolítico, el hombre había inventado ya la aguja de ojo de la que se valió para coser sus vestiduras y habrá aprendido a labrar el cuerno y el hueso. También había aprendido a hacer uso del fuego para enfrentarse a las inclemencias del frío y para cocinar, sus alimentos.

**Durante el Paleolítico,** el hombre fue predominantemente cazador. El estudio de pueblos primitivos que viven actualmente en esa fase de desarrollo, tales como los aborígenes de Australia, hace pensar que la sociedad paleolítica consistió en pequeños grupos fami-

liares reunidos en hordas de cazadores y tal vez también con el propósito de celebrar reuniones religiosas.

Se piensa que el hombre ha tenido siempre alguna forma de organización familiar y que la familia es la unidad nuclear de la sociedad humana. Sus orígenes son pre humanos y en su forma más simple, de vínculo alimenticio transitorio entre la cría y la madre, se encuentra en los vertebrados superiores. En los primates, en respuesta a la condición indefensa de la cría que perdura por años y al interés sexual no estacionario del macho, las ligas familiares se hacen perdurables. En los seres humanos el vínculo se ve reforzado por otros factores tales como la necesidad de compañía, la división de labores y la responsabilidad de educar a la prole.

**Período Mesolítico:** cuando el manto de hielo empezó a retroceder y el clima se hizo más benigno, el hombre salió de las cavernas e inició una nueva existencia a la orilla de los lagos, de los ríos y de los bosques, existencia que ofreció mejores oportunidades de contacto social. En este período de transformación cultural que se inició en Europa hace 10,000 años, el hombre, aunque siguió dependiendo en una buena parte de la caza y de la pesca, construyó chozas temporales de cañas y cortezas de árbol y complementar su alimentación con raíces y frutas silvestres. Habiendo descubierto las ventajas la cooperación, las familias se unieron formando clanes y los clanes, tribus.



La vida comunal trajo consigo el desarrollo de preceptos sociales, éticos y religiosos, porque en tanto que se aunaban las fuerzas para satisfacer necesidades, la regulación de la conducta de los individuos se hizo más imperiosa. En los grupos de parentesco o clanes, los bienes eran probablemente propiedad de la comunidad. Descubrimientos tales como el de Star Carr en Inglaterra, hacen pensar que hace 10,000 años los hombres eran capaces de trabajar “en equipo” en la fabricación de armas de pedernal y cuerno.

En el Mesolítico, el hombre continuó haciendo invenciones útiles tales como la embarcación que le permitió cruzar lagos y ríos, el arco y la flecha en respuesta a la necesidad de atrapar aves para su alimentación, el pico, el hacha, etc. Entre los pueblos actuales que viven la etapa mesolítica de su desarrollo, un buen ejemplo lo constituyen los esquimales caribúes.

El último período de la prehistoria es el Neolítico, que se extiende hasta hace aproximadamente 5,000 años, cuando el hombre hizo el descubrimiento de que la palabra puede representarse y conservarse por medio de símbolos visuales. En este momento es cuando termina la prehistoria y se inicia la historia.

—El Neolítico se caracteriza por el crecimiento de la agricultura y el pastoreo y con ella la aparición de la aldea. El hombre construyó habitaciones permanentes, domesticó a la vaca y a la oveja; inventó el telar. La vida comunal se hizo más intensa. La seguridad que ofrece el cultivo de alimentos y el poder disponer a voluntad de la despensa y el abrigo permitieron al hombre utilizar sus energías para algo más que la satisfacción de su necesidad de subsistir.

Cuando el hombre dispuso de tiempo, dio también el paso definitivo para alcanzar el plano de las grandes civilizaciones (de 3500 a 2500 a.C.).

### **La cultura como producto del hombre**

En el proceso de satisfacer sus necesidades y en el del ejercicio de sus capacidades específicamente humanas, el hombre ha transformado su ambiente natural sin cambiar ostensiblemente en su estructura orgánica (el hombre no ha cambiado biológicamente por lo menos durante los últimos 250 000 años). Ha creado modos de organización, sistemas de pensamiento y de acción cuyo resultado son las sociedades y las culturas. Las culturas son creadas para el logro de fines individuales, biológicos y sociales en la vida común; sus modalidades dependen en parte del ambiente natural y geográfico, pero la gran variedad de culturas, sus instituciones de lujo, sus artefactos innecesarios, hacen aparente la presencia de un factor esencialmente creativo, imprevisible y seleccionados en otras palabras, de la capacidad para la invención y comunicación culturales, que son características exclusivas de la raza humana.

El hombre no es sólo producto, sino también agente de los procesos socioculturales. Es él, como miembro concreto de una sociedad y como portador de una cultura” el único capaz de causalidad eficiente y poder dinámico. Fuerzas culturales, ideológicas y socioeconómicas pueden estudiarse como condiciones objetivas, pero no debe olvidarse que son efectivas en tanto son actualizadas por los individuos en el ejercicio de las tareas que otros individuos les señalan.





## PERSPECTIVAS TEÓRICAS DEL DESARROLLO HUMANO

La manera como la gente explica el desarrollo, depende de cómo ve la naturaleza fundamental de los seres humanos. Diferentes pensadores, que observan a través de diferentes lentes, han dado como resultado diversas explicaciones o *teorías* con respecto a por qué la gente se comporta como lo hace. Una teoría es un grupo de afirmaciones relacionadas con los *datos* o sea la información que se obtiene a través de la investigación. Los científicos utilizan teorías como ayuda para integrar los datos o para hacer que tengan sentido y luego predecir qué datos podrían obtenerse en ciertas condiciones. Entonces, las teorías son importantes para ayudar a los científicos a explicar, interpretar y predecir la conducta tanto la investigación como la teoría son importantes.

La teoría minuciosa contribuye, poco a poco, a ampliar el cuerpo general del conocimiento. Las teorías ayudan a los investigadores a encontrar una estructura coherente en los datos, a ir más allá de las investigaciones aisladas y a hacer generalizaciones.

Las teorías guían investigaciones futuras al sugerir hipótesis para que sean examinadas. Una hipótesis es una explicación posible de un fenómeno, y se utiliza para predecir el resultado de un experimento. A veces la investigación confirma una hipótesis y proporciona apoyo adicional a una teoría; otras, los científicos deben modificar sus teorías para explicar factores inesperados que surgen.

Las perspectivas desde las cuales los teóricos observan el desarrollo son importantes debido a que dictan las preguntas que hacen los investigadores, los métodos que utilizan y la forma como interpretan sus resultados. Hoy en día el desarrollo humano se estudia desde la psicoanalista, la mecanicista, la organísmica y la humanística. Todas tienen sus calurosos defensores y sus críticos apasionados, cada uno de los cuales hace su aporte a la comprensión del desarrollo humano.

### Perspectiva psicoanalítica

¿Alguna vez ha tratado de analizar sus sueños?  
¿Cree que los sentimientos inconscientes de los cuales la gente no se da cuenta, con frecuencia guían sus acciones? Si es así, usted está actuando bajo la presunción de la perspectiva psicoanalítica, una forma de ver la humanidad que tiene relación con las fuerzas subconscientes motivadoras de la conducta humana. Esta forma de ver la humanidad no se había oído jamás antes del principio del siglo XX, cuando un médico vienes llamado Sigmund Freud dio origen al psicoanálisis, un método terapéutico que tiene como objetivo proporcionar a las personas una visión dentro de los conflictos del subconsciente, que se han originado durante la niñez y que afectan su conducta y emociones.

**Sigmund Freud: teoría psicosexual** Freud (1856-1939) fue el mayor de 8 hijos, creía que el era el favorito de su madre y esperaba llegar a conseguir grandes cosas (E. Jones, 1961). Su meta inicial fue la investigación médica, pero los limitados recursos financieros y las barreras para el avance académico de los judíos lo forzó a la práctica privada de la medicina.

Uno de sus mayores intereses fue la neurología, el estudio del cerebro y el tratamiento de los desórdenes del sistema nervioso rama de la medicina que entonces se hallaba incipiente. Para aliviar síntomas para los cuales no podía hallar una causa física, Freud empezó a hacer preguntas con el propósito de revivir las memorias de sus pacientes que habían sido enterradas desde hacía muchos años. Esto lo condujo a concluir que la fuente de los disturbios emocionales reposa en experiencias traumáticas de la primera infancia.

Freud postuló la teoría de que los poderosos impulsos biológicos subconscientes, en sus mayorías sexuales y también agresivas, motivan la conducta humana y que estos impulsos naturales

colocan a las personas en conflicto con las restricciones de la sociedad y provocan ansiedad.

Las ideas de Freud impactaron en la sociedad victoriana en la cual la sexualidad era algo agradable sobre lo que la gente no discutía y ni siquiera (supuestamente) pensaba. Aunque su teoría fue rechazada al principio por el establecimiento médico europeo, eventualmente logró amplia atención internacional, pero continuó siendo controvertida particularmente en su excesivo énfasis en el sexo y la agresión como motivadores de la conducta humana, y algunos de los más importantes seguidores de Freud en última instancia se separaron de él o desarrollaron sus propias variaciones sobre la teoría psicoanalítica. Sin embargo, su hija Ana Freud continuó el trabajo de su padre y desarrolló métodos psicoanalíticos para ser utilizados con niños.

El inconsciente, el yo y el superyó. Freud postuló la teoría de que la personalidad humana se forma de 3 componentes: el subconsciente, el yo y el superyó.

El subconsciente que está presente en el momento del nacimiento, es la fuente de motivaciones y deseos; opera sobre el “principio del placer”, buscando reducir la tensión a través de la gratificación inmediata de las necesidades de la persona. Inicialmente, los infantes son egocéntricos en lo que respecta a que no se diferencian ellos mismos del mundo exterior: todo lo que hay es para su satisfacción y solamente cuando ésta se demora (como cuando tienen que esperar la comida) sí desarrollan sus yos y empiezan a diferenciarse de lo que los rodea.

El yo representa la razón o el sentido común; se desarrolla en algún momento durante el primer año de edad y opera sobre el “principio de realidad”, buscando una forma aceptable de obtener satisfacción. Eventualmente, el yo sirve de intermediario entre el inconsciente y el superyó, que no se desarrolla sino hasta los 4 ó 5 años.



El superyó representa los valores que los padres y otros agentes de la sociedad (como los profesores) le comunican al niño, más que todo a través de la identificación del niño con los padres del mismo sexo; el superyó incorpora los “debes” y “no debes” socialmente aprobados dentro del sistema de valores propio del niño.

Etapas del desarrollo psicosexual. De acuerdo con el pensamiento freudiano, los niños y los adolescentes atraviesan por una secuencia invariable de etapas del desarrollo psicosexual en las cuales la gratificación o placer cambia de una zona del cuerpo a otra —de la boca al ano y luego a los genitales—. En cada etapa, la conducta que es fuente básica de gratificación cambia de alimento a eliminación y, luego, a actividad sexual. Aunque el orden de estas etapas es siempre el mismo, el nivel de maduración de un niño determina cuándo tendrán lugar los cambios. (Véase cuadro 1.1 para un resumen de las etapas de Freud.

**Mecanismos de defensa.** Freud describió algunos mecanismos de defensa, formas en las cuales la gente inconscientemente combate la ansiedad mediante la distorsión de la realidad; creía que todo el mundo utiliza mecanismos de defensa a veces y que solamente cuando estos mecanismos interfieren con el desarrollo emocional saludable, son patológicos. Entre los mecanismos de defensa más comunes tenemos los siguientes:

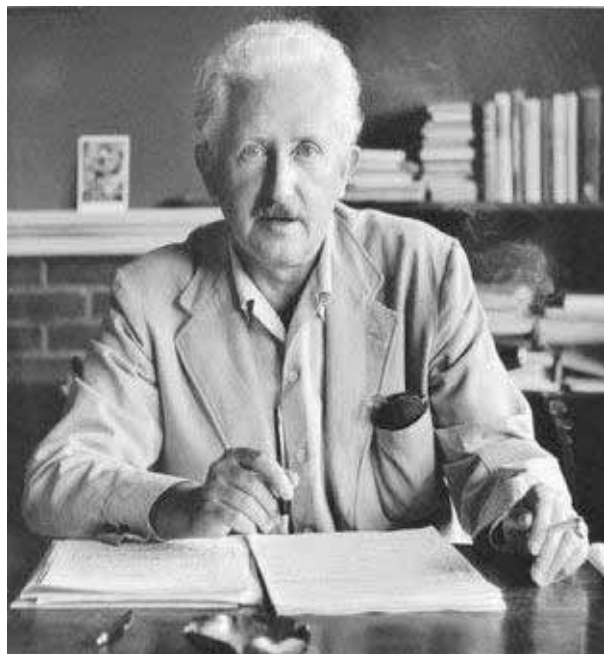
- **Fijación.** Si se gratifica demasiado o muy poco a los niños, puede ocurrir un estancamiento del desarrollo en determinada etapa; puede, entonces, haber una fijación emocional, un estancamiento en esa etapa y posiblemente haya necesidad de ayudarlos a progresar. Por ejemplo, un bebé a quien se desteta demasiado temprano o a quien se le permite chupar mucho, puede llegar a ser un adulto excesivamente desconfiado o depen-

diente. (Empero, Freud fue muy vago con respecto a lo que quería decir con “demasiado temprano” o “mucho”).

- **Regresión:** El regreso a una conducta característica de una etapa anterior. Cuando hay tiempos difíciles, las personas con frecuencia regresan a tratar de recapturar la seguridad que recuerdan. Por ejemplo, una niña que acaba de entrar a la escuela puede volver a chuparse el dedo o a mojar la cama; o una mujer joven en la universidad puede reaccionar ante la reciente separación de sus padres solicitándoles que tomen decisiones por ella como lo hacían cuando era una niña. Cuando la crisis pasa, la conducta inapropiada normalmente desaparece.
- **Represión:** El bloqueo que produce ansiedad se estimula y se experimenta a partir de la conciencia. Freud creía que la incapacidad de la gente para recordar, mucho sobre sus primeros años se debe a la represión de los sentimientos sexuales molestos hacia sus padres.
- **Sublimación:** El encauzamiento de impulsos sexuales, incómodos y agresivos en actividades sociales aceptables estudio, trabajo, deportes y pasatiempos.
- **Proyección:** El hecho de atribuir los pensamientos, sentimientos inaceptables de una persona a otra. Por ejemplo, una niña celosa del nuevo bebé habla sobre lo celoso que está el bebé de ella; o el esposo que se entretiene con fantasías de tener una aventura acusa a su esposa de serle infiel.
- **Formación de la reacción:** Reemplazo de un sentimiento que produce ansiedad con el opuesto; las personas pueden decir lo opuesto de lo que realmente sienten. Por ejemplo Buddy dice: “Yo no quiero jugar con Tony, porque el no me gusta”, cuando la verdad es que a Buddy le gusta Tony mucho, pero Tony no quiere jugar con el.

**Erik Erikson: teoría psicosocial.** Erik Erikson, nacido en 1902 en Alemania, fue un psicoanalista que se especializó con la supervisión de Ana Freud en Viena, huyó de la amenaza del nazismo (la cual eventualmente obligó al rompimiento del círculo completo de Sigmund Freud) y llegó a los Estados Unidos en 1933. Su experiencia profesional y personal más amplia que la de Freud— lo guió a modificar y a extender la teoría freudiana.

**El método de Erikson. *El origen mixto de Erikson*** (danés y judío), la disolución del matrimonio de sus padres, su falta total de contacto



con su padre, su torpeza vocacional juvenil y su necesidad de redefinir su identidad como inmigrante, fueron las mismas que encontró en “la crisis de identidad” entre los adolescentes perturbados, entre los soldados combatientes de la Segunda Guerra Mundial y entre los miembros de los grupo; minoritarios (Erikson, 1968, 1973; R.I. Evans, 1967). Concluyó que la búsqueda de identidad es uno de los grandes objetivos de la vida.

Un área importante de la experiencia de Erikson fue con los niños. Antes de convertirse en psicoanalista, enseñó arte en una pequeña escuela progresiva de Viena, también tuvo entrenamiento en el método Montessori que enfatiza la forma como los niños pequeños aprenden a través del juego: Sus estudios posteriores van de las prácticas de crianza de niños entre los indios sioux y los indios yurok del norte de California a las costumbres sociales en la India.

Erikson llegó a convencerse de que la teoría freudiana da muy poco peso a la influencia de la sociedad en el desarrollo de la personalidad. Una niña que crecía en una reservación sioux, donde se entrenaba a las mujeres para servir a sus esposos cazadores (P.H. Miller, 1983), desarrollaría distintos patrones de personalidad y distintas destrezas de los de una niña que crecía en una familia judía adinerada hacia finales de siglo en Viena, como era la mayoría de les pacientes de Freud. Erikson también pensaba que el punto de vista de Freud con respecto a la sociedad era demasiado negativo: mientras que Freud veía a la civilización como una fuente de descontento —un impedimento para los impulso biológicos, Erikson la veía como una fuerza potencialmente positiva que moldeaba el desarrollo del yo o de sí mismo.

***Las ocho crisis de Erikson.*** La teoría del desarrollo psicosocial de Erikson rastrea el desarrollo de la personalidad a través de toda la vida y hace énfasis en las influencias sociales y culturales del yo en cada una de las ocho “edades” (1950). Cada etapa del desarrollo psicosocial gira en torno del mismo punto una crisis de la personalidad que implica un conflicto mayor diferente cada vez uno que es particularmente crítico en el momento, aunque continúe siendo un problema hasta cierto punto durante toda la vida. Erikson cree que las crisis surgen de acuerdo con un momento preestablecido de maduración para el desarrollo del yo. El desarrollo saludable del yo implica el hacer los ajustes apropiados a las

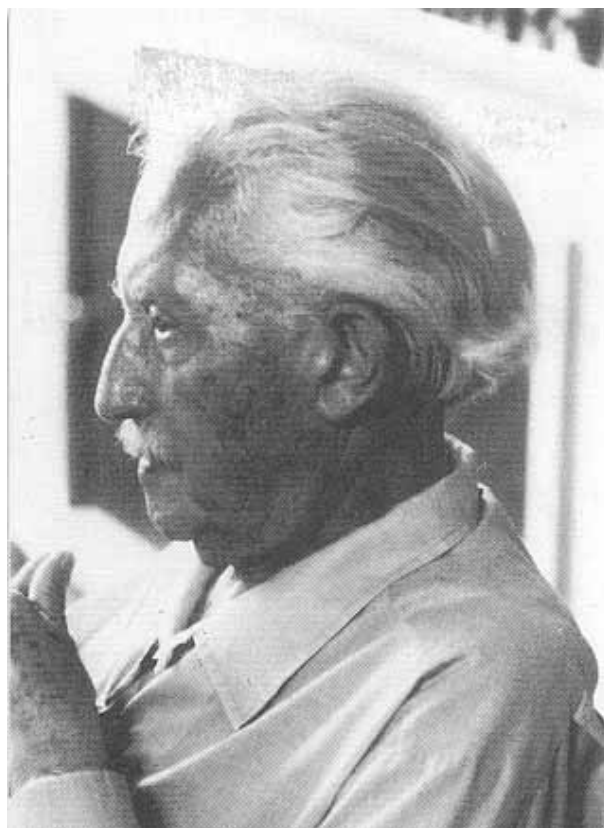
demandas de una crisis en particular y en una etapa dada durante la vida; si el conflicto no se resuelve satisfactoriamente, la persona continuará luchando con él y se impedirá el desarrollo saludable del yo.

La solución satisfactoria a cada una de las ocho crisis cuya lista se encuentra en el Cuadro 1.1, requiere que se establezca un balance entre un rasgo positivo y el correspondiente negativo, tal como en la primera, entre confianza y desconfianza. Aunque la cualidad positiva debe predominar, se necesita también algún elemento de la negativa; por ejemplo, las personas saludables confían básicamente en su mundo, pero necesitan aprender a desconfiar hasta cierto punto para prepararse a enfrentar situaciones incómodas o peligrosas. La solución exitosa de cada crisis incluye el desarrollo de una “virtud” en particular en este caso, la “virtud de la esperanza cíclica de la teoría psicoanalítica. El pensamiento original y creativo de Freud ha hecho inmensas contribuciones a nuestra comprensión de los niños y ha ejercido el impacto más grande de todos en las prácticas de crianza en el mundo occidental. Nos concientizó de la sexualidad infantil, de la naturaleza de nuestros pensamientos y emociones inconscientes, de nuestros mecanismos de defensa, de la importancia de los sueños, de la importancia de las relaciones padre-hijo durante los primeros años y de la ambivalencia de dichas relaciones y de muchos otros aspectos del funcionamiento emocional. También fundó el método de tratamiento psicoanalítico, que inspiró en gran parte la psicoterapia que se practica hoy en día.

Sin embargo, en muchas formas, la teoría de Freud surgió de su propio lugar en la historia y en la sociedad; por ejemplo, la mayor parte de su teoría parece proteger o disminuir a la mujer, sin duda debido a sus raíces en el sistema social de la cultura europea que estaba convencida de la superioridad del macho. También, la fuente de los datos en la cual Freud basó sus teorías sobre el desarrollo normal no fue una población

de niños promedio sino una clientela altamente seleccionada de adultos de clase media alta que estaban en terapia; su concentración en la solución del conflicto psicosexual como la clave del desarrollo saludable parece demasiado estrecha y la forma subjetiva en la cual enuncia su teoría ha hecho que sus postulados tengan dificultad para ser evaluados mediante la investigación.

La crítica reciente indica que Freud suprimió su creencia original de que los padres de sus parientes los habían maltratado y abusado sexualmente de ellos arguyendo, en cambio, que los niños son por naturaleza agresivos y que se sienten atraídos por sus padres (Masson, 1984; Tribich y Klein, 1981). La aparentemente falsa interpretación de las memorias de la niñez de sus pacientes aumentó las tendencias de la sociedad a “echarle la culpa a la víctima” y a pasar por alto la existencia y la extensión del abuso a los niños. Una razón del cambio de opinión precipitado de Freud es que pudo haber sospechado pero



reprimió la posibilidad de que su propio padre era sexualmente atractivo; otra pudo ser que Freud era incapaz de renunciar a las fantasías sexuales con respecto a sus propias hijas (D. Tribich, comunicación personal con los autores, 1982). Uno de los puntos fuertes de la teoría de Erikson es que sobrepasa los factores biológicos y de maduración de la teoría de Freud al reconocer las influencias sociales y culturales sobre el desarrollo; el otro punto fuerte es que cubre toda la vida, mientras que la de Freud termina en la adolescencia. No obstante, Erikson también ha sido, criticado por un prejuicio en contra de las mujeres, que surge de su fracaso al tomar en consideración los factores sociales y culturales que tienen influencia sobre las actitudes y conductas de los sexos. Además, algunos de sus conceptos son difíciles de evaluar objetivamente para ser tomados como base de investigación posterior.

### Perspectiva mecanicista

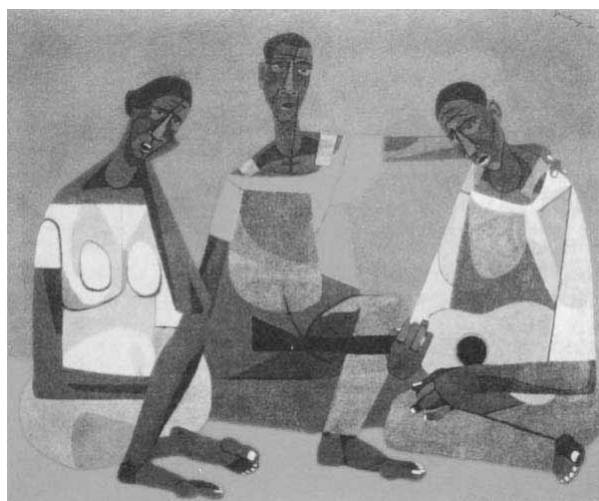
La perspectiva mecanicista considera el desarrollo humano básicamente como una respuesta a los hechos externos, sin tener en cuenta el propósito, la voluntad y la inteligencia así como las fantasías subconscientes que ocupan a los analistas freudianos. De acuerdo con la visión clásica mecanicista, las personas son como máquinas, al reaccionar automáticamente a los estímulos externos; así, si podemos identificar todas las influencias significativas en el medio ambiente de una persona, podemos predecir la conducta de esa persona.

Los teóricos mecanicistas ven el cambio como cuantitativo (cambio en cantidad más que en calidad) y el desarrollo como si fuera continuo (lo cual permite la predicción de conductas posteriores las actuales). La investigación psicológica impulsada por este punto de vista intenta identificar y asimilar los factores en el medio ambiente que hacen que cierta gente se comporte de determinada manera; se enfoca

en la forma como las experiencias afectan la conducta posterior, trata de entender los efectos de la experiencia al descomponer los estímulos y las conductas complejas en sus elementos más simples.

El modelo mecanicista gobierna dos escuelas relacionadas del pensamiento psicológico: el conductismo y la teoría social del aprendizaje.

**Conductismo.** Sería difícil imaginar dos perspectivas más opuestas que la del psicoanálisis y la del conductismo. Mientras que los pensadores psicoanalíticos consideran los motivos y deseos subconscientes como la base de la conducta humana, los seguidores del conductismo estudian las conductas que pueden verse, medirse y registrarse. Tratan de identificar factores inmediatos y observables rápidamente que determinan si una conducta en particular continuará ocurriendo. Generalmente, no se preocupan por los factores subyacentes no observables. Aunque los



conductistas reconocen que la biología pone límites a lo que la gente hace, enfatizan el papel del medio ambiente.

El conductismo (también llamado la teoría tradicional del aprendizaje) sostiene que el aprendizaje es lo que cambia la conducta y así causa el desarrollo; los conductistas creen que los seres humanos de todas las edades aprenden

sobre el mundo de la misma forma como otros animales lo hacen, al reaccionar a rasgos de su medio ambiente que pueden encontrar placenteros, dolorosos o amenazantes.

Los conductistas se interesan solamente en el cambio cuantitativo y no cualitativo y, por tanto, no describen las etapas del desarrollo; sostienen que el aprendizaje ocurre básicamente a través del condicionamiento, y que el desarrollo es simplemente la suma de las respuestas condicionadas de una persona. Hay dos clases de condicionamiento: clásico (también conocido como respondente) y operante (también llamado instrumental).

**Condicionamiento clásico.** Ivan Pavlov (1849-1936), fisiólogo ruso, enseñó a los perros a salivar al oír una campana y ofrecerles alimento en forma repetida inmediatamente después de sonar la campana. Debido a que los perros habían aprendido a asociar el sonido de la campana con alimento –la campana eventualmente inducía la salivación aun cuando no apareciese ningún alimento. El famoso experimento de Pavlov demostró, el condicionamiento clásico –un tipo de aprendizaje en el cual una persona o animal aprende a responder a un estímulo que originalmente no solicitaba tal respuesta, después de que el estímulo se asocia repetidamente con otro estímulo que de ordinario sí la solicita.

Presentamos los 3 pasos del condicionamiento clásico en la figura 1.1. En el primer paso, antes del condicionamiento, el perro no saliva al escuchar el sonido de la campana sino solamente cuando aparece el alimento. El alimento es un estímulo no condicionado (ENC), un estímulo que automáticamente solicita una respuesta no aprendida (no condicionada), en este caso, la salivación. La salivación es la respuesta no condicionada (reflejo no condicionado) (RNC), una respuesta automática no aprendida a un estímulo en particular (el alimento). El sonido de la campana es un estímulo neutral que, ordinariamente, no exige una respuesta refleja.

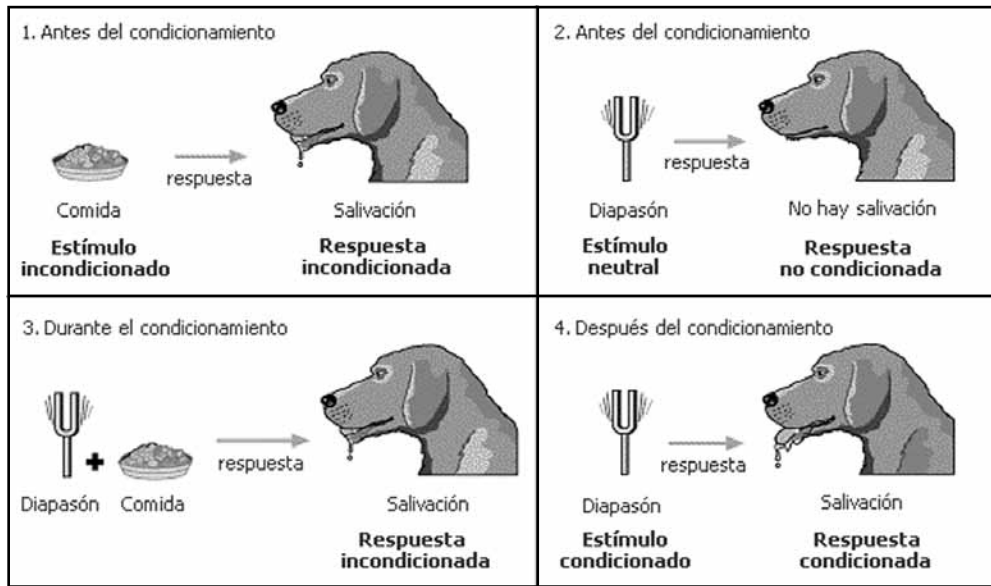


En el segundo paso, durante el condicionamiento, el experimentador apareca repetidamente el estímulo neutral (la campana) con el estímulo no condicionado (alimento). Cada vez que suena la campana, aparece el alimento y el perro saliva como respuesta a el.

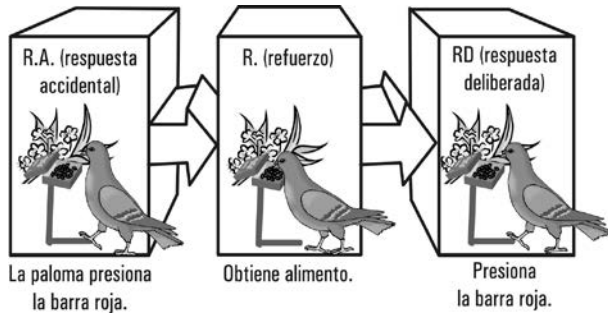
En el tercer paso, después de que el condicionamiento ha ocurrido, el perro saliva al escuchar el sonido de la campana. Ha aprendido a asociarlo con el alimento y a responder esencialmente de la misma manera a ambos estímulos. La campana ha llegado a ser un estímulo condicionado (EC), un estímulo originalmente neutral



El estímulo condicionado RC (respuesta condicionada). El estímulo neutral es ahora el estímulo condicionado. Produce RC (Respueta condicionada), salivación, lo cual es similar a la RNC (respuesta no condicionada) producida por la carne.



**FIGURA 1.1.** El condicionamiento clásico ocurre en 3 etapas. El estímulo neutral, después de apareamientos con los estímulos no condicionados, eventualmente produce una respuesta condicionada.



**FIGURA 1.2.** Condicionamiento operante o instrumental.

que, después de aparearse repetidamente con un estímulo no condicionado (alimento), exige una respuesta (salivación) semejante a la solicitada por el estímulo no condicionado. La salivación se ha convertido en una respuesta condicionada (RC), una respuesta exigida por un estímulo condicionado (la campana). John B. Watson (1878-1958) fue el primer conductista en aplicar las teorías estímulo respuesta del aprendizaje al estudio del desarrollo del niño. **Condicio-**

**namiento operante.** B.F. Skinner (nacido en, 1904), un norteamericano que en este momento es el máximo exponente del conductismo, fue la primera persona responsable del desarrollo de un tipo de condicionamiento que los padres, los maestros, los entrenadores de animales y otros utilizaron a menudo para moldear una conducta deseada. Skinner (1938) enseñó a las palomas a responder a barras de diferentes colores al recompensarlas con alimento cuando por casualidad presionaban la barra correcta; entonces, demostró cómo el principio que subyace las respuestas de los animales podría usarse también para controlar la conducta humana. El principio es que un organismo tenderá a repetir la conducta si a ésta le sigue una experiencia satisfactoria y a no repetirla si la experiencia posterior no es satisfactoria —para buscar recompensa y evitar el castigo—.

Este principio es la base del condicionamiento operante (instrumental), un tipo de aprendizaje en el cual un animal o persona continúa dando una respuesta debido a que ésta ha sido reforzada (fortalecida) o deja de dar la

respuesta porque se le ha castigado. Un refuerzo es un estímulo que sigue a la conducta y aumenta la posibilidad de que ésta sea repetida; castigo es un estímulo que sigue a la conducta y disminuye la posibilidad de que sea repetida. Este tipo de aprendizaje también se llama **condicionamiento instrumental** porque el que está aprendiendo es instrumental al cambiar el medio ambiente de alguna forma, es decir, al hacer surgir ya sea refuerzo o castigo.

La figura 1.2 muestra cómo ocurre el condicionamiento operante: una paloma presiona por casualidad una barra roja; esta respuesta al azar o accidental (RA) se ve reforzada (R) por



un grado de alimento. El refuerzo fortalece la respuesta y la paloma continúa presionando la barra. La respuesta, originalmente accidental, ahora ha llegado a convertirse en una respuesta deliberada (RD).

El refuerzo es más efectivo cuando es inmediato. Si no se refuerza una respuesta —es decir si la paloma presiona la barra roja varias veces y no obtiene alimento—, entonces el pájaro eventualmente renunciará a la respuesta o será menos probable que la muestre como en la primera ocasión. Esta suspensión de una res-

puesta que no se refuerza (o el regreso al estado original, o punto de partida, o nivel básico) se llama extinción.

El refuerzo puede ser *positivo* o *negativo*. El *refuerzo positivo* consiste en dar un premio ya sea comida, dinero o alabanzas. El *refuerzo negativo* a veces se confunde con el castigo pero hay dos aspectos diferentes: el refuerzo negativo consiste en retirar algo que no le gusta a la persona (esto se conoce como hecho desagradable), como una luz fuerte, un ruido fuerte o un pañal sucio.

El refuerzo negativo se confunde a veces con el castigo pero son dos cosas distintas; el refuerzo negativo retira un hecho desagradable para obligar al individuo a repetir la conducta, mientras que el castigo origina un hecho desagradable (como el dar nalgadas a un niño o choques eléctricos a un animal) para evitar que se repita una conducta.

El refuerzo intermitente, en el cual una respuesta dada se refuerza a veces y a veces no, produce conductas más duraderas que el reforzar una respuesta en cada ocasión. Esto se debe a que le toma más tiempo al individuo darse cuenta de que el refuerzo intermitente ha terminado y, por tanto, la conducta tiende a persistir.

El condicionamiento operante es una herramienta poderosa que se ha utilizado en el aprendizaje programado y en otros esfuerzos para entrenar o alterar la conducta de los adultos o de los niños. Se animan las acciones que se desean mediante el refuerzo y las que no se desean se castigan o se ignoran. La escogencia de un estímulo efectivo depende de que el individuo sea entrenado: el refuerzo para una persona puede ser el castigo para otra.

¿Qué se puede hacer si no hay “conducta deseada” para estimular (por ejemplo, si un niño se niega consistentemente a hablar)? El moldear es una forma de hacer surgir nuevas respuestas al reforzar respuestas que progresivamente se parecen más a la que se desea. Cuando la persona hace algo que está “en el camino correcto” (que es similar, a la respuesta que se busca), se da

un refuerzo. Cuando ese refuerzo toma fuerza, continúa el moldeamiento para premiar las respuestas que se hallan cada vez más cercanas a la conducta deseada. Por ejemplo, el padre de un niño que se rehusa a hablar podría darle dulces después de que produzca cualquier sonido. Entonces, podría darle dulces solamente después de que el niño diga una palabra y, luego, solamente después de una oración.

Moldear se usa con frecuencia en la modificación conductista, una forma de condicionamiento operante para eliminar conducta indeseable o para enseñar conducta deseable, como en el entrenamiento del uso del sanitario. Se usa más frecuentemente en niños con necesidades especiales como jovencitos retrasados o perturbados emocionalmente, pero sus técnicas también son efectivas en el manejo diario de niños normales.

**Teoría social del aprendizaje.** La teoría social del aprendizaje, un moderno retoño de la teoría social del aprendizaje tradicional que ha llegado a ser más influyente que la teoría padre, sostiene que los niños en particular, aprenden al observar y al imitar modelos (como sus padres). La teoría de la cual Albert Bandura (nacido en 1925), profesor de la Universidad de Stanford, es el exponente más importante es mecanicista desde el punto de vista que enfatiza las respuestas al medio ambiente pero ve al que está aprendiendo como más activo que el conductismo al reconocer el papel de los factores cognoscitivos que afectan las habilidades de las personas para adquirir y usar los conocimientos sobre su mundo.

Como los conductistas, los teóricos del aprendizaje social hacen énfasis en la necesidad del uso riguroso de la experimentación en laboratorio. Al contrario de los conductistas, sostienen que las teorías desarrolladas a través de la experimentación con animales no pueden explicar adecuadamente la conducta aprendida de los seres humanos, que ocurre en un contexto

social y que el aprendizaje no puede reducirse a simples principios de condicionamiento.

De acuerdo con la teoría social del aprendizaje, la identificación de los niños con los padres que moldean su conducta a través de un sistema de refuerzos y castigos, es el elemento más importante como aprenden el lenguaje, enfrentan la agresión, desarrollan un sentido de moralidad y aprenden una conducta esperada socialmente para su género. (Se puede elogiar a un niño por actuar como “papito”, y a una niña como “mamita”).

Los niños toman parte activa en su propio aprendizaje según esta teoría. Además de imitar a sus padres, escogen otros modelos, generalmente personas que parecen poderosas y respetadas. Las propias características del niño influyen en la escogencia de modelos. Por ejemplo, es más probable que un niño con tendencias fuertemente agresivas imite un modelo agresivo que un niño cuya conducta general es conciliadora. Es más probable que los niños copien modelos agresivos que las niñas.

Por supuesto, el tipo de conducta que la persona imita depende de las clases de conductas que existen y que son valiosas, en una cultura en particular. En un clima tropical, por ejemplo, donde no hay ciervos, los niños no aprenderán a cazar ciervos. Entonces; “no hay una meta universal o un punto final en el desarrollo... Lo que se desarrolla universalmente es una gran habilidad para aprender mediante la observación...” (P.H. Miller, 1983).

En tanto que los conductistas consideran que el medio ambiente moldea al niño, los teóricos del socioaprendizaje creen que el niño también actúa sobre el medio ambiente —de hecho, en cierta medida crea el ambiente—. Por ejemplo, un niño que invierte gran cantidad de tiempo viendo televisión en vez de jugar con otros niños, está más propenso a tomar sus modelos de la pantalla.

La teoría social del aprendizaje toma un punto de partida de un panorama puramente mecanicista al reconocer la influencia de los procesos cognoscitivos, los cuales (como lo veremos) son el principal interés de la perspectiva organísmica. Según los teóricos del socio-aprendizaje, las personas aprenden “partes sustanciales” de conducta específicas a partir de la observación de modelos, y luego combinan mentalmente lo que han observado en nuevos patrones complejos de conducta. Por ejemplo, una mujer que aprende a jugar tenis, puede tratar de moldear su golpe de revés imitando el de Chris Evert y su servicio imitando el de Martina Navratilova. Tales factores cognoscitivos, como la habilidad de una persona para prestar atención y para organizar información sensorial mentalmente, determinan qué efecto, si lo hay, tendrá la conducta observada en la de la propia persona. La habilidad en desarrollo de los niños para utilizar símbolos mentales, para representar la conducta de un modelo les permite formar parámetros para juzgar su propia conducta.

**Crítica de la teoría del aprendizaje.** Tanto el conductismo como la teoría social del aprendizaje han contribuido en gran parte a la respetabilidad de la ciencia del desarrollo humano mediante su insistencia en los experimentos de laboratorio rigurosos y en la definición clara de términos. Por otra parte, debido a la concentración en experimentos de laboratorio, han descuidado el estudio de la conducta humana en su escenario natural. El énfasis que pone la teoría en las influencias ambientales es valioso, pero tiende a subestimar el papel de las influencias biológicas y no reconoce la importancia de los factores subconscientes en la conducta, de la motivación interna y de la libre escogencia. Además, estas teorías no son totalmente desarrollistas: prestan poca atención a lo que los niños y los adultos parecen en los diferentes períodos de su desarrollo.

El conductismo ha hecho su mayor contribución a través de los programas o terapias que

pueden efectuar cambios rápidos (como dejar de fumar) u originar el aprendizaje de nuevas conductas (como el entrenamiento del uso del sanitario) sin pasar por una larga búsqueda de conflictos emocionales profundamente arraigados. Pero los psicoanalistas afirman que la principal debilidad de la teoría del aprendizaje es la falta de interés en las causas subyacentes de los síntomas. Arguyen que el eliminar una conducta no deseada (como robar) a través del castigo puede solamente terminar en la sustitución por alguna otra conducta negativa (como mojar la cama), dejando el problema sin resolver. Otra objeción sería con respecto a la ética de “jugar al bien” de los expertos y al control de las conductas de otras personas.

Las características más sobresalientes de la teoría social del aprendizaje –su interés central en el contexto social del aprendizaje, su reconocimiento que la gente influye activamente en su propio desarrollo y el reconocimiento de influencias cognoscitivas en la conducta– son mejoras de la teoría tradicional del aprendizaje.

### **Perspectiva organísmica**

La tercera teoría principal toma a las personas no como máquinas sino como organismos –seres vivientes que crecen con sus propios impulsos y patrones internos para el desarrollo. En contraste con la teoría tradicional del aprendizaje, la *perspectiva organísmica* considera a las personas como agentes activos en su propio desarrollo y que el desarrollo sucede en etapas cualitativas. Examinemos, pues, cada uno de estos puntos:

1. *Las personas son organismos activos.* Según este punto de vista, la gente establece su propio desarrollo en movimiento. Inicia actos; aunque las fuerzas internas y externas interactúan, la fuente del cambio es interna. Los organicistas toman las experiencias de la vida no como causa del desarrollo sino como fac-

tores que pueden acelerarlo o desacelerarlo. Estos teóricos no tratan de determinar, cómo lo hacen los mecanicistas, cómo los refuerzos externos moldean las respuestas de una persona. Tampoco se centran, como lo hacen los psicoanalistas, en las fuerzas de motivación subyacentes de las cuales una persona no es consciente. Más bien, toman a los seres humanos como hacedores que construyen activamente su mundo.

2. *El desarrollo ocurre en etapas cualitativas.* Los organicistas se centran en el cambio cualitativo, así como otros teóricos de las “etapas” describen el desarrollo como si ocurriese en una secuencia establecida de diferentes etapas cualitativas. En cada etapa, las personas desarrollan distintas clases de habilidades y enfrentan diferentes tipos de problemas. Cada etapa se construye sobre la anterior y sirve como base para la siguiente. Debido a que el pensamiento y la conducta en cada etapa son cualitativamente diferentes de la etapa anterior, es sólo a través del conocimiento del curso corriente del desarrollo humano como podemos anticipar (a grandes rasgos) lo que la persona parecerá en una etapa posterior de la vida. Aunque todas las personas pasan por las mismas etapas y en el mismo orden, el momento real varía, haciendo que cualquier delimitación de edad sea sólo aproximada.

### Perspectiva psicogénetica

#### **Teoría de las etapas cognoscitivas de Piaget.**

El teórico suizo Jean Piaget (1896-1980) fue el exponente más prominente del punto de vista organísmico del mundo. La mayoría de los que conocemos acerca de la forma como los niños piensan se debe a su investigación creativa.

Cuando era niño su gran curiosidad lo llevó a observar y a escribir sobre temas tan diversos como la mecánica, los moluscos y sobre un gorrion albino al que vio en un parque. De adulto



le dedicó su amplio conocimiento de biología, filosofía y psicología a las observaciones cuidadosas de los niños. De acuerdo con su antiguo interés de la organización como la estructura y la lógica físicas, construyó teorías complejas sobre el desarrollo cognoscitivo: los cambios en los procesos de pensamiento de los niños que dieron como resultado una creciente habilidad y el uso del conocimiento sobre su mundo.

Para la época de su muerte en 1980, Piaget había escrito más de 40 libros y más de 100 artículos sobre psicología infantil, así como trabajos sobre filosofía y educación, la mayor parte de este material producido con su colaboradora de mucho tiempo, Barbel Inhelder. La teoría de Piaget influyó en otros organicistas como Lawrence Kohlberg cuya teoría del desarrollo moral se tratará luego, en este volumen. Veamos algunos de los rasgos principales de la teoría de Piaget.

**Estructuras cognoscitivas.** Piaget creía que la gente tenía una tendencia innata de adaptarse a las exigencias de su medio ambiente, tendencia que vio como la esencia de la conducta inteligente. Basados en los fundamentos de sus capacidades sensoriales motrices y reflejos, los niños construyen activamente su conocimiento

del mundo –desde sentir un guijarro, por ejemplo, o explorar las fronteras de una sala–. Las estructuras mentales llegan a ser más complejas a medida que los niños adquieren experiencia y progresan a través de una serie de etapas de desarrollo cognoscitivo (las 4 etapas de Piaget, resumidas en el cuadro 1.1).

Las estructuras cognoscitivas de los infantes se llaman esquemas: un esquema es un patrón organizado de conducta que un bebé utiliza para interactuar con el medio ambiente de una manera determinada. Por ejemplo, un infante tiene un esquema para chupar, un esquema para ver y uno para agarrar. Gradualmente, los esquemas llegan a diferenciarse: por ejemplo, los bebés desarrollan diferentes formas de mamar el seno, el biberón o el chupo de entretenimiento.

Los esquemas también llegan a ser coordinados: como cuando los infantes aprenden a agarrar lo que le ven. A medida que desarrollan la habilidad de pensar, sus esquemas se convierten en patrones de pensamiento que corresponden a conductas particulares.

Las estructuras cognoscitivas de los niños mayores los capacitan para ejecutar diferentes tipos de operaciones mentales –primero en situaciones concretas que involucran cosas que pueden ver, oír, oler, degustar o sentir y, más tarde, a través del pensamiento abstracto.

### **Principios del desarrollo cognoscitivo.**

¿Cómo avanzan las estructuras cognoscitivas de la gente desde los simples esquemas de conducta hasta la lógica formal?

La respuesta de Piaget reposa en 3 principios de desarrollo interrelacionados, que él cree que son tendencias innatas o heredadas y que se llaman invariables funcionales, debido a que operan en todas las etapas del crecimiento cognoscitivo. Estos 3 principios son la organización, la adaptación y el equilibrio.

Organización cognoscitiva es la tendencia a crear sistemas que reúnen todo el conocimiento que una persona tiene sobre el medio ambien-

te. En todas las etapas del desarrollo, la gente trata de darle sentido a su mundo, mediante la organización sistemática de su conocimiento, en cualquier nivel de complejidad para el que tenga capacidad. El desarrollo progresa de simples estructuras de organización a otras más complejas: por ejemplo, al principio los esquemas de mirar y agarrar de los infantes operan independientemente; más tarde, integran estos esquemas separados en uno solo de orden superior que les permite mirar los objetos sin agarrarlos –para la coordinación óculo-manual– y así entender mejor una parte determinada del medio ambiente.

La organización más compleja va de la mano con la adquisición de más información. La adaptación, o interacción efectiva con el medio ambiente (la segunda invariable funcional), ocurre a través de los procesos duales de asimilación de esta nueva información y de la acomodación a ella.

**Asimilación** es la tentativa de ubicar nueva información dentro de una estructura cognoscitiva existente. Cuando los bebés a quienes los amamanta la madre empiezan a chupar un pezón de caucho, están manifestando asimilación; es decir, que están usando un esquema viejo para enfrentarse a un objeto o a una situación nuevos. La acomodación es un cambio en una estructura cognoscitiva existente para enfrentarse a nueva información. Por ejemplo, cuando los bebés descubren que chupar de una botella requiere cierta forma de movimientos distintos de lengua y boca de los que se utilizan para chupar del seno, modifican el esquema antiguo. Así, los procesos complementarios de asimilación y acomodación trabajan juntos para producir un crecimiento cognoscitivo –avances en la forma como un niño entiende y actúa sobre el medio ambiente.

**Equilibrio**, la tercera invariable funcional, se refiere a la tendencia de luchar por un estado de armonía (equilibrio) entre el organismo y el mundo exterior y entre los elementos cognos-

citivos dentro del organismo. Por ejemplo, el equilibrio lleva a los niños a cambiar de asimilación a acomodación. Cuando las estructuras existentes de los niños no pueden manipular las experiencias nuevas, buscan un nuevo estado de equilibrio mediante la organización de nuevos patrones que puedan llenar las demandas ambientales.

**Crítica de la teoría de Piaget.** Aunque los psicólogos norteamericanos estaban muy renuentes a aceptar las ideas de este pionero europeo, Piaget ha inspirado más investigación sobre el desarrollo cognoscitivo de los niños que cualquier otro teórico. Una de sus más importantes contribuciones fue el cambio de atención de conductas obvias (como en la teoría del aprendizaje) a los procesos cognoscitivos internos.

Los críticos culpan a Piaget de varias cosas: habla básicamente del niño “promedio” y da poca importancia a las influencias de la educación y de la cultura sobre el desempeño. Habla poco del desarrollo emocional y de la personalidad, excepto en la medida en que éstas se desarrollan con el crecimiento cognoscitivo; se le ha criticado porque muchas de sus ideas surgen de sus observaciones estrictamente personales de sus propios 3 hijos y de su idiosincrática forma de entrevistar a los niños, más que de los procedimientos experimentales establecidos y estandarizados; también en cierta forma parece subestimar las habilidades de los niños pequeños.

Sin embargo, las cuidadosas observaciones de Piaget han proporcionado una información rica sobre el desarrollo cognoscitivo, incluyendo algunos discernimientos sorprendentes. Por ejemplo, fue él quien primero notó que para un niño pequeño un objeto o persona ya no existe cuando deja de verlo; también descubrió que los niños de preescolar creen que al cambiar la forma de un objeto (como una bola de arcilla) pueden cambiar su peso o que al volver a organizar un grupo de objetos pueden cambiar su

número. Piaget señaló los elementos únicos de los procesos de pensamiento de los niños y los hizo conscientes de que la mente de un niño es muy distinta de la de un adulto. Además, al describir lo que los niños pueden hacer y lo que pueden entender en diversas etapas del desarrollo cognoscitivo, dio invaluable ayuda a los educadores y a otros profesionales que tienen que ver con niños.

### **Perspectiva humanística**

En 1962, un grupo de psicólogos fundó la *Association of Humanistic Psychology*. Al protestar contra lo que consideraban ser las creencias negativas esenciales que subyacían a las teorías psicoanalíticas y conductistas, sostenían que la naturaleza humana es neutral o buena y que cualquier característica mala es el resultado del daño que se le ha infligido en el desarrollo del ser.

Como el organicismo, la *perspectiva humanística* mira a la gente como capaz de encargarse de su vida y estimular su propio desarrollo. Los teóricos humanistas enfatizan el potencial de la gente para el desarrollo positivo y saludable a través del ejercicio de las capacidades distintivamente humanas de la escogencia, la creatividad y la autorrealización.

El método humanista es menos desarrollista que los puntos de vista organicista y psicoanalista, ya que sus creadores generalmente no distinguen etapas a través de la vida sino que hacen solamente una amplia distinción entre los períodos antes y después de la adolescencia. Empero, dos de los líderes en la psicología humanista, Abraham Maslow y Charlotte Bühler, sí hablan sobre etapas o fases secuenciales en el desarrollo.

## La jerarquía de las necesidades de Maslow

Maslow (1908-1970) identificó una jerarquía de necesidades que motiva la conducta humana (véase figura 1.3). De acuerdo con Maslow (1954), solamente cuando las personas han satisfecho sus necesidades elementales luchan por llenar necesidades superiores. La primera prioridad es la supervivencia fisiológica: las personas que mueren de hambre se expondrán a grandes riesgos para conseguir alimento; solamente cuando lo hayan obtenido se preocuparán de las necesidades del siguiente nivel, o sea las que tienen que ver con la seguridad personal. Estas, a su vez, deben cumplirse (por lo menos en parte) antes de que la gente pueda buscar amor



**FIGURA 1.3.**

La jerarquía de las necesidades de Maslow. Según Maslow (1954), las necesidades humanas tienen diferentes prioridades. Primero viene la supervivencia, representada por las necesidades fisiológicas que aparecen en la base de la pirámide. A medida que se enfrenta cada nivel de necesidad, la persona se ve motivada a dirigir sus necesidades hacia la siguiente etapa.

y aceptación, estima, realización y, finalmente, autoactualización, o sea la total realización del potencial.

Una persona autoactualizada muestra altos niveles de todas las características siguientes (Maslow, 1968): la percepción de la realidad; aceptación de sí mismo, de otros y de la naturaleza; espontaneidad; habilidad para resolver problemas, el manejo de sí mismo; separación y deseo de intimidad, espontaneidad en el agradecimiento y riqueza de reacciones emocionales, frecuencia en la experimentación de grandes emociones, identificación con otros seres humanos, estructura democrática del carácter, creatividad y sentido de los valores. Se estima que solamente cerca de una persona en 100 logra este encumbrado ideal (R. Thomas, 1979). Además, nunca nadie es completamente autoactualizado; la persona saludable siempre está subiendo a niveles que, inclusive, son más satisfactorios.

A primera vista, la jerarquía de las necesidades de Maslow parece basada en la experiencia humana, pero las prioridades que él bosquejó no son verdaderas invariablemente. Por ejemplo, la historia está llena de recuentos de sacrificios en los cuales las personas renuncian a lo que necesitan para su supervivencia, para que alguien más (un ser amado o incluso un extraño) pueda vivir.

## Las cinco fases de la orientación hacia una meta de Bühler

Bühler (1893-1974), quien presidió por primera vez la *Association of Humanistic Psychology*, analizó más de 200 estudios biográficos y condujo intensas entrevistas por un gran número de años que dieron como resultado su teoría de las 5 fases del desarrollo humano, que se enfocó en situar y lograr las metas personales.

Bühler sostuvo que la automatización es la clave del desarrollo saludable y que las personas desdichadas o desadaptadas no se han realizado



en alguna forma. Hacía énfasis en la intencionalidad de la naturaleza humana con especial atención en aquellas actividades que las personas ejecutan por su propia iniciativa. Arguyó que la gente que lleva vidas autorrealizadas tiene una orientación hacia determinadas metas que le duran toda la vida, aunque durante los primeros años no sea consciente de estas metas. A veces, sólo al mirar retrospectivamente en sus vidas, pueden las personas verlas como una unidad total, reconocer las expectativas que alimentaron durante años y evaluar el grado en el cual éstas se han cumplido.

Bühler (1933-1968) describió 5 fases de la fijación y logro de metas:

1. Niñez (hasta los 15 años): las personas aún no han determinado sus metas en la vida; piensan en el futuro de manera vaga.
2. Adolescencia y temprana edad adulta (de los 15 a los 25 años): al principio las personas toman la idea de que sus vidas son propias, analizan sus experiencias vividas hasta el momento y piensan acerca de sus necesidades y su potencial.
3. Temprana edad adulta y edad adulta intermedia (de los 25 a los 45-50): las personas adoptan metas más específicas y definidas.
4. Edad adulta madura (de los 45 a los 65): las personas hacen inventario de su pasado y revisan sus planes para el futuro.
5. Tercera edad (después de los 65 o los 70 años): la gente descansa de su concentración en la consecución de metas.

**Crítica de la perspectiva humanística.** A diferencia del punto de vista freudiano, el panorama humanístico ofrece un modelo de ser humano positivo y optimista y su potencial de desarrollo; va más allá de la teoría del aprendizaje en cuanto a la consideración de factores internos, como los sentimientos, valores y esperanzas. Las teorías humanísticas han hecho contribuciones valiosas mediante la promoción de los métodos de crianza de infantes que respetan la exclusividad del niño.

Las limitaciones de la psicología humanística, al igual que la teoría científica, se basan en la subjetividad. Debido a que los conceptos no están claramente definidos, son difíciles de comunicar y de utilizar como base de los diseños de investigación. Además, las teorías humanísticas son incompletas en su intento de demostrar cómo se desarrollan los seres humanos en las diferentes partes de la vida. Por esta razón, no podemos discutir fácilmente las teorías humanísticas con relación a los períodos específicos de la vida.

## PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO HUMANO I

CUADRO 1.1

■ ETAPAS DE DESARROLLO DE ACUERDO CON LAS DIVERSAS TEORÍAS

| Etapa psicosexual<br>(Freud)  | Etapa psicosocial<br>(Erikson)   | Etapa psicogenética<br>(Piajet)  |
|---|--|--|
| <p><b>Oral</b> (<i>el nacimiento a los 12 ó 18 Meses</i>). La principal fuente de placer de los bebés está orientada hacia las actividades de la boca, como chupar y comer.</p>                                   | <p><i>Confianza básica versus desconfianza (desde el nacimiento hasta los 12 o 18 meses)</i>. El bebé desarrolla el sentido de si se puede confiar en el mundo. Virtud: la esperanza.</p>  | <p>Sensoriomotriz (del nacimiento a los 2 años). El infante cambia de un ser que responde básicamente a través de reflejos a unos que puede organizar las actividades en relación con el medio ambiente. El infante aprende a través de los sentidos y de las actividades motrices.<br/>Preoperacional (de los 2 a los 7 años). El niño desarrolla un sistema representativo y usa símbolos tales como las palabras para representar a las personas, los lugares y los hechos.</p> |
| <p><b>Anal</b> (<i>de los 12 ó 18 meses a los 3 años</i>). El niño deriva gratificación sensual de la retención y expulsión de las heces. La zona de gratificación es la región anal.</p>                         | <p><i>Autonomía versus vergüenza y duda (de los 12 ó 18 meses a los 3 años)</i>. El niño desarrolla un balance de independencia sobre la duda y la vergüenza. Virtud: la voluntad.</p>   |  |
| <p><b>Fálica</b> (<i>de los 3 a los 6 años</i>). Es el tiempo del "romance familiar" el complejo del Edipo en los niños y el de Electra en las niñas; la zona de gratificación se cambia a la región genital.</p> | <p><i>Iniciativa versus culpabilidad (de los 3 a los 6 años)</i>. El niño desarrolla la iniciativa cuando ensaya nuevas cosas y no se deja abrumar por el fracaso. Virtud: el propósito.</p> <p><i>Industriosidad versus inferioridad (de los 6 años a la pubertad)</i>. El niño debe aprender destrezas de la cultura a la cual pertenece o enfrentarse a sentimientos de inferioridad. Virtud: la destreza.</p>  | <p>Operaciones concretas (de los 7 a los 12 años). El niño puede resolver problemas lógicamente si se enfocan en el aquí y en el ahora.</p>  |
| <p><b>Genital</b> (<i>de la pubertad a la edad adulta</i>). Tiempo de la sexualidad madura.</p>   | <p><i>Identidad versus confusión de identidad (de la pubertad a la temprana edad adulta)</i>. El adolescente debe determinar su propio sentido de sí mismo. Virtud: la fidelidad.</p> <p><i>Intimidad versus aislamiento (temprana edad adulta)</i> la persona busca comprometerse con otros; si no tiene éxito, puede sufrir sentimientos de aislamiento y de introspección. Virtud: el amor.</p> <p><i>Creatividad versus estancamiento (edad adulta intermedia)</i>. Los adultos maduros se hallan preocupados por establecer y guiar a la nueva generación y de otra forma se sienten empobrecidos personalmente. Virtud: preocupación por otros.</p> <p><i>Integridad versus desesperación (vejez)</i>. Las personas mayores alcanzan el sentido de aceptación de la propia vida, lo cual permite la aceptación de la muerte y, si no es así, caen en la desesperación. Virtud: la sabiduría.</p> | <p>Operaciones formales (de los 12 años a la edad adulta). La persona puede pensar en términos abstractos y enfrentar situaciones hipotéticas.</p>   |

Fuentes: Adaptado de Maccoby, 1980; Maccoby y Jacklin, 1974; P.M. Miller, Danaher, & Forbes, 1986.

## PERSPECTIVA SOCIOCULTURAL

Vygotsky, como el resto de los teóricos de la Psicología Evolutiva europea, tuvo una sólida formación interdisciplinaria que comprendía la filosofía y otras disciplinas como la lingüística, la literatura y la historia, aunque no dominase la biología como lo hacía Piaget. Además de su formación, también su contexto cultural influyó decisivamente en sus trabajos. La situación de la Psicología Soviética en la Rusia post-revolucionaria era similar a la de la restante Psicología europea, si bien trataba de encontrar un objeto de la Psicología compatible con las tesis marxistas.

En los numerosos textos que escribió antes de su temprana muerte, sienta las bases de una teoría explicativa del desarrollo infantil en la que enfatiza fundamentalmente, dos aspectos: la importancia de las funciones psíquicas superiores y el papel que la interacción con los otros desempeña en el desarrollo de éstas. El autor consideraba que, la psicología de la época era incapaz de explicar el desarrollo de las funciones psíquicas superiores, ya que únicamente las consideraba como procesos naturales sin tener en cuenta su carácter histórico y social.

Dentro de las aproximaciones teóricas conductistas, el estudio de estas funciones se reducía al análisis de todos y cada uno de sus componentes básicos, perdiendo así el carácter unitario y estructural que las define. Para la Psicología Evolutiva, estos planteamientos tenían importantes repercusiones, ya que implicaban una concepción mecanicista del propio proceso de desarrollo.

Así, Vygotsky afirmaba que, dentro de las aproximaciones conductistas el propio proceso de desarrollo de las formas complejas y superiores de la conducta, quedaba sin aclarar y sin comprender<sup>16</sup>, ya que la psicología infantil de la

época consideraba que el desarrollo orgánico y el desarrollo cultural del niño eran fenómenos de la misma naturaleza y estaban regidos por las mismas leyes.

Ante esta situación Vygotsky se propuso elaborar una teoría que superase las limitaciones en las que habían caído las teorías psicológicas reduccionistas, y que pudiese dar respuesta a una serie de cuestiones básicas relacionadas con el desarrollo y la educación. Podemos resumir en tres las cuestiones básicas más importantes de su teoría, que aborda en sus diferentes publicaciones (Vygotsky, 1983). En primer lugar, se propone definir el concepto de desarrollo de las funciones psíquicas superiores y, en íntima relación con ello, la idea de desarrollo cultural del niño. En segundo lugar, se ocupa de subrayar la idea de que el problema del desarrollo de las funciones psicológicas superiores es una cuestión central para la psicología evolutiva, ya que el análisis de la génesis y evolución de estos procesos resulta de vital importancia para explicar los cambios que se producen en la conducta infantil. En tercer lugar, se empeña en diseñar una metodología adecuada para poder abordar, desde una perspectiva amplia y compleja, el también complejo estudio de las funciones psicológicas superiores. Dedicaremos los siguientes apartados a revisar cada una de estas cuestiones. Pero antes de entrar en ellas quisiéramos presentar, aunque de forma breve, la conceptualización que hace Vygotsky sobre el desarrollo infantil.

### **El concepto de desarrollo en la teoría de Vygotsky: desarrollo natural y desarrollo cultural**

Nuestro autor considera que sólo es posible elaborar una teoría explicativa del desarrollo infantil si se tienen en cuenta tanto los procesos biológicos como los procesos históricos, así como las relaciones entre ambos tipos de procesos. Para Vygotsky, existen dos clases de

---

16 Vygotsky. 1983. página 13 de la edición castellana. 1995.

desarrollo que siendo diferentes, están estrechamente relacionados y se influyen mutuamente: el desarrollo biológico o natural y el desarrollo cultural. Esto no supone la introducción de la ruptura entre lo biológico y lo cultural, por el contrario, ambos planos del desarrollo se fusionan constituyendo un proceso único de formación biológico-social de la personalidad. La distinción que hace Vygotsky entre el desarrollo natural y el cultural se halla estrechamente vinculada a la que existe entre funciones psicológicas elementales y superiores. El desarrollo natural, que se explica mediante principios biológicos, se relaciona con las funciones elementales, mientras que el desarrollo cultural, vinculado a las funciones psicológicas superiores, tiene que ver con los procesos de mediación social y la utilización de signos.

Más concretamente, Vygotsky piensa que la existencia de estos dos tipos de desarrollo es uno de los factores que puede haber contribuido a la dificultad de analizar adecuadamente el desarrollo de las funciones psíquicas superiores (Vygotsky, 1983). Ambos tipos de desarrollo están presentes, de forma separada en la filogénesis pero, por el contrario, se encuentran unidos -formando un proceso único- en la ontogénesis, lo que hace que aumente notablemente la complejidad de su análisis. Por ello Vygotsky insiste en la necesidad de recurrir a la filogénesis para tratar de comprender la ontogénesis, y así poder buscar las raíces de los dos tipos de desarrollo. Según sus propias palabras:

“Es difícil suponer que la sociedad no cree formas supraorgánicas de conducta. Resulta improbable que el empleo de herramientas, que se distingue esencialmente de la adaptación orgánica, no conduzca a la formación de funciones nuevas, a un comportamiento nuevo. Pero ese comportamiento nuevo, que ha surgido en el período histórico de la humanidad y al que denominamos convencionalmente conducta superior para diferenciarlo de las formas que se han desarrollado biológicamente, ha de tener

forzosamente un proceso de desarrollo propio y diferenciado, vías y raíces”<sup>17</sup>. Con estas afirmaciones Vygotsky no pretende insinuar, en modo alguno, que la ontogénesis reproduzca de algún modo, o en algún grado, la filogénesis, sino insistir en la necesidad de contemplar ambas formas de desarrollo tanto en un proceso como en el otro.

De este modo la psicología infantil debería ocuparse de analizar conjuntamente, las dos formas de desarrollo, así como de explicar los mecanismos que permiten al sujeto ir construyendo conductas cada vez más complejas. Pero para ello, es necesario recurrir al concepto, acuñado por Jennings, de sistema de actividad. Según este autor, cada animal dispone de un repertorio de conductas -actividad- para interactuar con el medio, que constituyen un sistema condicionado por su propia naturaleza biológica.

El ser humano no es una excepción, ya que también posee un sistema de actividad que hace que se comporte de una determinada manera. Sin embargo, lo que diferencia al hombre del resto de los animales es su posibilidad de ampliar de forma prácticamente ilimitada su sistema de actividad gracias a la utilización de herramientas. Por tanto, Vygotsky sostiene que una de las tareas más urgentes a las que se debe enfrentar la psicología infantil es el análisis de los diferentes sistemas de actividad que se van configurando a lo largo del desarrollo, gracias a la utilización de diferentes tipos de herramientas. Ahora bien, Vygotsky insiste en que cada uno de los sistemas de actividad exhibidos por el niño, en los diferentes momentos evolutivos, estarán determinados tanto por su grado de desarrollo biológico, como por el nivel de dominio de las herramientas que haya alcanzado.

---

<sup>17</sup> Vygotsky, 1983, página 35 de la edición castellana, 1995.

Es precisamente, la existencia de esta fusión entre lo biológico y lo cultural la que permite a Vygotsky recurrir al análisis del desarrollo de los niños con problemas –sean éstos de tipo físico o intelectual– para obtener información acerca de los procesos de ontogénesis por los que pasan los niños y niñas considerados “normales”. En el caso de los primeros, el desarrollo biológico y el desarrollo cultural siguen un curso diferente, se podría decir que se trata de dos líneas divergentes que nunca llegan a encontrarse. Por esta razón, es necesario crear vías colaterales de desarrollo cultural, que suponen la provisión de mecanismos alternativos a los habituales para que los niños y niñas con discapacidades consigan desarrollar los sistemas de actividad característicos de las diferentes etapas evolutivas. Por el contrario, en el caso de los niños y niñas sin problemas las dos formas de desarrollo confluyen, dando lugar a un proceso de desarrollo global. A este respecto Vygotsky afirma que “... estudiaremos la historia del desarrollo cultural del niño normal y del deficiente como un proceso único por su naturaleza y distinto por la forma de su curso”<sup>18</sup>:

Para terminar este apartado señalar algunas cuestiones, que, a juicio de Vygotsky, aparecen con más frecuencia en las teorías psicológicas mecanicistas de su época y que limitan la comprensión de los procesos de desarrollo en toda su complejidad y magnitud (Vygotsky, 1983). Estas concepciones entienden, generalmente, el desarrollo como un proceso cuantitativo en el que se producen cambios graduales y progresivos, definido en términos de lo que le falta al niño para llegar a comportarse como un adulto, y en el que el sujeto se limita a reaccionar ante los estímulos que le llegan del entorno. Partiendo de las críticas a estas teorías, el autor precisa su propia concepción del proceso de desarrollo, tal como se resume brevemente a continuación.

En primer lugar Vygotsky señala la necesidad de entender el desarrollo como un proceso cualitativo, en el que se producen cambios y transformaciones sustanciales. En segundo lugar, insiste en el hecho de que el desarrollo infantil debe ser entendido en un sentido positivo. Esto implica reconocer que el niño, en las diferentes fases de su desarrollo, dispone de una serie de capacidades que le permiten establecer una relación adecuada y eficaz con su entorno, sea éste de tipo físico o social. En su opinión, la psicología evolutiva se ha centrado en exceso en los aspectos negativos, esto es, en destacar aquellos comportamientos, capacidades, habilidades, etc., de las que carece el niño cuando se le compara con el adulto. Según Vygotsky, una definición del desarrollo infantil en términos positivos supone la comprensión del proceso en términos dialécticos con todo lo que ello supone: transformaciones cualitativas de unas funciones en otras, desarrollo desproporcionado de las diferentes funciones, complejidad en el establecimiento de relaciones entre factores internos y externos, superación de dificultades y procesos de adaptación e interrelación entre los procesos evolutivos e involutivos.

En tercer lugar, este autor afirma que el desarrollo debe ser entendido como un proceso revolucionario, en el que se producen importantes saltos. Las explicaciones sobre el desarrollo que recurren a procesos en los que el cambio se produce de forma progresiva, lenta y gradual no servirían para dar cuenta del desarrollo cultural, ya que éste tiene lugar como resultado de la confrontación entre las formas primitivas del comportamiento infantil y los intentos por desarrollar formas más complejas del mismo. Por ello, el desarrollo ontogenético se produce, en términos del propio Vygotsky, a saltos que modifican su propia naturaleza y que hacen que determinados principios explicativos que habían sido útiles hasta un momento dado, dejen de serlo después y sea por ello necesario recurrir a una nueva estructura explicativa. En

---

18 Vygotsky, 1983, página 44 de la edición castellana, 1995.

consecuencia, uno de los presupuestos básicos de Vygotsky sobre el desarrollo es que ningún factor aislado, ni su correspondiente conjunto de principios explicativos, puede proporcionar una descripción completa del mismo. Por tanto es necesario recurrir a distintas fuerzas, y a sus diferentes principios explicativos para poder tener una idea general de tan complejo proceso. Estas afirmaciones suponen la consideración del cambio evolutivo desde una perspectiva claramente transformacional, ya que los saltos que se producen, de unos momentos evolutivos a otros, suponen una transformación del proceso en sí mismo.

Finalmente, Vygotsky insiste en la necesidad de considerar el desarrollo como un proceso activo, en el que el sujeto recibe las influencias del entorno y trata de adaptarse a ellas desarrollando formas nuevas de comportamiento, que suponen la utilización de signos y herramientas como instrumentos de mediación a través de los cuales el sujeto ejerce su actividad.

### **La interacción social como mecanismo explicativo del desarrollo: el origen de las funciones psicológicas superiores**

En este apartado se intenta explicar de forma breve el análisis vygotkiano sobre la estructura y la génesis de las funciones psicológicas superiores, ya que éstas ocupan un papel central en su teoría al servir como mecanismo explicativo del desarrollo infantil. Pero previamente es necesario definir lo que Vygotsky (1934) entiende por “funciones psicológicas superiores”. Con esta terminología se refiere el autor a dos tipos de fenómenos, dos cauces de desarrollo de esas funciones que inicialmente parecen heterogéneos, pero que, sin embargo, están indisolublemente unidos. El primero hace referencia al dominio de un conjunto de herramientas de creación cultural, que sirven al sujeto para estructurar y organizar su pensamiento como son el lenguaje,

la escritura, el cálculo, el dibujo, etc. El segundo, se refiere a una serie de capacidades especiales, que no están limitadas ni determinadas con exactitud, y a las que la psicología tradicional denomina atención voluntaria, memoria lógica, formación de conceptos, etcétera.

Muy estrechamente relacionado con la definición de las funciones psicológicas superiores aparece el concepto de estructura, que adquiere un doble significado en la teoría de Vygotsky. Según este autor, en el desarrollo cultural infantil, nos encontramos con dos tipos de estructuras diferentes. En primer lugar, estarían las denominadas por el propio Vygotsky estructuras primitivas. Ellas constituyen el punto de partida a partir del cual se inicia el proceso de desarrollo y están determinadas, fundamentalmente, por las peculiaridades biológicas del psiquismo humano. Las segundas, serían las llamadas por el autor estructuras superiores, que tienen su origen durante el proceso de desarrollo cultural y representan formas de comportamiento genéticamente más complejas. A este respecto habría que señalar que el propio proceso de desarrollo cultural debe ser entendido como un cambio estructural. En este sentido, es importante señalar que la característica más sobresaliente de las estructuras superiores es una forma particular de organización que se produce gracias al hecho de que el sujeto en desarrollo es capaz de introducir en la situación un determinado estímulo artificial que cumple la función de un signo.

Vygotsky afirma que los signos, en un primer momento, constituyen un medio de influencia social sobre los demás, y que sólo después se transforman en un medio de influencia sobre uno mismo. Por tanto, todo lo que forma parte –a nivel interno, es decir construido individualmente– de una estructura superior, fue externo o construido socialmente en algún momento de su historia. Esto se explica teniendo en cuenta que la interacción social genera determinadas formas de comportamiento –subordinadas a las exigencias sociales– que se acaban convirtiendo

en conexiones neurales en el cerebro del sujeto. De este modo, es posible concluir que la utilización de signos permite organizar desde fuera —o lo que es lo mismo, socialmente— la actividad nerviosa superior y, por tanto, que es la sociedad y no la naturaleza la que adquiere un papel relevante a la hora de explicar el desarrollo cultural del niño. Siguiendo a Overton (1998) estas afirmaciones acerca de los factores explicativos del desarrollo nos llevan a pensar que, en un determinado momento, el autor se aparta de la metanarrativa hegeliana adoptando una metanarrativa marxista que supone una ruptura entre lo biológico o natural y lo social-cultural. Además, el materialismo dialéctico lleva a Vygotsky a situar en lo externo, aunque no en los estímulos físicos sino en las relaciones interpersonales y en la “actividad”, las bases del funcionamiento psicológico del ser humano.

Ello da lugar a una nueva forma de constructivismo a la que Overton llama “constructivismo social”, que será posteriormente desarrollada por el pragmatista G. H. Mead (1934) en el denominado “conductismo social”<sup>19</sup>. Este constructivismo basado en la tradición marxista vygotskyana, ha sido un marco de referencia para lo que en la actualidad se denomina “Psicología Cultural”.

Este proceso mediante el cual, el niño es capaz de establecer nuevas conexiones entre estímulos artificiales y reacciones —que adquiere una enorme relevancia para su desarrollo intelectual— supone, según Vygotsky, la dominación del propio proceso del comportamiento, esto es, la capacidad para el autocontrol de la conducta. Ello implica, necesariamente, la existencia de actividad mediadora que se realiza, siempre, a través de estímulos auxiliares, creados artificialmente —que pueden ser signos o herramientas—, gracias a la cual las formas más simples de conducta se integran en otras más complejas. Estas actividades en las que

intervienen instrumentos de mediación, se van descontextualizando, de tal modo que el significado de los signos es cada vez menos dependiente del contexto espacio-temporal en el que son utilizados, lo que permite que finalmente exista un mayor control de la conducta por parte del sujeto. Así pues, son los estímulos que se le presentan al niño desde fuera, desde el mundo social, los que inicialmente controlan su comportamiento, lo que implica que tal autocontrol se construye socialmente.

Llegados a este punto parece lógico preguntarse cómo explica Vygotsky la transición desde las formas más simples de conducta a las funciones psicológicas superiores. Para ello recurre a la denominada ley genética del desarrollo cultural que enuncia del siguiente modo: “... toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos: primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica”<sup>20</sup>.

Ello significa que toda función psicológica superior fue socialmente construida en sus orígenes, y que sólo después de haberse construido a nivel interpsicológico se interioriza y se reconstruye a nivel intrapsicológico, de ahí que el origen de todas las funciones superiores y de las complejas relaciones que se establecen entre ellas sean las relaciones sociales, la interacción con los otros seres humanos. Por ello, nuestro autor se refiere a la sociogénesis de las formas superiores de conducta, al tener éstas su origen en la interacción social.

La importancia que Vygotsky concede a la ley genética del desarrollo cultural se pone claramente de manifiesto en dos conceptos que son fundamentales en toda su obra, el concepto de internalización y el de zona de desarrollo próximo. La internalización es concebida como un proceso en el que ciertos aspectos de la es-

19 Citado en Overton, 1998, página 143.

20 Vygotsky, 1983, página 150 de la edición castellana, 1995.

estructura de la actividad que se ha llevado a cabo en el plano externo o social, pasan a ejecutarse en un plano interno o individual. A diferencia de autores como Piaget, Vygotsky define las actividades externas en términos de procesos sociales mediatizados semióticamente, cuyas propiedades proporcionan la clave para comprender la aparición del funcionamiento interno. Aunque las ideas específicas de este autor sobre la internalización no pueden ser comprendidas sin entrar en profundidad en su análisis semiótico —algo que obviamente excede a los objetivos de este capítulo—, sí debemos citar dos características que el propio Vygotsky considera relevantes. La primera tiene que ver con el hecho de que la internalización no es una mera copia de la realidad externa, sino que implica un cierto grado de conciencia. La segunda, se refiere al mecanismo específico de funcionamiento de la internalización que, de acuerdo con el autor, sólo se produce cuando el sujeto ha alcanzado un cierto dominio de las formas semióticas externas (Wertsch, 1985).

El concepto de **zona de desarrollo próximo** pone de manifiesto algunas de las ideas más concretas de Vygotsky sobre las relaciones entre el funcionamiento interpsicológico e intrapsicológico. Concretamente, introduce esta noción en un intento de resolver algunos problemas prácticos de la psicología de la educación que tenían que ver tanto con la evaluación de las capacidades intelectuales de los niños y niñas, como con la evaluación de las prácticas de instrucción. El propio autor define la zona de desarrollo próximo como “... la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad para resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución real de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz”<sup>21</sup>. Se trata de un con-

cepto enormemente interesante, ya que permite analizar cómo se produce la transición desde el funcionamiento interpsicológico al intrapsicológico, con todo lo que ello supone de cara al establecimiento de relaciones dinámico-causales para la explicación del desarrollo.

### **El método de investigación de los procesos psicológicos superiores**

Cuando Vygotsky comienza a trabajar en la elaboración de su teoría, se da cuenta de que los métodos de investigación que habitualmente se utilizaban en psicología no eran adecuados para abordar el desarrollo desde una perspectiva cultural. Los métodos tradicionalmente empleados por la psicología experimental equiparaban el análisis de las funciones inferiores o elementales —en las que se produce una asociación simple entre un único estímulo y la reacción adecuada al mismo— con el de las funciones superiores —donde intervienen varios estímulos relacionados dentro de una compleja estructura que originan una cadena de reacciones entre las que se establecen complicadas combinaciones. Por ello considera que los procesos psicológicos superiores no pueden ser analizados utilizando estos métodos que sólo permiten captar lo que tienen de común con los procesos inferiores, pero desprecian sus cualidades específicas. En definitiva, la psicología experimental se aproxima al estudio de las formaciones culturales únicamente desde su vertiente natural. De hecho, en opinión del propio Wundt fundador de esta disciplina, no hay lugar para los experimentos en la psicología cultural, lo que hace que su psicología de los pueblos se base, única y exclusivamente, en la interpretación.

Ante esta situación, el autor soviético se plantea la necesidad de diseñar un método de investigación que supere las limitaciones del enfoque experimentalista —que concede al

---

<sup>21</sup> Vygotsky, 1978, página 137 de la edición castellana, 1979.



sujeto un papel completamente reactivo y, por tanto, pasivo, ante la estimulación del entorno. Un método que, sobre todo, resulte adecuado para el análisis del desarrollo cultural de la conducta, esto es, de las formas específicas del comportamiento que diferencian al ser humano del resto de los animales. Este comportamiento específicamente humano, se caracteriza, para Vygoysky, por tratarse de un proceso dialéctico en el que se modifican cualitativamente las relaciones entre los estímulos y las respuestas. Y que tiene como consecuencia unos mecanismos de adaptación y de desarrollo histórico diferentes a los que funcionan con el resto de las especies animales, ya que en definitiva el desarrollo psíquico del ser humano forma parte del desarrollo histórico de la humanidad. A este respecto es importante señalar que nuestro autor introduce en su explicación del desarrollo algunos elementos que, años después, han sido destacados por la perspectiva sistémica (Lerner, 1998). Nos referimos concretamente a la consideración de la dimensión histórico-temporal en el análisis y explicación del desarrollo, al tener en cuenta que las estructuras y funciones biológicas y las estructuras y funciones sociales están estrechamente ligadas a través de la historia.

De este modo, Vygoysky propone precisamente como metodología de investigación psicológica el propio análisis de la génesis de los procesos psicológicos superiores, al considerar que sólo así es posible rastrear su origen desde las funciones rudimentarias y construir un modelo experimental de las superiores. En este sentido, hace una fuerte apuesta por la introducción de la perspectiva genética dentro de la psicología experimental, ya que no es posible estudiar ningún proceso psicológico sin tener en cuenta los cambios que se producen durante su génesis. Además, el método genético permite poner de relieve las múltiples relaciones dinámico-causales que están a la base de cualquier fenómeno, lo que hace posible tener una visión del desarrollo no sólo en términos descriptivos –tal como la que

presenta la psicología experimental tradicional–, sino en términos explicativos. Para ello, considera necesario reproducir experimentalmente situaciones en las que el sujeto se enfrente a tareas que, para la especie humana, tal como la conocemos en la actualidad, representan procesos de desarrollo culminados hace tiempo. En última instancia, se trataría de crear de modo artificial la génesis del desarrollo psicológico, o lo que es lo mismo analizar los procesos microgenéticos implicados en la formación y manifestación de un fenómeno psicológico determinado. Vygoysky, al igual que Werner, diferenciaba entre dos tipos de experimento microgenético (Werner, 1948 y 1957; Wertsch, 1985). El primero, hace referencia a la formación, a corto plazo, de un proceso psicológico determinado; el segundo consiste en el descubrimiento de un acto perceptivo o conceptual que se produce a nivel individual (Vygoysky, 1978).

El segundo tipo de estudios que el autor propone para el análisis de la génesis de los procesos psicológicos procede de lo que Vygoysky denomina “defectología”. Tal como señalábamos en las páginas anteriores, el análisis del desarrollo psíquico de los niños y niñas con discapacidades físicas o psíquicas, resulta muy útil para el estudio de las transformaciones que se producen desde las funciones elementales a las funciones superiores, así como para conocer las vías colaterales que se generan para conseguir acceder a la información cultural. Así, por ejemplo, como nosotras mismas hemos estudiado durante años, el desarrollo psicológico de las personas ciegas y su acceso a la información en ausencia de un sistema sensorial tan importante como el visual, nos proporciona mucha información sobre las relaciones entre la dotación biológica del ser humano y sus posibilidades de acceso a la información cultural y nos da, asimismo, una información privilegiada sobre la importancia de la interacción y el lenguaje en el desarrollo (Rosa y Ochaíta, 1993).

Muy estrechamente relacionado con el análisis genético de los procesos psicológicos superiores aparece el concepto de estructura geológica del comportamiento humano. Esta idea, sintetiza las características fundamentales de la metodología de análisis propuesta por Vygotsky, ya que permite estudiar de forma dialéctica los procesos de génesis de las formas más elaboradas del comportamiento humano. Concretamente Vygotsky se refiere a este concepto del siguiente modo: “El individuo en su conducta, manifiesta en forma cristalizada diversas fases de desarrollo ya acabadas. Los múltiples planos genéticos del individuo que incluyen capas de distinta antigüedad, le confieren una estructura sumamente compleja y a la vez le sirven de escalera genética que une, a través de toda una serie de formas de transición, las funciones superiores del individuo con la conducta primitiva en la onto y en la filogénesis”<sup>22</sup>. Ello supone que la única posibilidad de comprender las funciones psicológicas superiores, pasa por el estudio y el análisis de las funciones rudimentarias desde la investigación del desarrollo psicológico cultural.

### **Aportaciones de la teoría de Vygotsky al estudio de las necesidades de la infancia y la adolescencia**

Sin lugar a dudas, la aportación más relevante de la teoría de Vygotsky al estudio del desarrollo y las necesidades infantiles es el importante papel que ésta concede a la interacción del sujeto en desarrollo con los otros humanos, con el mundo social. Como se dijo al analizar la obra de Piaget, éste nos presenta la imagen de un niño que interactúa casi exclusivamente con los objetos físicos, lo que le permite elaborar esquemas de conocimiento cada vez más complejos que transcurren desde la acción a la representación.

Por el contrario, Vygotsky nos muestra la imagen de un niño o niña que interactúa con los otros agentes sociales y que, precisamente gracias a los procesos de mediación social, accede al manejo de símbolos que le permiten progresar desde las funciones psicológicas elementales a las funciones psicológicas superiores.

Cuando intentamos situar la teoría de Vygotsky en una metanarrativa del desarrollo encontramos ciertas dificultades. Por una parte su diferenciación entre el desarrollo natural y el desarrollo cultural, podría llevar a pensar que sostiene una posición rupturista entre lo biológico y lo social. Sin embargo, la metanarrativa relacional se hace patente cuando señala que ambas formas de desarrollo —natural y cultural— se fusionan en un único proceso de formación biológico-social de la personalidad. De acuerdo con Overton (1998), la posición ambivalente de Vygotsky se debe al intento que hace el autor para adaptar su teoría explicativa del desarrollo a la metanarrativa marxista. Sin embargo, lo importante aquí es poner de manifiesto que el análisis vygotskyano de la ontogénesis como síntesis dialéctica del desarrollo biológico y el desarrollo cultural, resulta especialmente apropiado para sustentar la simbiosis entre las necesidades biológicas y las psicológicas y sociales en el desarrollo del ser humano.

En segundo lugar, el concepto de “sistema de actividad”, nos proporciona la base para resaltar la tendencia de los seres humanos a la acción —y especialmente a la interacción— desde las primeras etapas de la vida. Tal como señalamos en páginas anteriores, todas las especies animales están dotadas de una serie de capacidades que les permiten desarrollar una cierta actividad. Pero en el caso de la especie humana estas capacidades son especialmente relevantes en lo que se refiere a la interacción social. Es precisamente gracias a este proceso de mediación social, por el que el sujeto va elaborando signos y herramientas que contribuyen a su desarrollo cultural, adoptando un papel activo en la construcción de su propio

---

<sup>22</sup> Vygotsky, 1983, página 68 de la edición castellana, 1995.

CUADRO 4.2

■ APORTACIONES DE LA TEORÍA DE VYGOTSKY AL ESTUDIO DE LAS NECESIDADES INFANTILES Y ADOLESCENTES.

Considera que existe una síntesis dialéctica en el desarrollo ontogenético entre el cambio de naturaleza biológica y el aprendizaje cultural.

Otorga al sujeto un papel activo en la construcción de su propio desarrollo por adaptación activa en relación con los objetos y, especialmente, con las personas. Defiende la existencia de un mecanismo universal de construcción de las funciones psicológicas superiores en interacción social: la ley genética del desarrollo cultural o de la doble formación de los procesos psicológicos superiores. Otorga a la cultura humana la capacidad de ampliar el sistema de actividad que proporciona la biología mediante la utilización de herramientas físicas y simbólicas.

Considera el cambio evolutivo como cualitativo y revolucionario.

Enfatiza la importancia de las diferencias individuales y culturales en el desarrollo.

La educación -tanto formal como no formal- adquiere un papel esencial en el desarrollo del ser humano: el concepto de zona de desarrollo próximo define las relaciones entre desarrollo y aprendizaje en situaciones de interacción social.

Propone utilizar métodos naturales de investigación: historia de los cambios “revolucionarios” que se producen en el desarrollo infantil y defectología.

desarrollo. Este papel activo se hace patente en dos aspectos fundamentales de la teoría que nos ocupa: la progresiva descontextualización de las herramientas y la consiguiente construcción de signos de mediación en la ontogénesis; y el, asimismo, progresivo control que el sujeto va adquiriendo sobre su conducta. Al mismo tiempo, debemos tener presente que en la concepción vygotkyana del desarrollo subyace la idea de que lo que cambia, lo que se desarrolla de unas etapas a otras son los sistemas de actividad. Por tanto, el concepto de sistema de actividad nos va a permitir sustentar teóricamente la idea de que el sujeto es activo y tiende a la construcción de la autonomía desde las primeras etapas de la vida. Pero es que además nos hace comprender cómo la autonomía se construye precisamente gracias a la interacción con las personas. Y es aquí donde encontramos el sustento teórico para afirmar que la relación con los otros es uno de los principales satisfactores de la necesidad de autonomía durante la infancia y la adolescencia.

En relación con lo anterior, y en tercer lugar, es necesario insistir en la importancia de los otros y de la cultura como elemento fundamental en la transición desde las funciones psicológicas elementales a las funciones psicológicas supe-

riores. En este sentido, podríamos afirmar que la teoría de Vygotsky nos permite integrar la importancia de la cultura en una teoría sobre las necesidades humanas. Pero, a pesar de las interpretaciones relativistas que algunos partidarios de la Psicología Cultural, han hecho de la teoría, desde nuestro punto de vista, pensamos que en ella puede considerarse la cultura de forma genérica —entendida como el fundamento del desarrollo ontogenético específicamente humano—. Así, el concepto de cultura en Vygotsky se puede entender como el proceso general de desarrollo de la especie humana que tiene lugar desde el final de la filogénesis hasta nuestros días. Por tanto, lo que el niño debe integrar en su desarrollo biológico o natural, no es tanto una cultura concreta, sino el desarrollo cultural general que la especie humana ha elaborado en su propio desarrollo histórico. Con esto queremos decir que lo que el niño o la niña necesitan para desarrollarse como seres humanos es el aprendizaje de todo lo que supone el desarrollo cultural humano mediante la interacción con los adultos. Por ello la llamada ley genética del desarrollo cultural permite al individuo en desarrollo, apoderarse de las herramientas y signos propios de su cultura y llegar a interiorizarlos.

Por tanto, otra de las aportaciones básicas de la obra de Vygotsky a la teoría de las necesidades infantiles es el concepto de “zona de desarrollo próximo”. Dicho concepto hace posible operativizar la importancia de la educación, tanto formal como no formal durante la prolongada infancia del ser humano. Dado que la especie humana se caracteriza por haber creado herramientas o instrumentos artificiales de mediación que le permiten ampliar de forma ilimitada sus posibilidades biológicas, el niño debe aprender poco a poco, en interacción con los adultos –madres, padres o profesorado– el uso de esas herramientas. Así pues, la educación se convierte en el modelo vygotksyano en un proceso fundamental para que el niño o la niña puedan construir su autonomía con la ayuda que le prestan los adultos.

Finalmente, los métodos de investigación que propone Vygotsky para estudiar el desarrollo de las funciones psicológicas superiores, resultan, asimismo, de enorme interés para el estudio de las necesidades infantiles y adolescentes. Los estudios microgenéticos son muy importantes para analizar el efecto que tiene la interacción en los procesos educativos formales y no formales, en las distintas etapas del desarrollo. Pero además la utilización de la defectología, esto es, los estudios con niños y niñas con discapacidades, son una fuente valiosísima de información. Por una parte, estos estudios nos llevan a comprender la importancia de aspectos tales como la interacción, el lenguaje, el acceso a la lengua escrita, etc., en el desarrollo de la autonomía. Por otra parte, como ya se ha dicho, permiten sostener la plasticidad del desarrollo humano que tiene su origen en la fusión entre las características biológicas –dañadas en los niños y niñas con discapacidad– y las ambientales, que deben proporcionar satisfactores especiales. Así el hecho de poder conocer las vías alternativas por las que transcurre el desarrollo de esos niños o niñas, nos debe llevar a encontrar los satisfactores especiales que dichos sujetos han de recibir para cubrir sus necesidades básicas “que naturalmente serán las mismas que para el resto de los seres humanos”.

## PERSPECTIVA ECOLÓGICA

Aunque el autor que nos ocupa ya había presentado las bases de su teoría en diversas publicaciones teóricas y, especialmente en trabajos de investigación (Bronfenbrenner, 1970), el núcleo fundamental de la misma se recoge en su volumen publicado en 1979 con el título la ecología del desarrollo humano. Posteriormente, son también muchos los documentos escritos que especifican o aportan cuestiones novedosas a su teoría (Bronfenbrenner y Ceci, 1994; Bronfenbrenner y Crouter, 1982; Bronfenbrenner y Morris, 1998; Bronfenbrenner, Mac Clelland, Wethington, Moen y Ceci, 1996).

Antes de comenzar a exponer los principios básicos de dicha teoría, es importante señalar que, a pesar de la insistencia de Bronfenbrenner en la importancia de la comprensión de las relaciones que se establecen entre el sujeto y su entorno, realmente se propone elaborar un modelo explicativo del desarrollo humano. Sin embargo, como señalaremos más adelante, no consigue totalmente su objetivo ya que presta poca atención al propio sujeto en desarrollo y a los mecanismos que pueden producir el cambio evolutivo, centrándose por completo en el estudio de lo que habitualmente se entiende como “medio ambiente”.

Su punto de partida suele situarse en la crítica a la escasa validez externa de los métodos experimentales, tan utilizados en la Psicología entre los años treinta y cincuenta del siglo pasado, así como en el interés por los estudios sobre el entorno tomado de los psicólogos de la Gestalt. Así propone su modelo ecológico cuyo objetivo prioritario es el estudio del desarrollo en el contexto en el que se produce. Ello supone, según sus propias palabras “una nueva perspectiva teórica para la investigación

en el desarrollo humano”,<sup>36</sup> ya que implica una forma completamente diferente de interpretar las relaciones entre el sujeto y el entorno. El modelo de Bronfenbrenner posee un amplio poder explicativo para la investigación evolutiva ya que a partir del mismo se puede delimitar con bastante precisión la posibilidad de generalizar, o no, los hallazgos obtenidos en los distintos estudios. Permite también hallar un nexo entre la práctica psicológica y la investigación, y constituye un poderoso instrumento para el trabajo cotidiano de los psicólogos que deben tomar decisiones relevantes en la vida de los niños y las niñas.

La aproximación teórica de Bronfenbrenner, formulada ya en 1979, fue posteriormente reelaborada por éste, que se dio cuenta de la poca atención que estaba prestando al sujeto en desarrollo y al mecanismo explicativo del mismo. A ello también contribuyeron las críticas que algunos autores hicieron al modelo, calificándolo como excesivamente ambientalista y poco integrador, al conceder muy escasa importancia a los factores biológicos (Lerner, 1984). De este modo, en la reelaboración posterior de la teoría, se ocupa de destacar la importancia de los factores biológicos en el desarrollo psicológico, así como el papel activo del propio sujeto (Bronfenbrenner, 1986; Bronfenbrenner y Ceci, 1994; Bronfenbrenner y Morris, 1998). Es entonces cuando pasa a denominar a su teoría modelo bioecológico, haciendo una crítica del poco interés que hasta ese momento habían tenido por el sujeto en desarrollo las investigaciones basadas en su teoría.

Es en su trabajo de 1986 cuando concreta esa crítica al considerar que si bien en 1974 describía la investigación evolutiva como “el estudio del comportamiento extraño del niño en situaciones extrañas durante el período de tiempo más breve posible”, en fomento existe “una

<sup>36</sup> Bronfenbrenner, 1979, página 23 de la edición castellana, 1987.

superabundancia de estudios sobre el contexto sin desarrollo.<sup>37</sup>

Es importante señalar que el modelo teórico que ahora nos ocupa no se ha limitado a estudiar el desarrollo durante la infancia y la adolescencia, sino que asume que la interacción que se produce entre el sujeto y sus contextos de desarrollo afecta a todas las etapas del ciclo vital. Además, confiere gran importancia a la dimensión temporal como aspecto fundamental en el estudio de la influencia de los diferentes contextos sobre el desarrollo. Por ello considera imprescindible estudiar también los efectos que tienen en el desarrollo de los individuos los grandes cambios culturales –nivel macrosis- témico– que se producen durante la vida de éstos.

En relación con lo anterior y en consonancia con el objetivo de este libro, consideramos muy relevante la crítica a la sociedad norteamericana y a los profesionales de la psicología que hace Bronfenbrenner al finalizar su libro de 1979, por olvidarse de la importancia que tienen los sistemas o contextos sobre el desarrollo individual. Así nos dice, por ejemplo, que cuando se observa un problema en un determinado niño, se empieza por estudiar las posibles dificultades que tiene el propio niño. Posteriormente, se achacan dichos problemas a los padres. Y, finalmente, si tampoco esto da resultado, se echa la culpa al grupo étnico o clase social a la que pertenece la familia, sin tener en cuenta el nivel macrosistémico que, obviamente, ha de contener un análisis político. Por ello, de la teoría de Bronfenbrenner se deriva la idoneidad de llevar a cabo el análisis de los diferentes contextos en los que se desarrolla el sujeto, para comprobar si son capaces de satisfacer las necesidades básicas de los seres humanos.

### **El concepto de desarrollo en la teoría de Bronfenbrenner**

Como se ha dicho anteriormente, el autor, en su publicación de 1979, pretende dejar claro que su teoría es de carácter evolutivo y que, por tanto, su objetivo principal es el estudio del desarrollo del sujeto humano. En esta obra, el autor define el desarrollo como “el proceso por el que la persona en desarrollo adquiere una concepción del ambiente ecológico más amplia, diferenciada y válida y se motiva y se vuelve capaz de realizar actividades que revelen las propiedades de ese ambiente, lo apoyen y lo reestructuren, a niveles de igual a mayor, en cuanto a su forma y contenido”.<sup>38</sup>

Bronfenbrenner considera necesario destacar tres aspectos de esta definición. El primero, que el cambio que se produce con el desarrollo no es efímero, ni depende de la situación e implica una reorganización con cierta estabilidad en el tiempo y en el espacio. El segundo, que el cambio se produce a nivel de la percepción y de la acción. El tercero se refiere al ámbito de la representación, ya que señala la importancia que tiene saber cómo, tanto en el ámbito de la percepción como en el de la acción, el mundo de la persona en desarrollo se extiende más allá de la situación inmediata.

Sin embargo, hasta su publicación de 1986, Bronfenbrenner descuida en su obra el estudio de los mecanismos inherentes al sujeto que tienen que ver con el cambio evolutivo, tanto desde el punto de vista teórico como empírico. En su libro de 1979 escribe que su concepción del desarrollo se apoya en Lewin y Piaget, retomando el concepto piagetiano de adaptación cognitiva para explicar la forma en que el desarrollo es el resultado de las interacciones entre el individuo y los ambientes en los que está inmerso. No obstante, y a pesar de estas afirmaciones, nuestro autor deja de atender

---

37 Bronfenbrenner, 1986, pp. 286-288.

---

38 Bronfenbrenner, 1979, edición castellana, p. 47.

este importante problema teórico para ocuparse principalmente de estudiar los contextos de desarrollo. En relación con sus problemas para definir el desarrollo, Bronfenbrenner nos ofrece en la misma obra una definición operativa que tiene muchas semejanzas con el concepto vygotskyano de zona de desarrollo próximo. En concreto, este autor señala que, para poder afirmar que ha habido desarrollo, es necesario que el cambio producido en las concepciones o actividades de la persona se extienda a otros momentos y a otros contextos. En sus trabajos de 1994 y 1995, utiliza precisamente en este sentido el concepto de procesos próximos.

Como ya dijimos, en la reformulación que Bronfenbrenner hace de su modelo teórico de 1986, y que finalmente denomina modelo bioecológico, reconoce las carencias de sus propuestas anteriores en lo que se refiere al sujeto en desarrollo. En esta nueva versión de su teoría, hace interesantes aportaciones sobre el proceso de desarrollo que se asemeja mucho al concepto de cambio microgenético que, para los psicólogos sociohistóricos, se produce cuando se van creando “zonas de desarrollo próximo”. Además, asume claramente que el papel activo del sujeto en las interacciones con el medio, constituye gran parte del motor de ese desarrollo.

En este sentido, Bronfenbrenner y Morris consideran que son tres las características de las personas que tienen más influencia en la formación de su propio proceso de desarrollo, por la capacidad que tienen para afectar a la dirección y a la potencia de los procesos proximales en el transcurso de la vida (Bronfenbrenner y Morris, 1998). La primera se refiere a las disposiciones personales que ponen en marcha esos procesos en un dominio concreto del desarrollo. La segunda tiene que ver con los recursos bioecológicos, es decir con las características físicas, biológicas y cognitivas de los sujetos, que facilitan –o dificultan– el paso a la siguiente etapa del desarrollo. Finalmente, la tercera hace

referencia a las características requeridas para facilitar o entorpecer las relaciones con el medio que, como el temperamento, la apariencia física o la sociabilidad, hacen que los otros sean más o menos proclives a la interacción y, por tanto, facilitan o entorpecen la puesta en marcha del proceso de desarrollo próximo. La combinación entre los resultados en las variaciones de estas tres características da lugar a distintas formas de estructura personal que inciden de forma diferenciada en el desarrollo. Por tanto, la forma, potencia, contenido y dirección de los procesos de desarrollo varía sistemáticamente en función de factores tales como: las características de la persona en desarrollo; el medio –tanto cercano como lejano– en que tal desarrollo tiene lugar; la naturaleza de los resultados del desarrollo que se estén considerando; y las continuidades o cambios que se producen a lo largo del tiempo durante el curso de la vida, en el período histórico concreto en el que ésta tenga lugar. De este modo, podemos afirmar que en el modelo teórico que nos ocupa, las características de las personas son, al mismo tiempo, origen y consecuencia de los procesos de desarrollo.

A pesar de estas modificaciones, es decir, del intento de incluir al sujeto biológico en las últimas versiones de la teoría, Bronfenbrenner sigue descuidando –al igual, o incluso más, que lo hacía en sus primeros trabajos– el análisis del mecanismo explicativo del cambio psicológico. Así el autor podría situarse en lo que Overton denomina interaccionismo convencional, al no considerar el cambio evolutivo como de carácter estructural y, en consecuencia, olvidarse del estudio de los mecanismos del desarrollo. Esto no ocurría, por el contrario, en su propuesta teórica de 1979, donde proponía la inclusión del mecanismo de adaptación cognitiva –entendida en el sentido piagetiano– como mecanismo explicativo del cambio (Overton, 1998).

### Los contextos en los que se produce el desarrollo

Sin lugar a dudas, la contribución más importante que Bronfenbrenner ha hecho a la Psicología Evolutiva es el estudio pormenorizado de lo que de una manera genérica se conoce como medio ambiente. Dejando de lado la polémica entre la herencia y el ambiente, nuestro autor considera que el desarrollo se produce por la compleja interacción que se establece entre las características propias del individuo y las de los distintos entornos o sistemas en los que tiene lugar dicho desarrollo. El supuesto de la interacción entre las características del sujeto y las del entorno aparece, de manera más o menos clara, en casi todas las teorías contextualistas. Sin embargo, lo que hace realmente novedosa la aportación de Bronfenbrenner es su forma de entender los sistemas o contextos. Para él, los sistemas deben ser considerados de modo dinámico y global, lo que significa que es necesario tener en cuenta todos los elementos que forman parte del mismo, así como las múltiples relaciones que se forman entre todos y cada uno de ellos. Para explicar las relaciones que se establecen entre los diferentes sistemas Bronfenbrenner recurre al concepto de transiciones ecológicas, que hace referencia a los cambios de rol o de entorno que ocurren a lo largo de toda la vida. En concreto, este autor señala que: “Una transición ecológica se produce cuando la posición de una persona en el ambiente ecológico se modifica como consecuencia de un cambio de rol, de entorno o de ambos a la vez”.<sup>39</sup> En este sentido, es importante señalar que las transiciones ecológicas son de gran interés para la práctica psicológica ya que, en general, suponen situaciones de riesgo para las personas en desarrollo puesto que son –al mismo tiempo– origen y consecuencia de los procesos de cambio.

Concretamente, Bronfenbrenner descompone lo que comúnmente llamamos medio ambiente en cuatro sistemas, cuyas características y condiciones afectan al propio proceso de desarrollo. Denomina a estos sistemas, respectivamente, microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. Tal como muestra la Figura 4.1, dichos sistemas pueden ser representados topológicamente como una serie de círculos concéntricos, en cuyo centro se encuentra la persona en desarrollo con sus propias características biológicas y psicológicas.

El círculo más próximo al sujeto en desarrollo es el microsistema, que está constituido por los contextos más cercanos a ese sujeto, como, por ejemplo, la familia, la escuela o el grupo de iguales, aunque es posible también descender al estudio de niveles microsistémicos más pequeños, como un aula concreta dentro de la escuela. La definición que Bronfenbrenner da del microsistema en su obra de 1979, es ampliada posteriormente para conceder más importancia a la actividad del propio individuo, así como para incluir la interacción con objetos reales y simbólicos. Por todo ello, en 1994, considera que:

“Un microsistema es un conjunto de actividades, roles sociales y relaciones interpersonales experimentados por la persona en desarrollo en un escenario dado y cara a cara con objetos físicos, sociales y aspectos simbólicos que invitan, permiten o inhiben su implicación en una interacción con o en una actividad en el entorno inmediato, sostenidas y progresivamente complejas”.<sup>40</sup> Es importante señalar que el significado de un microsistema depende de la representación que cada individuo elabora del mismo, porque no es posible atribuirle un significado objetivo más allá de la realidad fenomenológica. El microsistema comprende las actividades que realizan los individuos, las

<sup>39</sup> Bronfenbrenner, 1979, edición castellana, p. 46, 1987.

<sup>40</sup> Bronfenbrenner y Ceci, 1994, edición castellana, p. 1645.



CUADRO 4.1

■ MÓDELO ECOLÓGICO DE BRONFENBRENNER.



relaciones interpersonales y los roles que asumen las personas por el hecho de encontrarse en un microsistema determinado, elementos que pasamos a analizar a continuación.

Bronfenbrenner toma el concepto de actividad de los psicólogos soviéticos, de Vygotsky y, especialmente, de Leontiev (1978) y lo considera de carácter molar. De acuerdo con este autor una conducta molar es una conducta progresiva que se desarrolla en un momento propio y tiene un significado o una intención concreta para los participantes que están presentes en el entorno. Los términos molar y progresiva se utilizan en esta definición para destacar que una actividad no es un hecho momentáneo, no es un acto, sino un proceso continuo que tiene un principio y un fin. Por otra parte, una actividad tiene un sistema de tensión que contribuye a su persistencia en el tiempo y a su resistencia a la interrupción hasta que la actividad se completa. Todo ello implica que ha de existir una intención y un motivo para que un determinado sujeto realice una actividad. Las actividades pueden variar de acuerdo con los cuatro aspectos siguientes:

El grado y complejidad de los objetivos que las motivan; si se refieren a objetos o personas, presentes o ausentes; si el niño las realiza sólo o

en colaboración con otros niños o con adultos; y, por último, el número de actividades que se desarrollan conjuntamente. Lógicamente, a medida que el niño se desarrolla han de variar estos cuatro aspectos en el sentido de que los objetivos que las motivan y las propias actividades se hacen más complejas, se refieren cada vez más a objetos representados, se realizan en colaboración en mayor número de ocasiones y con mayor frecuencia se desarrollan simultáneamente.

Pasemos ahora a analizar el papel que cumplen las relaciones o estructuras interpersonales en el desarrollo de una persona al nivel micro-sistémico. Aunque ciertamente Bronfenbrenner haya estudiado más el microsistema familiar, la mayor parte de sus afirmaciones resultan también válidas para otros contextos y especialmente para el contexto escolar. Este autor considera la díada como un componente básico para el desarrollo de las dos personas que la componen que, además hace posible la formación de estructuras interpersonales más amplias, como las tríadas, tétradas y demás. Las díadas pueden ser: de observación, de actividad conjunta y primarias. Estas últimas se refieren a las relaciones de apego, ya que se basan en la idea de que la relación entre las dos personas que las componen continúa existiendo

aunque no se encuentren juntas. Cada una de estas tres relaciones diádicas puede ocurrir simultáneamente o por separado. Dentro de las relaciones diádicas, Bronfenbrenner considera de especial importancia las que denomina diádas de desarrollo que son las que cumplen las condiciones óptimas para el desarrollo y el aprendizaje. Estas diádas se definen como situaciones en las que interactúan el sujeto en desarrollo y una persona a la que esté apegado emocionalmente y se va produciendo una transferencia del control de la actividad desde este último al primero.

Pero naturalmente, el estudio del desarrollo que se lleva a cabo en los microsistemas no debe sólo estudiar la interacción diádica, sino tener en cuenta la totalidad del sistema interpersonal que funciona en un entorno determinado, afectando a todas la persona que estén en él, incluido el experimentador. Aunque el objetivo del estudio sea una diáda —como, por ejemplo, la interacción entre el bebé y su madre en la realización de ciertas actividades—, se debe tener en cuenta la influencia indirecta de terceros, como, por ejemplo, el padre. El autor denomina a esta influencia efecto de segundo orden. Dependiendo de la actividad concreta de que se trate y de las relaciones interpersonales implicadas, la presencia de una tercera persona puede tener un efecto facilitador o inhibidor del desarrollo.

Veamos, finalmente, el papel que cumple en el estudio de los microsistemas el concepto de rol, al que Bronfenbrenner define como: “un conjunto de actividades y relaciones que se esperan de una persona que ocupa una posición determinada en la sociedad, y las que se esperan de los demás en relación a aquéllas”<sup>41</sup>. Los roles se suelen identificar con las etiquetas que se asignan a distintas posiciones sociales en una cultura, en relación con la edad, sexo, parentesco, trabajo o estatus social. La sociedad, la cultura tiene expectativas sobre cómo han de cumplirse esos roles, expectativas que no sólo se refieren

al contenido de las actividades sino a las relaciones interpersonales. Por tanto, el rol implica una integración de los elementos de la actividad y relación, en función de las expectativas de la sociedad. Como esas expectativas surgen del nivel de la subcultura o de la cultura, el rol tiene sus raíces en el macrosistema de orden superior, en la ideología y en las estructuras institucionales que se asocian con él. El enorme poder que tienen los roles deriva de su importancia y fuerte implantación cultural.

Por supuesto, el hecho de asumir un rol tiende a evocar el tipo de actividades, patrones de relación, etc., que tienen que ver con las expectativas a él asociadas, siendo más fuerte la tendencia si el rol tiene una amplia implantación cultural. Pero además, la tendencia a desarrollar una conducta acorde con las expectativas de determinado rol, depende de la existencia en el entorno de otros roles que activen o inhiban dicha conducta. En relación con el desarrollo infantil y adolescente es muy importante la idea del autor que nos ocupa según la cual tal desarrollo se facilita si el sujeto puede interactuar con personas que tengan diferentes roles sociales.

El siguiente círculo corresponde al mesosistema que representa las relaciones entre los microsistemas, relaciones que pueden ser tan importantes en el desarrollo de un individuo como lo son las que existen entre la familia y la escuela, o la familia y el grupo de amigos.

En términos de Bronfenbrenner “Un mesosistema comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente —por ejemplo, para un niño las relaciones entre el hogar y la escuela y el grupo de pares del barrio; para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social—”<sup>42</sup>. Puesto que el mesosistema hace referencia a las relaciones existentes entre los microsistemas, sus componentes son los mismos a que se hizo

---

41 Bronfenbrenner, 1979, edición castellana, p. 107, 1987.

---

42 Bronfenbrenner, 1979, edición castellana, p. 44, 1987.

referencia en el apartado anterior: actividades molares, estructuras interpersonales y roles que tienen lugar en diadas o sistemas, con distintos grados de reciprocidad, equilibrio de poderes y relaciones afectivas. La diferencia está en la naturaleza de las interconexiones que, en el nivel que ahora estudiamos, tienen lugar a través de los límites entre los microsistemas. Por tanto, la mayor parte de las hipótesis que Bronfenbrenner y sus colaboradores hacen en relación con éstos sirven también a la hora de estudiar el desarrollo en el nivel mesosistémico. Dado que se ha definido el mesosistema como un conjunto de relaciones entre dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa de una manera activa, se trata ahora de analizar qué tipo de relaciones son posibles a nivel intersistémico. El autor propone, en 1979, cuatro tipos generales: participación en entornos múltiples, vinculación indirecta, comunicaciones entre entornos y conocimiento sobre entornos.

La participación en entornos múltiples es la forma más elemental o primaria que toma la conexión entre dos entornos ya que es condición necesaria para que exista el mesosistema. Se trata de que una determinada persona esté vinculada a más de un entorno, como, por ejemplo, lo está el niño a la familia y a la escuela. Ello implica que exista una red social directa o de primer orden a través de los entornos en que participa la persona en desarrollo. Esta red —o mesosistema— se pone en marcha cuando la persona se incorpora por primera vez al entorno nuevo, es decir cuando se produce una transición ecológica. La persona concreta que realiza la transición es denominada vínculo primario y a las otras personas con ella relacionadas se les llama vínculos complementarios. La diada en que uno de los entornos incluya una persona que sirva de vínculo se llama diada de vinculación. Bronfenbrenner habla de vinculación indirecta cuando la persona no participa de forma activa en ambos entornos y lo hace a través de un tercero, que funciona como vínculo intermediario entre ellos, estableciendo así una

red de segundo orden. El tercer tipo de relaciones que se puede producir entre los microsistemas son las que el autor llama comunicaciones entre entornos, que se establecen mediante el intercambio de mensajes que puede ser directo —como, por ejemplo, la interacción cara a cara—, o indirecto —mediante la utilización del correo, el teléfono, etc.—. Por último, el conocimiento entre entornos hace referencia a la información o experiencia que tiene un entorno de otro.

La vinculación o transición directa es la que más claramente define y explica la importancia del nivel sistémico que nos ocupa. Cuando la persona hace esta transición en solitario, el vínculo que da lugar al mesosistema se denomina solitario, pero si, por el contrario, la hace en compañía de otra persona procedente del entorno familiar, el vínculo será dual. Bronfenbrenner habla de vinculación múltiple cuando hay más de una persona que es activa en los dos entornos. Finalmente, un mesosistema que tiene un solo vínculo principal directo, siendo los restantes indirectos, dará lugar a una aculación débil.

A partir de estas consideraciones sobre los vínculos que dan lugar y refuerzan un determinado mesosistema, nuestro autor formula, en 1979, una serie de hipótesis sobre la importancia que tiene en el desarrollo del sujeto la forma en que se realizan las transiciones ecológicas que dan lugar a los mesosistemas. La mayor parte de ellas se refieren a la importancia de las personas de apoyo en la incorporación a nuevos contextos, sobre todo en las primeras etapas de la vida, así como a la importancia de que el niño vaya conociendo nuevas formas de vida, nuevos contextos, a medida que va aumentando su edad. Bronfenbrenner desarrolla dieciséis hipótesis en relación con este tema, que se intentan resumir en la Tabla 4.9.

En un nivel más alejado se sitúa el exosistema. Se trata de un sistema en el que la persona en desarrollo ni siquiera está presente, pero que le afecta profundamente. Buenos ejemplos de este tipo de contextos son los servicios sani-

tarios, sociales o educativos de que dispone la comunidad, o en el caso de los niños, las condiciones de trabajo de sus padres. El propio Bronfenbrenner lo define del siguiente modo: “Un exosistema se refiere a uno o más entornos que no incluyen a la persona en desarrollo como participante activo, pero en los cuales se producen hechos que afectan a lo que ocurre en el entorno que contiene a la persona en desarrollo, o que se ven afectados por lo que ocurre en ese entorno”.<sup>43</sup>

Como ya se ha dicho, los exocistemas no influyen en el individuo de forma directa sino indirecta, a través de la vinculación de éste con otra persona que esté inmersa en un determinado microsistema –por ejemplo, el niño no está directamente relacionado con el contexto laboral de sus padres, pero este sistema puede influir de forma decisiva en su desarrollo a través de sus padres—. Por ello, Bronfenbrenner considera que cuando se trata de hacer investigaciones sobre la incidencia de este nivel sistémico en el individuo, debe establecerse la secuencia causal que los relacione.

Esta secuencia ha de tener, al menos, dos pasos. En primer lugar, se ha de probar la conexión de los procesos que se producen en el entorno externo con los que tienen lugar en el microsistema de la persona en desarrollo. En segundo lugar, se han de conectar también los procesos del microsistema implicados en la relación anterior, con los cambios evolutivos de la persona en cuestión.

Bronfenbrenner afirma que la mayor parte de los estudios sobre el exosistema han obviado alguno de los dos pasos, produciendo errores en las investigaciones que intentan estudiar la incidencia de los distintos factores o variables de estos contextos en el desarrollo individual. Tales errores pueden ser, lógicamente, de dos tipos. El primero se comete cuando el investigador estudia el efecto de las influencias ex-

ternas sobre el microsistema y da por supuesta la influencia sobre él. El segundo tiene lugar, cuando el investigador pasa por alto la fase intermedia, esto es, cuando una vez establecida la conexión –que con frecuencia se hace mediante una correlación estadística–, entre algún aspecto del ambiente externo y algún resultado evolutivo, se olvida de estudiar con qué proceso del microsistema se relaciona el cambio. Desde nuestro punto de vista, y aún estando de acuerdo con los requisitos que propone el modelo para el estudio de las relaciones entre el exosistema y el individuo, creemos que, siguiendo las indicaciones que el propio modelo da sobre el progreso de la investigación científica, no es absolutamente necesario –aunque sea lo óptimo– demostrar las dos conexiones en el mismo experimento.

Así, por ejemplo, si en un determinado experimento demostramos que el empleo del padre influye positivamente en las relaciones familiares y, en otro distinto que las buenas relaciones familiares afectan al desarrollo infantil podríamos inferir, que el paro debe afectar negativamente en el desarrollo de un niño.

En este sentido hemos de señalar que quizá, en este tipo de inferencias, no pueda hablarse de factores causales pero sí, al menos, de factores protectores y factores de riesgo, en el sentido de factores que facilitan o inhiben el desarrollo.

Llegamos, por último, al nivel del macrosistema que incluye las ideas, creencias, valores, etc., de la cultura o microcultura en que vive el individuo.

De nuevo recurrimos a la definición del propio Bronfenbrenner que, sin duda, es mejor que la que las autoras podríamos reelaborar: “El macrosistema se refiere a las correspondencias, en forma y contenido, de los sistemas de menor orden –micro, meso y exo– que existen o podrían existir, al nivel de la subcultura o de la cultura en su totalidad, junto con cualquier sistema de creencias o ideología, que sustente estas

---

43 Bronfenbrenner, 1979, edición castellana, p. 44, 1987.

TABLA 4.9

■ CONDICIONES QUE INCREMENTAN EL POTENCIAL EVOLUTIVO DE UN MESOSISTEMA.

- Que la persona que realiza la transición esté acompañada por otra persona con la que esté vinculada en el entorno originario.
- Que las demandas de roles de los diferentes entornos sean compatibles y que los roles, las actividades y las diadas en las que participa la persona en desarrollo estimulen la confianza entre ambos, exista un consenso de metas y un creciente equilibrio de poderes a favor de la persona en desarrollo.
- Que el desarrollo pueda irse incrementando en función de la progresiva integración de la persona a diversos entornos con estructuras diferentes.
- Que la persona pueda participar en entornos con características culturales o subculturales diferentes —como grupos étnicos diferentes, religiones, clases sociales, etc.—
- Que el niño participe en un número creciente de diadas transculturales, esto es, en varios entornos distintos.
- Que existan vínculos positivos de apoyo a la persona en desarrollo en su incorporación a los nuevos entornos.
- Que los vínculos de apoyo en el mesosistema comprendan personas con las que el niño haya establecido una diada primaria, como el padre o la madre, y que participen de forma activa con los miembros del nuevo entorno.
- Que existan, además, el mayor número posible de comunicaciones indirectas entre los microsistemas que han originado el mesosistema.

correspondencias”.<sup>44</sup> Por ejemplo, pertenecen a este nivel, las ideas sobre la forma más adecuada de educar a los niños y niñas, los roles atribuidos a los sexos, las expectativas y creencias sobre determinadas culturas o etnias, etc. Es importante señalar que en una cultura o microcultura cada uno de los entornos de una determinada clase son muy semejantes entre sí —por ejemplo, la familia o la escuela—, sin embargo éstos difieren notablemente de unas culturas a otras a causa de los factores de este último nivel, que influyen poderosamente sobre el concepto de familia o el de educación.

Por tanto, el macrosistema se manifiesta en las continuidades de forma, contenido y relacio-

nes que existen entre los niveles micro, meso y exo, en un determinado contexto histórico y cultural. La incidencia de las ideas y creencias imperantes en una cultura sobre el desarrollo-aprendizaje de los niños puede parecernos obvia. Para ello sólo tenemos que pensar, por ejemplo, en las formas de educar a las niñas en la actualidad en diferentes países o regiones y en los aparentemente evidentes efectos que esto tiene sobre el desarrollo de las mujeres. Sin embargo, Bronfenbrenner critica los estudios que realizan cualquiera de estos tipos de inferencia. Por ejemplo, no sería investigación ecológica la que, tomando como referencia posibles estudios que hayan comprobado el cambio cultural con respecto a los roles de hombres y mujeres, llevase a cabo un estudio sobre el cambio de las pautas educativas dirigidas hacia las niñas y después relacionase esto con otra investigación sobre el acceso mayoritario de las mujeres a la educación superior.

Bronfenbrenner sostiene que es necesario comprobar todos estos cambios en una sola investigación de carácter longitudinal, lo que parece casi imposible de realizar en la práctica. Y ello porque considera que este nivel no sólo ha de tener en cuenta la cultura, sino también el tiempo, es decir, los cambios que tienen lugar con el cambio temporal. Son estos complejos requisitos de la investigación ecológica los que hacen que el creador del modelo tenga mucha menos evidencia experimental a medida que los sistemas se alejan más del individuo en desarrollo. Una revisión de sus publicaciones hace evidente que cuenta con muchos más datos empíricos sobre el funcionamiento de los microsistemas que de los niveles meso, exo, y especialmente, macrosistémicos. Así pues, a medida que se analizan contextos más alejados del sujeto en desarrollo, la precisión de la teoría de Bronfenbrenner se hace menor ya que pretende hallar investigaciones que tengan en cuenta simultáneamente todos los niveles, desde el macro, hasta los efectos de estos cambios culturales en

<sup>44</sup> Bronfenbrenner, 1979, edición castellana, p. 45, 1987.

los roles, interacciones y actividades molares que se desarrollan en el sistema familiar.

Es así como los efectos macrosistémicos sólo podrían probarse estudiando los grandes cambios que se producen de forma natural en una sociedad y analizando su efecto sobre los niveles inferiores a muy largo plazo, es decir acudiendo a lo que nuestro autor denomina experimentos transformadores. Buenos ejemplos de este tipo de investigación son el trabajo desarrollado por Luna, entre 1931 y 1932, en las regiones de Uzbekistan y Kirguizistán (Luna, 1976); y el de Elder, publicado en 1974 y realizado en Estados Unidos. En el primero, se analiza el efecto del cambio social llevado a cabo en estas regiones –traducido, fundamentalmente, en la alfabetización de la mayor parte de la población, la transición hacia una economía colectiva y el reajuste de la vida a los principios socialistas–, sobre el desarrollo psicológico. En el segundo, se estudian los cambios acontecidos en la sociedad americana después de la gran depresión de 1929. Ambos trabajos vienen a poner de manifiesto, según Bronfenbrenner, que un cambio drástico en el macrosistema tiene efectos sobre el resto de los sistemas, llegando incluso hasta el nivel de actividad individual (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner y Morris, 1998).

### **El análisis de los contextos de desarrollo: la investigación ecológica**

El modelo de Bronfenbrenner resulta de extraordinaria utilidad en la investigación evolutiva y, de hecho, la totalidad de las publicaciones de este autor a las que hemos tenido acceso, están repletas de estudios –desarrollados tanto por él, como por sus colaboradores–, que ilustran una teoría de enorme poder explicativo. En estos trabajos se evidencia la importancia que tienen los diferentes factores y variables correspondientes a los distintos contextos de desarrollo, en la explicación de los resultados

en una determinada investigación. Una de las cuestiones previas que ha de tenerse en cuenta a la hora de hacer una investigación ecológica es que obtener unos resultados definitivos es prácticamente imposible en un diseño con unos límites temporales claros. El trabajo investigador ha de ser desarrollado en fases sucesivas que puedan ir completando las interacciones complejas y multidimensionales que se producen entre los individuos que se desarrollan y las variables relativas a los distintos contextos en que esa investigación tiene lugar.

Un concepto muy importante en la obra de Bronfenbrenner, que no siempre ha sido bien entendido por los investigadores es el de validez ecológica. Este concepto, que toma de Lewin (1943), no sólo tiene que ver con la importancia de estudiar al sujeto en desarrollo en un ambiente natural, sino sobre todo con lo que ese entorno de investigación significa para el propio sujeto. Bronfenbrenner define la validez ecológica como la medida en que el ambiente que los sujetos experimentan en una investigación científica tiene las propiedades que el investigador le atribuye o supone que tiene (Bronfenbrenner, 1979). Se trata, por tanto, no sólo de que el ambiente sea natural –como más tarde explicaremos, este autor también admite la gran utilidad de la investigación realizada en el laboratorio–, sino sobre todo, de que no existan discrepancias entre la percepción que tiene el sujeto de la situación en la que se lleva a cabo la investigación y las condiciones ambientales que intenta o supone el investigador.

El autor señala la necesidad de utilizar algunas estrategias para poder garantizar la validez ecológica de las investigaciones. En primer lugar hay que tener en cuenta que, para que un diseño resulte representativo, no sólo tiene que realizarse un muestreo sobre la población a estudiar, sino también sobre las situaciones en las que dicha población se encuentra inmersa o, en otras palabras, sobre las condiciones de vida de los sujetos que integran esa población.

En segundo lugar, insiste en el hecho de que para poder comprender el significado de buena parte de los comportamientos de un sujeto que tienen lugar en un entorno social determinado, conviene que el investigador participe activamente en ese contexto, asumiendo roles similares a los que asumen los participantes. Se trata, por tanto, de que en la investigación participen personas que conozcan la situación, pero que al mismo tiempo tengan una cierta experiencia investigadora. La tercera estrategia posible o necesaria para garantizar la validez ecológica sería entrevistar a los sujetos una vez finalizada la situación experimental, para comprobar si su percepción o interpretación de la misma es, o no, coherente con los objetivos e intenciones del investigador.

Finalmente, también resultaría adecuado obtener datos relativos a la misma actividad y procedentes de entornos diferentes –por ejemplo, el ambiente familiar y el laboratorio–, para poder identificar los posibles efectos del contexto. En relación a esta última estrategia, hay que señalar que Bronfenbrenner –a diferencia de lo que algunos autores han interpretado– no propugna, a priori, mayor validez ecológica a ningún escenario concreto de investigación. Así, por ejemplo, se considera que el laboratorio puede ser un excelente contexto para ciertos estudios, siempre que se tenga en cuenta que se está trabajando en él y que, por el contrario, ciertos ambientes reales pueden ser inapropiados para obtener determinados datos –por ejemplo, el análisis de la interacción madre-bebé en un ambiente desconocido–.

En relación con todo ello, Bronfenbrenner insiste en la importancia que tienen los experimentos en la investigación ecológica sobre el desarrollo humano y define el experimento ecológico como aquel en el que se analizan las sucesivas acomodaciones que tienen lugar entre el organismo humano en desarrollo y los diferentes ambientes en los que dicho desarrollo se produce. Para ello es preciso contrastar los

componentes estructurales de dos o más ambientes, procurando controlar cuidadosamente otras fuentes de influencia. En este sentido, no podemos decir que el punto de partida de Bronfenbrenner esté claramente influido por una narrativa positivista, tal como parece indicar Overton (1998). El autor propone al menos un objeto de estudio teórico –la acomodación progresiva de un organismo y su ambiente–, del que hace partir, mediante un modelo hipotético deductivo las hipótesis referidas a la investigación. También propone que en las primeras etapas de una determinada investigación los experimentos se hagan, no para comprobar hipótesis, sino por motivos “heurísticos”, para comprobar la acomodación entre un organismo y su medio. En cualquier caso, es importante destacar que la teoría que aquí se analiza confiere al experimento una importancia fundamental en la investigación ecológica.

En el trabajo publicado con Morris, en 1998, Bronfenbrenner refuerza el valor de los experimentos en las primeras fases de la investigación científica, es decir, en lo que él mismo denomina modo o fase de descubrimiento. Esta fase es considerada por los autores muy importante para la Psicología Evolutiva al ser una disciplina que se encuentra todavía en las etapas iniciales del desarrollo, lo que claramente puede extenderse al estudio de las necesidades infantiles y adolescentes. Afirman que la estrategia para llevar a cabo estas primeras fases de la investigación consiste en realizar procesos reiterativos de confrontaciones sucesivas entre la teoría y los datos que nos permitan ser capaces de formular hipótesis para ser comprobadas en una ulterior fase o modo de verificación.

En la primera fase, cuyos objetivos son la formulación de hipótesis para una ulterior comprobación empírica, no se considera necesario hacer pruebas de significación estadística. Así pues, las tendencias que se observen en los datos pueden ser perfectamente válidas para, posteriormente, ser comprobadas en investigaciones

que ya sí han de ofrecer sus resultados con las pruebas estadísticas adecuadas.

No obstante, ello no significa que en la fase de descubrimiento no deban exigirse los tradicionales requisitos de fiabilidad y validez. Tales requisitos han de ser respetados –si bien de forma diferente a lo que se considera tradicional en la investigación–, ya que han de estar guiados de forma teórica. Bronfenbrenner y Morris afirman que el proceso de validación debe desarrollarse a dos niveles. El primero consiste en que, dentro de una investigación determinada, el resultado de cada una de las etapas de análisis sea validado en la siguiente, con una formulación más diferenciada. El segundo nivel supone que las generalizaciones que surgen de una investigación dada, tienen que ser validadas en relación con los hallazgos de otros estudios claramente relacionados con el que se desarrolla, siempre teniendo en cuenta las variables contextuales que en ellos se contemplan.

Uno de los aspectos más importantes que se deriva de este modelo es la conciencia, por parte de los investigadores que lo siguen, de la imposibilidad de hacer atribuciones causales simples y unidireccionales en las distintas fases de la investigación. Las actividades, interacciones y roles que manifiesta un sujeto en desarrollo en un determinado contexto, están determinadas por los múltiples factores o variables de ese contexto y del resto de los sistemas en que está inmerso. El investigador intentará controlar los máximos posibles, pero naturalmente el estudio de todos ellos no es posible en un solo experimento o en una sola fase de la investigación. Ello supone que los hallazgos de la investigación progresen lentamente, y que, a menudo, sus resultados sólo pueden generalizarse a situaciones contextuales semejantes a la estudiada.

Para terminar este apartado, señalar que Bronfenbrenner aborda en buena parte de sus trabajos la importancia de tener en cuenta las relaciones entre ciencia y política (Bronfenbrenner, 1974 y 1979; Bronfenbrenner y Monis, 1998). Estas relaciones no se refieren únicamente a la perspectiva clásica, de acuerdo con la cual la política social debe adaptarse a los conocimientos científicos obtenidos por las ciencias sociales, sino que además considera que la ciencia necesita tener en cuenta la política. Bronfenbrenner no se limita a postular una relación entre los dos campos, sino que insiste en la existencia de una integración funcional. Para él, el conocimiento y el análisis de la política oficial es esencial para el progreso de la investigación sobre el desarrollo porque llama la atención del investigador sobre los aspectos del ambiente más importantes para el desarrollo cognitivo, emocional y social de las personas.

Y todo ello porque la política es una parte del macrosistema que incide de forma importante en los otros sistemas, y en consecuencia, en el individuo en desarrollo. Indudablemente, las relaciones entre ciencia y política constituyen un aspecto muy importante a tener en cuenta en el trabajo teórico e investigador de una disciplina dedicada al estudio de las necesidades y derechos de la infancia y la adolescencia.







## **II UNIDAD**

**LA GESTACIÓN Y EL PROCESO  
DEL NACIMIENTO**



# EL DESARROLLO PRENATAL

**E**n la reproducción humana participan dos tipos de células sexuales o **gametos**: el masculino, o célula espermática, y el femenino u óvulo. La reproducción comienza cuando una célula espermática se fusiona con un óvulo para formar una nueva célula a la que se denomina **cigoto**. Pero empecemos por el principio.

## Espermatogénesis

La **espermatogénesis** es el proceso de producción de espermatozoides que tiene lugar en los *testículos* del varón cuando alcanza la pubertad. A través de una división celular repetida, denominada **meiosis**, cada día se producen alrededor de 300 millones de células espermáticas que luego se almacenan en el *epidídimo*, un sistema de ductos localizados en la parte posterior de los *testículos*. Por lo general, en cada eyaculación se liberan de 200 a 500 millones de células espermáticas. Algunas de esas células son anormales o están muertas, así, para que la cuenta espermática sea normal es necesario un mínimo de 20 millones de células espermáticas por mililitro de *semen* (Jones, 1984). Los espermatozoides son de tamaño microscópico, apenas miden alrededor de cinco diezmilésimas de milímetro de largo. Unas 10 a 20 eyaculaciones contienen tantos espermatozoides como gente hay en el planeta.

El espermatozoide posee una *cabeza*, que contiene el núcleo de la célula donde se encuentran los cromosomas; una *parte central*, y una *cola*. La parte central produce las reacciones

químicas que proporcionan energía para que la cola se mueva atrás y adelante para impulsar al espermatozoide.

Durante cópula, al tener lugar el orgasmo masculino millones de espermatozoides son eyaculados en la *vagina*, dando inicio a una jornada fantástica hacia la parte superior, hacia el *útero*, ascendiendo por las *trompas de Falopio*. Solamente cuando un espermatozoide logra entrar en cada óvulo disponible, ocurre la fecundación.

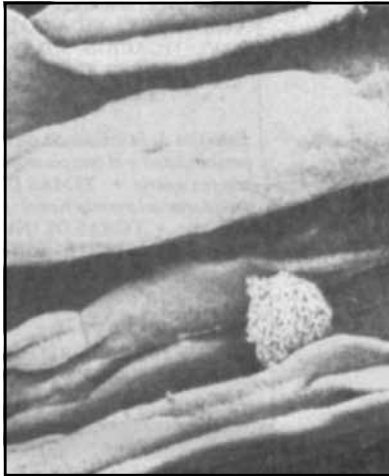
## Ovogénesis

La **ovogénesis** es el proceso por el cual los gametos femeninos, denominados **óvulos**, maduran en los *ovarios*. Estas células están todas presentes desde el nacimiento, aunque subdesarrolladas. Al empezar la pubertad, por lo general sólo un óvulo madura y es liberado más o menos cada 28 días (dependiendo de la duración del ciclo menstrual).

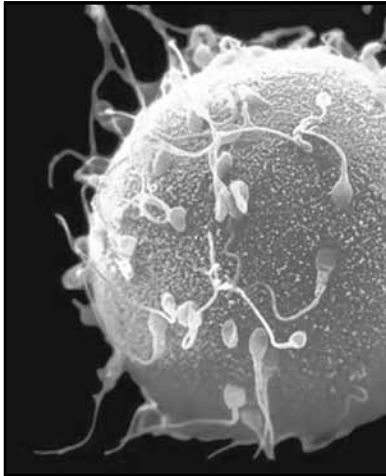
El óvulo es la célula más grande del cuerpo, tiene un diámetro aproximado de 13 milésimas de centímetro, tamaño suficiente para que sea visible. En esta célula, una envoltura clara y delgada guarda un líquido compuesto por cientos de gotas de grasa y proteínas en el que se encuentra el núcleo que contiene los cromosomas.

## Concepción

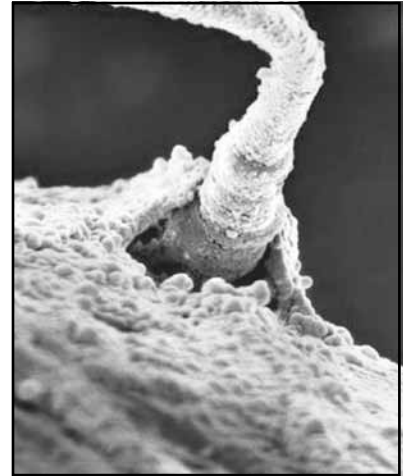
Después de que el óvulo es liberado (proceso conocido como **ovulación**), proyecciones simi-



Generalmente en el momento de la ovulación sólo madura un óvulo que es liberado en cada ciclo menstrual.



Millones de espermatozoides intentan fertilizar al óvulo, pero sólo uno de ellos será capaz de penetrar la pared.



Este espermatozoide está penetrando en el óvulo.

lares a dedos en la trompa de Falopio recogen el óvulo. Dentro de la trompa, otras protuberancias a modo de cabellos, llamadas *cilios*, impulsan al óvulo hacia el útero. El viaje del ovario al útero suele tomar tres o cuatro días, pero la fertilización debe ocurrir dentro de las 48 horas posteriores a la ovulación. La **fertilización** o **concepción** normalmente tiene lugar en el tercio de la trompa de Falopio más cercano al ovario. Finalmente unos cuantos espermatozoi-

des llegan al óvulo, pero se requiere de las *enzimas* químicas liberadas por su cabeza para penetrar la cubierta del óvulo. Las enzimas disuelven la pared del óvulo y permiten la entrada de un espermatozoide. Enseguida se endurece la cubierta del óvulo para evitar que entre otro (Schatten y Schatten, 1983). La cola del espermatozoide se desprende y su núcleo se une con el del óvulo, con lo que se forma una nueva célula (Grobstein, 1989; Silber, 1980).

## PERIODOS DEL DESARROLLO PRENATAL

El desarrollo prenatal pasa por tres periodos (Rice, 1989):

1. El **periodo germinal**, que va de la concepción a la implantación (la adhesión a la pared uterina), dura alrededor de 14 días.
2. El **periodo embrionario**, de la octava semana al final del embarazo.
3. El **periodo fetal**, de la octava semana al final del embarazo.

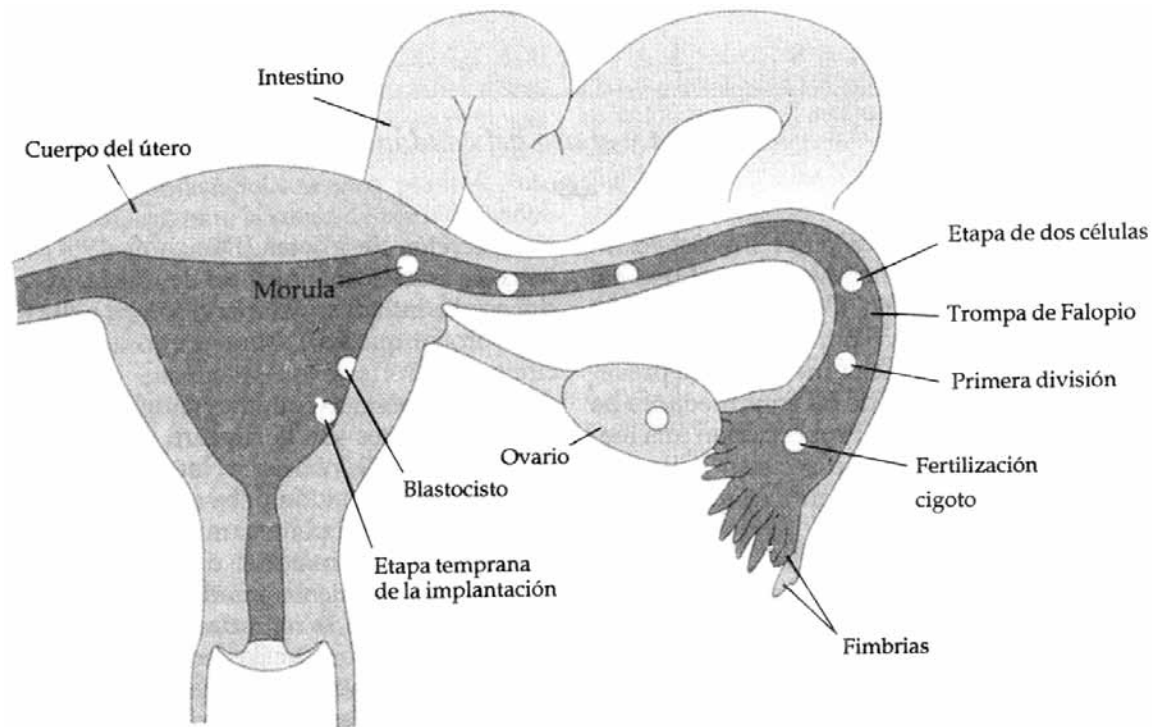
El cuadro 3.1 muestra las primeras etapas del periodo germinal.

### Periodo germinal

Al óvulo fertilizado se le llama **cigoto** (véase el cuadro 3.2.), que continúa siendo impulsado por los cilios a lo largo de la trompa de Falopio. Más o menos 30 horas después de la fertilización empieza el proceso de división celular. Una célula se divide en dos, dos en cuatro, cuatro en ocho, y así sucesivamente. En conjunto forman la **mórula** (de la palabra latina que significa “mora”). Cada vez que las células se dividen se hacen más pequeñas, permitiendo que la masa total, llamada blástula, pase por la trompa de

CUADRO 3.1

■ DEL CIGOTO AL BLASTOCISTO IMPLANTADO.



Desde el momento de la ovulación, pasan alrededor de dos semanas antes de que el huevo fertilizado esté completamente implantado en la pared del útero. Mientras tanto, el ovulo se divide y subdivide formando la *mórula* y luego el *blastocisto*.

Falopio. El resultado de la división celular repetida es la formación de una parte interna hueva que contiene fluido.

De tres a cuatro días después de la fertilización, la blástula recién formada entra al útero donde flota por otros tres o cuatro días, antes de que su capa interna, llamada **blastocisto**, empiece a adherirse al recubrimiento interno del útero (el *endometrio*) en un proceso llamado **implantación**. El blastocisto implantado libera una enzima que literalmente abre un hueco en el tejido suave y esponjoso del endometrio hasta enterrarse por completo en la pared uterina. Aproximadamente 10 días después de que la blástula entra al útero, la implantación del blastocisto se ha completado.

A veces el blastocisto se implanta en la trompa de Falopio o en algún otro lugar de la ca-

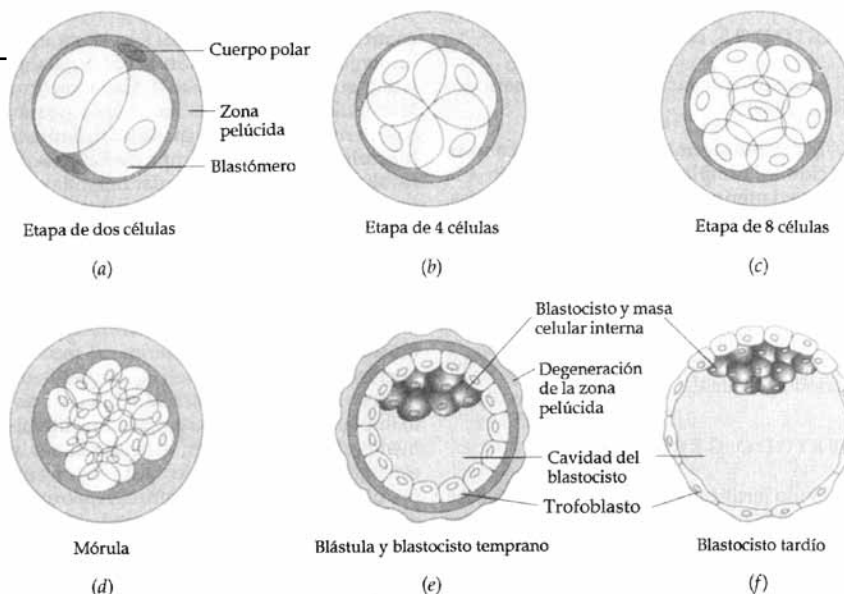
vidad corporal: dicha condición se conoce como **embarazo ectópico**. Un embrión que empieza a formarse, fuera del útero por lo común muere, o debe ser removido quirúrgicamente.

### Periodo embrionario

Como se ha dicho, *aproximadamente 14 días después de la concepción del blastocisto se implanta en la pared uterina*. El periodo embrionario empieza al final de la segunda semana. El embrión se desarrolla partir de una capa redonda de células en el centro del blastocisto. A los 18 días, el **embrión** mide alrededor de 0.15875 centímetros. Durante las primeras semanas, los embriones humanos tienen un cercano parecido a los embriones de otros vertebrados, como se muestra en el cuadro 3.3.; el embrión tiene cola y rastros de bran-

CUADRO 3.2

DESARROLLO TEMPRANO DEL CIGOTO AL BLASTOCISTO.



quias, que desaparecen rápidamente. La cabeza se desarrolla antes que el resto del cuerpo. Los ojos, la nariz y los oídos aún no son visibles al mes, pero ya se han formado la columna y el canal vertebral; aparecen pequeños brotes que se desarrollarán con brazos y piernas el corazón se forma y empieza a latir, y otros sistemas corporales comienzan a tomar forma.

**Periodo fetal**

Para el final del periodo embrionario (a los 2 meses), el **feto** ha desarrollado la primera estructura ósea y extremidades y dedos que tienen forma humana. Se forman los principales vasos sanguíneos y continúa el desarrollo de los órganos internos. Para el final del primer **trimestre** (la tercera parte de la duración del embarazo, o 12.7 semanas) el feto tiene una longitud aproximada del 7.5 centímetros, ya está presente la mayor parte de los órganos principales, se ha formado una gran cabeza y rostro y es posible detectar con el estetoscopio el latido cardíaco.

La figura 3.4 muestra los tamaños embrionario y fetal de la 2a a la 15ava semana después de la concepción.

A finales del cuarto o quinto mes la madre suele sentir el movimiento fetal. La piel del feto está cubierta por un vello fino, que generalmente desaparece antes del nacimiento. Al final del quinto mes el feto pesa cerca de medio kilo y mide casi 30 centímetros. Duerme y despierta, succiona y cambia de posición. Hacia el final del sexto mes se forman los ojos, párpados y pestañas. Los ojos del feto son sensibles a la luz; puede escuchar los sonidos uterinos y responder a las vibraciones y a la estimulación acústica (Kisilevsky, Muir y Low, 1992).

Durante el tercer trimestre la cabeza y el cuerpo del feto se hacen más proporcionados. Se forman capas de grasa bajo la piel. Al término del octavo mes el feto pesa un poco más de dos kilos y mide alrededor de 45 centímetros. Para el final del noveno mes han crecido las uñas y los extremos de los dedos de manos y pies. La piel se hace más suave y está cubierta por una sustancia cerosa, llamada *vernix caseosa*. El bebé está listo para nacer.

## AMBIENTE E INFLUENCIAS PRENATALES

Después de la concepción, el ambiente en el que crece el feto es crucial para un desarrollo saludable, por lo que ahora nos concentraremos en el ambiente al que es expuesta la mujer embarazada.

## TERATÓGENOS

Se llama teratógeno a cualquier sustancia que cruza la barrera placentaria, daña el embrión o feto y ocasiona defectos congénitos. El momento en que tiene lugar la exposición a los teratógenos es particularmente importante, porque existe un periodo crítico en que se desarrollan los órganos y partes del cuerpo y durante el cual resulta más dañina la exposición a los teratógenos. La figura 3.13 muestra los periodos más sensibles; como puede verse, las primeras ocho semanas de desarrollo son las más críticas, pero también en las últimas puede ocurrir un daño al sistema nervioso central (incluyendo el cerebro), los ojos y los genitales.

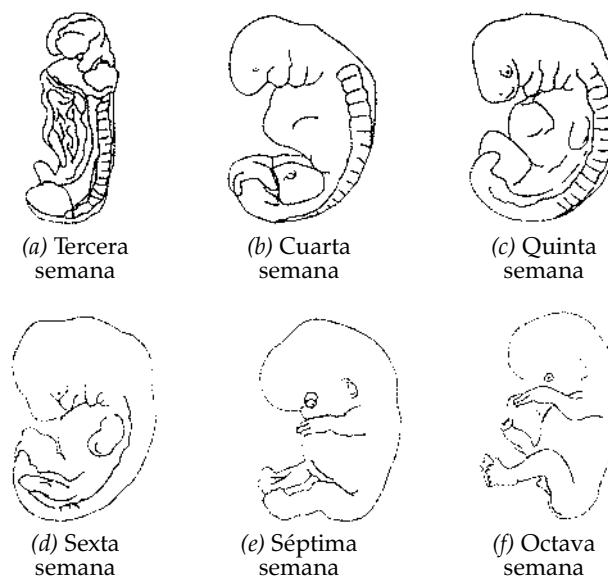
### Fármacos

En la actualidad los médicos recomiendan que las mujeres embarazadas no tomen ningún medicamento, ni siquiera aspirina, sin aprobación médica. La lista de fármacos dañinos continúa creciendo, e incluye drogas y medicamentos de uso y abuso frecuentes. Esta sección contiene un breve análisis de los efectos sobre la descendencia asociados con algunas de los de mayor uso.

Los *narcóticos, sedantes y analgésicos* son depresores del sistema nervioso central. Entre éstos se incluyen la heroína y otras formas de narcóticos, los barbitúricos, la aspirina y otras sustancias. Si la madre es

CUADRO 3.3

■ DESARROLLO DEL EMBRIÓN HUMANO DE LA TERCERA A LA OCTAVA SEMANAS DESPUÉS DE LA CONCEPCIÓN.



El embrión crece de aproximadamente dos centímetros y medio después de la tercera semana a algo más de tres centímetros al final de la octava semana.

adicta a la heroína, el bebé también nacerá con la adicción. Grandes dosis de aspirina pueden ocasionar sangrados antes y después del parto.

El *alcohol* es una causa particular de preocupación. Es común ver el *síndrome de alcoholismo fetal* en bebés de madres que beben en exceso (National Institute on Alcohol Abuse and Alcoholism, NIAAA, 1986). El consumo de uno o dos tragos al día incrementa sustancialmente el riesgo de malformaciones en el desarrollo, así como de retardo físico y mental (Mills, Graubard, Harley, Rhoades y Berrendees, 1984)

Los *tranquilizantes y antidepresivos* ha sido asociados con malformaciones.

La *nicotina* es ciertamente un factor que influye en el bajo peso neonatal; el peso promedio al nacimiento de infantes de madres que fuman durante el embarazo es 170 gramos menos al de los niños de madres no fumadoras. El retardo en el crecimiento ocurre cuando las madres fuman cinco o más ciga-



rrillos al día (Nieburg, Marks, McLaren y Remington, 1985). Además, hay un incremento en la incidencia de abortos espontáneos, nacimientos prematuros, muertes en el parto y muertes neonatales, así como en el riesgo de placenta previa (Edwards, 1992; Rind, 1992). Por otro lado, los hijos de madres que fuman 10 o más cigarrillos diarios corren un riesgo 50% mayor de desarrollar cáncer durante la niñez (Stjernfeldt, Berglund, Lindsten y Ludvigsson, 1986).

El uso de *marihuana* ha sido asociado con el nacimiento prematuro y el bajo peso neonatal (Fried, Watkinson y William, 1984). Lester y Dreher (1989) han catalogado a la marihuana como teratógeno conductual porque afecta el funcionamiento de los niños después del nacimiento. Estos autores encontraron que fumar marihuana durante el embarazo afecta el llanto del bebé recién nacido, lo que sugiere participación de las vías respiratorias. Otros estudios han demostrado una relación entre los factores de riesgo prenatal y varias consecuencias en el desarrollo (Lester, 1987).

### **Sustancias químicas, metales pesados y contaminantes ambientales**

En los últimos años, las autoridades se han preocupado por las sustancias químicas, los metales pesados y los contaminantes ambientales como fuente de defectos congénitos (Stokels, 1992). Los herbicidas que contienen *dioxina*, que en la guerra de Vietnam se conocía como agente naranja y se etiqueta como 2, 4, 5-T ha sido asociado con una tasa alarmante de abortos, malformaciones y cáncer. En Estados Unidos se ha eliminado el uso de herbicidas, pero las autoridades sanitarias de Maine recientemente encontraron niveles elevados de dioxina en la carne de los peces capturados en algunos de los principales ríos del estado, en los cuales descargan sus desechos las compañías papeleras.

En muchos estados de ese país la industria

es una fuente importante de contaminación (Millar, 1985). En los peces del Lago Michigan se encontró *PCB* (un químico industrial, ahora prohibido). Los niños de madres que comieron el pescado mostraron deficiencias en el desarrollo neonatal y después (Jacobson, Jacobson, Fein, Schwartz y Dowler, 1984; Raloff, 1986). El *plomo* es un metal particularmente tóxico, y las madres expuestas a él pueden dar a luz a bebés con bajo peso neonatal, desarrollo neurológico lento e inteligencia reducida (Bullinger, Leviton, Watermauz, Needleman y Rabinowitz, 1987; Raloff, 1986). Ésta es una razón por la cual se ha eliminado el plomo tetraetilo de la gasolina. Las mujeres que han sido expuestas a *anestésicos gaseosos* en hospitales muestran un incremento en la tasa de abortos espontáneos y de malformaciones congénitas (Bronson, 1977).

### **RADIACIÓN**

La exposición a la *radiación* también puede dañar al feto. Los sobrevivientes del bombardeo atómico de Hiroshima y Nagasaki mostraron grandes incrementos en muertes neonatales, abortos y malformaciones congénitas. Los investigadores han encontrado malformaciones cromosómicas prenatales en niños de Alemania Occidental, los cuales se cree que están asociados con el desastre de la planta de energía nuclear en Chernobyl en Rusia (West Berlin Human Genetics Institute, 1987). Toda el área alrededor de Chernobyl está ahora desierta debido al riesgo continuo de radiación. La exposición prenatal a *rayos X*, especialmente en los 3 primeros meses de embarazo, puede dañar al feto si el nivel de radiación es demasiado elevado (Kleinman, Cooke, Machain y Kessel, 1983). Incluso la radiación de las terminales de los aparatos de video utilizados en la industria pueden ser un factor en las elevadas tasas de abortos de mujeres embarazadas que trabajan con ellos (Meier, 1987).

**ENFERMEDADES DE LA MADRE**

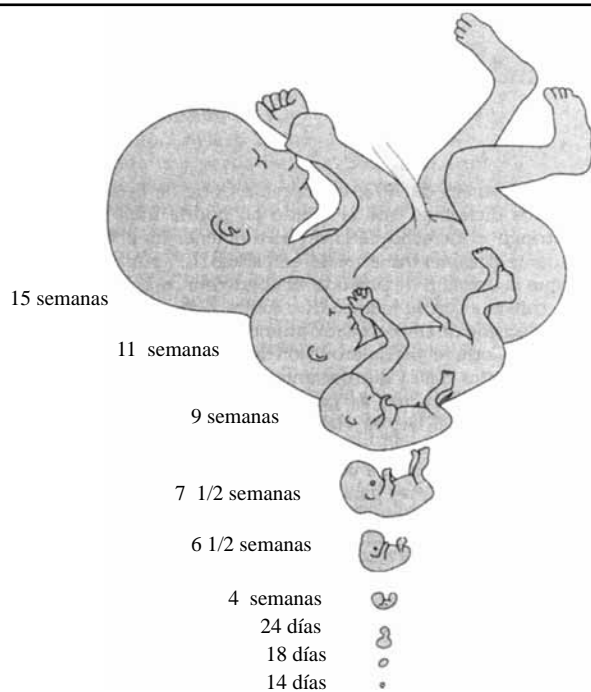
Muchas bacterias y virus cruzan la barrera placentaria, por lo que si una mujer embarazada es infectada también resulta infectado el bebé. Diversas enfermedades de la madre durante el embarazo ocasionan defectos congénitos; a la medida del daño depende de la naturaleza y del momento en que tiene lugar la enfermedad.

**Rubéola**

En el caso de la rubéola, si la madre es infectada con el virus antes de la décima primera semana de embarazo es casi seguro que el bebé será sordo o tendrá defectos cardíacos y deficiencias visuales e intelectuales. La posibilidad de defectos es de uno en cada tres para los casos que ocurren entre las semanas 13 y 16, y casi

FIGURA 3.4

DESARROLLO EMBRIONARIO Y FETAL DE LA SEGUNDA A LA SEMANA 15 DESPUÉS DE LA CONCEPCIÓN.



TEMAS DE LA VIDA COTIDIANA

EL ABORTO Y LA CUESTIÓN DE LA VIABILIDAD

El 22 de enero de 1973, la Suprema Corte de Estados Unidos dictaminó que el estado no podría inhibir o restringir el derecho de la mujer a obtener un aborto durante el primer trimestre del embarazo (12.7 semanas) y que la decisión de practicar el aborto era de la mujer en consulta con su médico (Roe contra Wade, 1973). En una decisión de cinco a cuatro anunciada el 3 de julio de 1989, la Corte revocó la provisión del trimestre del caso de Roe contra Wade y dijo que antes de abortar un feto de al menos 20 semanas de gestación el médico debería determinar si el feto es viable y realizar pruebas que establecieran la edad gestacional del feto, su peso y madurez pulmonar. La corte reafirmó que los estados podían aprobar leyes para regular el aborto después de la viabilidad "excepto cuando sea necesario [...] para preservar la vida o la salud de la madre". (Webster contra los Servicios de Salud Reproductiva, 1988). La opinión mayoritaria en esta decisión dice que la declaración se interpreta para significar que sólo deberían realizarse las pruebas necesarias para determinar la viabilidad; si ésta es determinada, la madre y el médico están sujetos a cualquier ley especial que haya sido aprobada en el estado el que se encuentran. Es necesario hacer varios comentarios al respecto:

1. La determinación de la viabilidad mediante pruebas es cara y, por eso, impide a las mujeres que no pueden pagarlas, tener un aborto.
2. En ocasiones las pruebas imponen riesgos a la salud de la mujer embarazada y del feto.
3. A veces, las pruebas no son confiables y son inexactas.
4. A las 20 semanas de edad ningún feto es viable ni puede hacerse viable por ninguna técnica científica nueva previsible (Rosoff, 1989).
5. Las pruebas de madurez pulmonar no pueden proporcionar la información necesaria hasta que el feto tenga al menos 28 a 30 semanas de gestación. Cualquier prueba realizada antes es imprecisa (The Court Edges", 1989).
6. Utilizar las pruebas de viabilidad como base para la toma de decisiones elimina el derecho de la mujer a elegir si se practica o no el aborto.
7. Existe confusión al calcular las semanas de gestación. Los médicos y varias agencias de salud calculan el periodo de gestación desde el primer día del último periodo menstrual de la mujer en lugar de hacerlo desde el día de la fertilización, que viene dos semanas después (DiPietro y Allen, 1991). Como la ley no especifica la forma en que debe calcularse el periodo de gestación, hay confusión de cuándo es necesaria la prueba de viabilidad (Santee y Henshaw, 1992). Por estas razones, muchas personas se oponen a las pruebas de viabilidad para determinar si una mujer puede someterse a un aborto.

ninguna después (Millar, Cradock-Watson y Pollack, 1982). Por estas razones se recomienda la inmunización contra la rubéola para todos los niños (a partir de los 15 meses) y para los adultos que no muestran evidencias de inmunidad. Las embarazadas no deberían recibir la vacuna, y las otras no deben embarazarse posteriormente a la inmunización (Berkow, 1987).

### ***Toxoplasmosis***

La toxoplasmosis es un parásito que se encuentra en la carne no cocinada y en la materia fecal de los gatos y otros animales. Si las pruebas sanguíneas aplicadas a una mujer embarazada muestran que no es inmune a la toxoplasmosis, no debería cambiar la arena del gato. El parásito afecta el sistema nervioso del feto, lo que produce retardo, sordera y ceguera (Larsen, 1986).

### ***Enfermedades de transmisión sexual***

Son una causa importante de defectos congénitos. La *sífilis* es contraída por el feto cuando la espiroqueta cruza la barrera placentaria. Si la enfermedad se diagnostica y se trata antes del cuarto mes de embarazo, el feto no desarrolla sífilis. Más tarde en el embarazo, el feto puede sufrir daños en huesos, hígado o cerebro (Grossman, 1986). Si una mujer no es tratada en la etapa primaria o secundaria de la enfermedad, tal vez su hijo muera antes o poco después de nacer.

El *herpes genital*, la *gonorrea* y las *infecciones por clamidia* son enfermedades de transmisión sexual que se contagian al bebé cuando pasa por el canal del nacimiento, es por ello que cuando la mujer tiene una infección, los médicos recomiendan una cesárea. Entre el 50 y el 60% de los recién nacidos que contraen *herpes* muere, y la mitad de los sobrevivientes sufren daño cerebral o ceguera (Subak-Sharp, 1984). Los hijos de madres infectadas pueden adquirir *gonorrea* oftálmica cuando pasan por el canal de nacimiento y, de no tratarse con nitrato de plata o antibióticos, pueden quedar ciegos. Algunos bebés nacidos de madres infectadas contraen la *clamidobacteria* al pasar por el canal de nacimiento y quedan sujetos a infecciones oculares, neumonía y el síndrome de muerte súbita del lactante (Faro, 1985). La clamidia es la mayor causa de ceguera prevenible (Crum y Ellner, 1985). La mejor preocupación

contra estos defectos congénitos es asegurarse de que la mujer no se exponga a esas enfermedades antes o durante el embarazo.

### ***Otras enfermedades***

Muchas otras enfermedades pueden causar defectos congénitos. La *poliomielitis*, la *diabetes*, la *tuberculosis* y las *enfermedades de la tiroides* han sido implicadas en problemas del desarrollo fetal.

## **OTROS FACTORES MATERNOS**

### ***Edad de la madre***

A primera vista, la edad de la madre parece estar asociada con el bienestar del feto. *Las madres adolescentes tienen mayor probabilidad de abortos, nacimientos prematuros y muertes neonatales que las madres en sus veinte años.* Es más probable que los niños tengan bajo peso neonatal, defectos físicos y neurológicos y sean retardados que los bebés que nacen de mujeres mayores de 20 años (Smith, Weinman, y Malinak, 1984). Sin embargo, la edad de la madre no es necesariamente el problema, sino el hecho de que muchos de esos bebés nacen de mujeres solteras de bajo nivel socioeconómico que no reciben nutrición y cuidado médico prenatal apropiados ("Social Factors", 1984). Los niños negros de madres adolescentes tienen más probabilidad de nacer prematuramente y tener bajo peso neonatal que los niños blancos, sobre todo por el mal cuidado posnatal de los niños negros (Ketterlinus, Henderson y Lamb, 1991).

Los hallazgos más recientes indican que desde 1980 ha aumentado los partos de mujeres en la mitad y el final de sus treinta años entre la población negra y blanca (Turner, 1992). *Las estadísticas indican que las mujeres mayores de 35 años corren riesgos progresivamente mayores durante el emba-*

*razo*. Entre éstos se incluyen el riesgo de aborto o de complicaciones en el embarazo y el parto, mayor posibilidad de tener gemelos y anomalías de desarrollo en comparación con las mujeres menos de 35 años. Nuevamente, la edad puede no ser el factor causal: pero el hecho de que la madre mayor como las más jóvenes, es más probable que sea obesa, tenga alta presión sanguínea o diabetes. *La atención médica moderna ha hecho posible que las mujeres mayores den a luz a bebés a término saludables*. No se ha encontrado que los riesgos de embarazo para mujeres por arriba de 40 años sean mayor que para las mujeres de 20 a 30, particularmente cuando se toman en consideración factores como el peso de la madre, las condiciones de salud, y el tabaquismo (Kopp y Kaler, 1989). Sin embargo, si cualquier mujer tiene problemas de salud ciertamente corre un riesgo mayor.

### **Nutrición**

La *carencia de vitaminas, minerales y proteínas* en la dieta de la mujer embarazada puede afectar de manera adversa el embrión. Las deficiencias nutricionales han sido asociadas con muertes neonatales, abortos y deformidades importantes. El grado del daño depende del momento del embarazo y de la duración y severidad de las deficiencias. La falta de vitamina A o de calcio en la madre puede dar por resultado una dentadura inadecuadamente desarrollada en el niño. Una deficiencia proteica seria puede causar retardo mental, nacimiento prematuro, poca resistencia a las infecciones o bajo peso neonatal (Guttmacher, 1983).

### **INFLUENCIA DEL PADRE EN LOS DEFECTOS**

*La edad avanzada del padre* también está asociada con una reducción en la fertilidad y varios

defectos hereditarios. Las influencias ambientales negativas en la vida del padre también contribuyen a los defectos congénitos. El *uso crónico de la marihuana* suprime la producción de la testosterona, hormona masculina, reduce el deseo sexual, interfiere con las respuestas de erección e inhibe la producción y motilidad de los espermatozoides (Relman, 1982: U.S. Department of Health and Human Service, junio de 1980). Se ha encontrado que el esperma de *hombres alcohólicos* es muy anormal. La exposición a *radiación, plomo, tabaco, arsénico, mercurio, ciertos solventes y diversos pesticidas* puede contribuir a la esterilidad masculina, a disminuir la cuenta espermática o anomalías genéticas en las células espermáticas (Meier, 1987; Brody, 1981).

Se ha encontrado que las esposas de cirujanos orales y dentistas expuestos a *gas anestésicos* tienen una incidencia de abortos espontáneos 78% mayor a la de otras mujeres (Bronson, 1977). Incluso la exposición pasiva del feto *al tabaquismo* del padre reduce el peso neonatal e interfiere con el desarrollo pulmonar del feto (Rubin *et al.*, 1986). Otro estudio realizado en el hospital de la Universidad de Carolina del Norte reveló que el riesgo de desarrollar cáncer se duplicaba entre los hijos de hombres fumadores (Sandler, Everson; Wilcox y Browder, 1985), lo que puede deberse a exposición prenatal, postnatal o ambas.

Sabemos que el calor excesivo disminuye la producción y la vitalidad del esperma, que se produce de manera más efectiva y saludable cuando la temperatura de los testículos es -15°C inferior a la temperatura del cuerpo. Esta menor temperatura se logra porque los testículos cuelgan fuera de la cavidad corporal en el escroto. Pero cuando el esperma es expuesto a fuentes de calor artificial aumenta su temperatura, lo que es muy nocivo.

Como puede verse, la gran mayoría de los defectos congénitos pueden prevenirse. Es necesario hacer los esfuerzos requeridos para impedir que sucedan.

TEMAS DE LA VIDA COTIDIANA

■ RESULTADOS REPRODUCTIVOS ASOCIADOS CON EL TABAQUISMO DURANTE EL EMBARAZO.

Antes de la concepción  
Esterilidad  
Enfermedad cardiovascular asociada con el uso de anticonceptivos orales

En el embarazo  
Rotura de la placenta: separación prematura de la placenta de la pared del útero  
Sangrado vaginal  
Rotura prematura de las membranas  
Muerte fetal  
Déficit de peso neonatal

En la lactancia  
Elevados niveles residuos de pesticidas en la leche materna

En los infantes  
Muerte neonatal  
Síndrome de muerte súbita del lactante  
Déficit en el crecimiento lineal  
Posibles déficits emocionales o intelectuales

Tomando de "Fetal Tabaco Síndrome an Other Problems Caused by Smokin During Pregnancy", de N. M. McLaren y P. Nieburg, agosto de 1988, medical Aspects of Human Sexuality, 22, p. 70

**COMPLICACIONES GRAVES DEL EMBARAZO**

Aunque es poco común que en el embarazo surjan complicaciones graves, cuando aparecen constituyen una amenaza más seria para la salud y la vida de la mujer y del embrión o feto en desarrollo que las incomodidades menores comunes.

**Vómito pernicioso**

Se trata de un vómito prolongado y persistente que puede deshidratar a la mujer y le quita los nutrientes necesarios para fortalecer el crecimiento fetal. Una de cada cien mujeres sufre de vómito al grado de requerir hospitalización.

**Toxemia**

Se caracteriza por alta presión sanguínea, saturación de agua de los tejidos (edema) indicada por

hinchazón de cara y extremidades o por el rápido aumento de peso, albúmina en la orina, dolores de cabeza, visión borrosa y eclampsia (convulsiones). Si no es tratada, la toxemia puede ser fatal para la madre y el embrión o feto.

Es común que sea una enfermedad por falta de cuidado prenatal apropiado. La toxemia durante el embarazo es una de las tres causas más importantes de mortalidad materna (Guttmacher, 1983).

**Amenaza de aborto**

Los primeros síntomas suelen consistir en sangrado vaginal. Algunos estudios revelan que alrededor de uno de cada seis embarazos es abortado espontáneamente antes de que el feto tenga el tamaño que le permita sobrevivir. La mayor parte de los abortos espontáneos ocurren al inicio del embarazo.

Tres de cada cuatro ocurren antes de la duodécima semana, y solo uno de cuatro ocurre entre las semanas 12 y 28 (Guttmacher, 1983).

**Placenta previa**

La *placenta previa* se refiere a la separación prematura de la placenta de la pared uterina, en general porque la placenta crece parcial o completamente

TEMAS PARA PADRES

■ EL EMBARAZO Y LOS BAÑOS DE TINA CALIENTES.

Demasiado calor también puede dañar al feto. Si una mujer embarazada se sumerge en agua muy caliente, la temperatura del feto puede elevarse lo suficiente para dañar su sistema nervioso central. El daño fetal puede ser ocasionado incluso por permanecer 15 minutos en un baño de tina a 38.8°C por 10 minutos a 41°C.

Diversos estudios han demostrado que algunas mujeres dan a luz a bebés con malformaciones después de pasar de 45 minutos a una hora en un baño de tina caliente (Harvey, McRorie y Smith, 1981).

te sobre la abertura cervical. Una de cada 200 embarazadas sufre de este problema, que suele ocurrir en el tercer trimestre. Del 80 al 85% de los bebés logra sobrevivir, y alrededor del 60% nace por cesárea.

**Embarazo extrauterino**

El embarazo extrauterino ocurre cuando el óvulo fertilizado se adhiere a la pared de la trompa de Falopio y crece ahí y no dentro del útero. En ocasiones el embarazo, denominado *ectópico*, se sitúa en el ovario, abdomen o en el cuello uterino. Esos embarazos deben llevarse a término por medio de

FIGURA 3.13

■ PERIODOS SENSIBLES DEL DESARROLLO.

| Semanas   | Periodo del óvulo                   |   | Periodo del embrión            |                    |      |      |   |         | Periodo del feto |    |       |         |  |
|---|-------------------------------------|---|--------------------------------|--------------------|------|------|---|---------|------------------|----|-------|---------|--|
|   | 1                                   | 2 | 3                              | 4                  | 5    | 6    | 7   | 8       | 12               | 16 | 20-36 | 38      |  |
| Sitio más común del defecto congénito             |                                     |   | Corazón                        | SNC                | Ojos | Ojos | Oídos   | Paladar | Oídos            |    |       | Cerebro |  |
| Gravedad del defecto                              |                                     |   | Sistema nervioso central (SNC) |                    |      |      |   |         |                  |    |       |         |  |
| El sombreado oscuro indica periodos muy sensibles |                                     |   | Corazón                        |                    |      |      |   |         |                  |    |       |         |  |
|   |                                     |   |                                | Brazos             |      |      |   |         |                  |    |       |         |  |
|   |                                     |   |                                | Piernas            |      |      |   |         |                  |    |       |         |  |
|   |                                     |   |                                | Ojos               |      |      |   |         |                  |    |       |         |  |
|   |                                     |   |                                | Dientes            |      |      |   |         |                  |    |       |         |  |
|   |                                     |   |                                | Paladar            |      |      |   |         |                  |    |       |         |  |
|   |                                     |   |                                | Genitales externos |      |      |   |         |                  |    |       |         |  |
|   |                                     |   |                                | Oídos              |      |      |   |         |                  |    |       |         |  |
| Efectos más probables                             | Anormalidades estructurales mayores |   |                                |                    |      |      | Defectos fisiológicos y anomalías estructurales menores |         |                  |    |       |         |  |

TEMAS DE LA VIDA COTIDIANA

■ LOS BEBÉS DE LA COCAÍNA.

El aumento alarmante en el uso de la cocaína por mujeres embarazadas ha llevado a una creciente preocupación acerca de los posibles efectos nocivos que la exposición a la cocaína en útero puede tener sobre el infante. Si la madre ingiere cocaína, la droga es transmitida al infante a través de la placenta. La droga ocasiona constricción de los vasos sanguíneos de la madre, incluyendo las arterias uterinas, lo que daña la provisión de sangre y de oxígeno al feto y da por resultado una disminución al nacimiento del peso, longitud y circunferencia de la cabeza (Lester *et al.*, 1991). Junto con un incremento en la tasa cardíaca y la presión sanguínea, la vasoconstricción a menudo estimula el trabajo de parto antes de término, la separación de la placenta de la pared uterina, seguida de hemorragias, conmoción y anemia en la madre. Además, la madre que consume cocaína suele proporcionar un mal cuidado postnatal al infante.

La exposición a la cocaína también tiene un efecto directo sobre los neonatos. Algunos nacen muy excitables. Los hallazgos neurológicos revelan temblores, irritabilidad, llanto excesivo y estridente, nerviosismo, hiperactividad, rigidez, hipertensión, succión vigorosa y signos neuromusculares anormales. El infante puede tener dificultades para alimentarse y ritmos inadecuados de sueño-vigilia. Otros niños nacen deprimidos o poco activos, tienen atención inestable y les resulta difícil despertar (Lester *et al.*, 1991). La intervención temprana después del nacimiento puede reducir algunos de los efectos nocivos de la exposición prenatal.

Los costos hospitalarios del parto y el cuidado neonatal son mucho mayores cuando se trata de un bebé de la cocaína. De acuerdo con un estudio realizado en Oregón, los costos por el cuidado neonatal promediaron alrededor de 12 000 dólares más (Klisch, 1992). Se ha estimado que al menos 5% de los bebés que nacen en Estados Unidos son expuestos a la cocaína durante la gestación, lo que aumenta cada año en aproximadamente 500 millones de dólares el costo de los servicios médicos neonatales (Klitsch, 1992). 07

cirugía. Las encuestas indican que el número de embarazos ectópicos ha ido aumentando de manera estable. Entre las causas posibles puede estar la posposición de la maternidad, pues las trompas de Falopio envejecen, la enfermedad inflamatoria pélvica (EIP), las enfermedades de transmisión sexual (ETS), las duchas frecuentes con productos comerciales y cirugías previas (Athaus, 1991b). Cualquier condición que afecte las trompas de Falopio puede impedir el transporte del óvulo fertilizado, lo que contribuye al embarazo ectópico (“Increasing Rates of

TEMAS DE INVESTIGACIÓN

■ SIDA Y DESARROLLO FETAL.

Una de las enfermedades más graves de transmisión sexual es el *síndrome de inmunodeficiencia adquirida (SIDA)*. Quien ha sido expuesto al virus puede convertirse en portador antes de desarrollar la enfermedad. El virus del SIDA puede cruzar la barrera placentaria, por lo que si la madre es portadora, existe un riesgo sustancial de que dé a luz un niño con la enfermedad.

Los niños infectados tienen anomalías en la cabeza y la cara: cabeza pequeña, con la frente en forma de caja, nariz pequeña y aplanada, ojos oblicuos, perfiles “ahuecados”, labios gruesos y retardo en el desarrollo (Iosub *et al.*, 1987; Marion, Wiznia, Hutcheon y Rubinstein, 1986).

El virus está presente en la leche de la madre, y aunque la transmisión por esta vía es rara, ha sido implicada (Rogers, 1985). Aproximadamente la tercera parte de los bebés nacidos de madres infectadas con SIDA también se infecta (Koop, 1986). La mayor parte de los bebés infectados desarrolla la enfermedad y fallece (Cowan, Hellman, Chudwin, Wara, Chang y Ammann, 1984).

Ectopic Pregnancies”, 1984, p.14). A pesar de este incremento, las tasas de mortalidad fetal han disminuido porque las mujeres están recibiendo un tratamiento mejor y rápido (Rice, 1989).

**Incompatibilidad Rh**

Ocurre cuando una madre con sangre tipo Rh negativo lleva un feto con sangre Rh positivo (Rice, 1989).

## DIFERENTES TIPOS DE PARTO

### **PARTO PREPARADO**

El término **parto preparado** se refiere aquí a la preparación física, social, intelectual y emocional para el nacimiento del bebé. El buen cuidado físico del cuerpo proporciona un ambiente favorable para el feto en crecimiento, y el condicionamiento físico prepara al cuerpo para el parto y el nacimiento. La preparación social del hogar y la familia brinda un ambiente seguro en el que pueda crecer el niño. La preparación intelectual asegura la instrucción adecuada y la comprensión del proceso de nacimiento, la hospitalización prenatal y postnatal y el cuidado del niño (Hicks y Williams, 1981). La preparación emocional minimiza el miedo y la tensión, de modo que el nacimiento pueda ser tan placentero e indoloro como sea posible.

Como se emplea en este contexto, parto preparado no necesariamente significa que el trabajo de parto se realice sin medicamentos, aunque si la madre lo desea puede excluir su uso. No sólo se hace énfasis en el nacimiento natural (pues es cierto sentido todos los nacimientos son naturales), sino en la preparación global de la mujer y su compañero para la experiencia de convertirse en padres.

## MÉTODOS DE PARTO NATURAL

### *El método Dick-Read*

El doctor Geantley Dick-Read (1953), un obstetra inglés inició el concepto de parto preparado en un artículo publicado en 1933 y luego en su libro *Childbirth Without Fear*. Él creía que el temor ocasiona tensión que inhibe el proceso

del nacimiento, por lo que consideraba que si las mujeres fueran educadas para comprender lo que sucedía en su cuerpo podrían eliminar tensión y temor. Si además eran condicionados para la experiencia, sería factible eliminar el dolor durante el parto sin necesidad de medicamentos en casi todos los casos, salvo algunas excepciones. Las mujeres a las que no se administraban fármacos durante el alumbramiento tenían bebés perfectamente sanos, y podían reanudar sus tareas más pronto que las que habían sido anestesiadas (Bean, 1974).

Tres elementos importantes del método Dick-Read son:

1. La educación acerca del nacimiento, que incluye la extinción de antiguos temores, mitos y concepciones erróneas.
2. Condicionamiento y ejercicios físicos, relajación muscular y voluntaria y respiración apropiada.
3. Apoyo emocional del compañero, la familia, enfermeras y médico durante el embarazo y el parto.

La aproximación del Dick-Read es un método bastante pasivo, que enfatiza la relajación y la respiración adecuada en cada contracción.

### **El método Lamaze**

El método Lamaze, originado en Rusia, fue introducido en Occidente en 1951 por el doctor Fernand Lamaze (1970), un obstetra francés. Los siguientes elementos son importantes del método de Lamaze:

1. Educación acerca del nacimiento, incluyendo la habilidad para relajar músculos que no participan en el proceso del parto.
2. Condicionamiento físico por medio de ejercicios.



3. Respiración controlada y la técnica psicológica para la prevención del dolor y la capacidad de liberar la tensión muscular “dejándose ir”.
4. Apoyo emocional durante el trabajo de parto, principalmente mediante la instrucción del compañero para que aprenda técnicas de apoyo y soporte.

El método Lamaze hace hincapié en la relación y comunicación de la pareja. En este método como en el de Dick-Read, es esencial la atención de la partera o de otra persona entrenada para atender el proceso del nacimiento (Bean, 1974). El rasgo que distingue el método Lamaze es su insistencia en enseñar a la mujer que puede tener el control durante la experiencia (Felton y Segelman, 1978).

### ***Crítica***

El parto preparado, por el método que sea, no está exento de críticas, especialmente si el defensor remarca el trabajo de parto sin medicamento. La opinión médica está cambiando gradualmente en relación con el papel del padre. Como los padres son animados a asistir a clases con sus compañeras y a actuar como “directores técnicos” o *couches* durante el parto, muchas parejas insisten en su presencia durante todo el proceso hasta el alumbramiento. Ciertamente, la disposición del compañero a participar en el nacimiento puede ser un factor importante para el bienestar físico y la satisfacción en la experiencia de su compañera (Block, Norr, Meyering, Norr y Charles, 1981). Un estudio reveló que los padres que estaban presentes en el parto mostraban más interés en mirar hablar a sus bebés que los padres que no asistían (Millar y Bowen, 1982). Para evitar malos entendidos, el tema de la presencia del padre durante el parto debe ser discutido de antemano entre la pareja y el médico. En algunas culturas no se permite

que el padre asista al nacimiento de sus hijos, y hay quienes no desean estar presentes.

La mayoría de los obstetras aceptan muchos de los conceptos del parto preparado y considera que pueden ser de utilidad. Los beneficios combinados de la sugestión psicológica y de la buena condición física pueden aumentar la comodidad y la felicidad de la madre durante el proceso de alumbramiento.

## **TRABAJO DE PARTO**

### **Los inicios**

El verdadero trabajo de parto es de naturaleza rítmica: recurre a intervalos fijos, con contracciones uterinas, que por lo general aparecen con lapsos de aproximadamente 15 a 20 minutos para luego disminuir a intervalos de tres a cuatro minutos cuando el parto está en proceso. Además, la duración total de cada contracción se incrementa de menos de medio minuto a más de uno. La expulsión del tapón mucoso, o descarga del tapón mucoso que sella el cuello del útero puede preceder al inicio del parto hasta por 72 horas. En otros momentos, es una indicación de que ha empezado el trabajo de parto (Berkow, 1987).



*Dirigir a la madre durante la labor de parto la ayuda a relajarse y acelera el proceso de alumbramiento.*

En ocasiones, el primer signo de la inminencia del parto es la ruptura del saco amniótico (la bolsa de aguas), seguida por una filtración o goteo de líquido acuoso de la vagina. En la octava parte de todos los embarazos, especialmente en los primeros, las membranas amnióticas se rompen *antes* de que empiece el parto. Cuando esto sucede, el parto tendrá lugar de seis a 24 horas más tarde si la mujer se encuentra a unos cuantos días del término. Si no está cerca el término, los doctores intentan demorar el parto hasta que los pulmones del feto hayan madurado. Por lo general se recomienda el reposo absoluto en el hospital y, de ser necesario, se prescriben medicamentos. Si se sospecha que existe infección o si se ha alcanzado la madurez fetal, se permite que tenga lugar el parto (Berkow, 1987). Sin embargo, aproximadamente la mitad de las veces la bolsa de agua no se rompe sino hasta las últimas horas del parto.

### Duración

Bean (1974) estudió a 10 000 pacientes que dieron a luz en el Hospital Johns Hopkins. El estudio abarcó la duración del parto de cada paciente desde el inicio de la primera contracción hasta la expulsión de la placenta. La duración promedio del parto para las mujeres *primíparas* (para las que era su primer parto) era de 10.6 horas, para las mujeres *multíparas* (se refiere a todos los partos después del primero), era de 6.2 horas. Una mujer en 100 puede anticipar que su primer hijo nacerá en menos de tres horas. Una mujer en nueve requiere más de 24 horas.

### Etapas

El proceso real del trabajo de parto puede dividirse en tres etapas. La primera, y más larga es la *etapa de dilatación*, durante la cual la fuerza de los músculos uterinos que empujan al bebé

gradualmente van abriendo la boca del cuello uterino (*Cervix*) que aumenta su diámetro de menos de dos a 10 centímetros. La mujer no puede hacer nada para ayudar, excepto relajarse tan completamente como le sea posible y permitir que los músculos involuntarios hagan su trabajo. La dilatación progresa más rápido si la madre no está tensa. La dilatación se ha completado cuando la cabeza del bebé puede empezar a pasar a través del cuello uterino.

Cuando se logra la dilatación completa del cuello uterino empieza la segunda etapa, durante el cual *el bebé pasa por el canal del nacimiento*. Cuando vienen contracciones fuertes, la mujer empuja y se relaja alternativamente para ayudar al bebé a pasar por la vagina. Cuando el bebé ha nacido y ha sido atendido, la atención del obstetra vuelve a la madre para auxiliarla en la tercera parte del trabajo de parto, que consiste en la *expulsión de la placenta*.

### Uso de anestesia

Para aliviar el dolor del parto puede utilizarse anestesia general, local o regional. La anestesia general afecta al cuerpo actuando sobre todo el sistema nervioso; puede hacer más lento o incluso detener el trabajo de parto y disminuir la presión sanguínea de la madre (Wilson, Carrington y Ledger, 1983). Cruza la barrera placentaria y afecta también al feto, reduciendo las respuestas del recién nacido. La anestesia local o regional bloquea el dolor en áreas específicas, y algunos anestésicos tienen un efecto mínimo sobre el bebé. En la tabla 4.1 se describen varios tipos de anestesia de cada categoría.

### Supervisión del feto

La *supervisión electrónica del feto*, por medio de dispositivos externos aplicados al abdomen de la mujer, detecta y registra el tono cardíaco

del feto y las contracciones uterinas. También pueden utilizarse conductores internos con un electrodo adherido al cráneo del feto e introducir un catéter por el cuello uterino para medir la presión del líquido amniótico. Por lo general se usan dispositivos externos en el caso de embarazos de alto riesgo o problemáticos. Muchos obstetras recurren a la supervisión externa del feto de manera rutinaria; otros en cambio sienten que nos siempre es necesaria y que restringen el movimiento de la madre. Si ocurre un problema o si se le ha identificado previamente, se emplea la supervisión interna para obtener información más confiable acerca de los patrones cardiacos del feto y los patrones de las contracciones uterinas (Berkow, 1987). Hay cierto desacuerdo entre los médicos respecto a cuándo utilizar la supervisión fetal.

## PARTO NORMAL

En el parto normal la cabeza del bebé sale primero, mientras que el cuerpo rota para que salga primero un hombro y luego el otro, lo que permite que el resto del cuerpo del bebé salga sin dificultad. La nariz, boca y faringe del bebé son aspiradas con una jeringuilla para eliminar el moco y fluidos y ayudar a establecer la respiración. Al cordón umbilical se le colocan dos grapas, se cortan entre ellas, y se ata. Normalmente, los obstetras recomiendan que se realice una episiotomía en casi todas las pacientes primerizas o en aquellas a las que se les ha practicado previamente (Berkow, 1987). La episiotomía consiste en una

---

### TEMAS PARA PADRES

---

#### ■ ALUMBRAMIENTO EN EL HOGAR O EN EL HOSPITAL.

A principios del siglo, alrededor del 95% de todos los bebés nacía en casa, lo que hacía el nacimiento un suceso familiar. En la actualidad, la razón se ha invertido: el 95% de los niños nace en el hospital y sólo el 5% en casa (Gordon y Haire, 1981). El Cambio se debió a la presión de los médicos que prefieren que el parto se dé en centros hospitalarios estériles, bien equipados y por ende más convenientes.

A algunos padres les preocupa que las prácticas hospitalarias sean demasiado rígidas, impersonales y caras. Objetan la separación de los miembros de la familia y tener más control sobre el proceso del nacimiento. Algunos padres buscan la ayuda de parteras para realizar el alumbramiento en el hogar. Deben ser parteras certificadas que trabajen con médicos a los cuales referir los embarazos problemáticos y buscar cuando necesiten ayuda. El Colegio estadounidense de Enfermeras Parteras certifica a los miembros que han completado un curso de un año en lugares como la Universidad de Miami o la de Georgetown. Dos organizaciones, la Asociación para el Nacimiento en el Hogar (Association for Childbirth at Home, ACAH) y la experiencia de maternidad con Orientación al Hogar (Home Oriented Maternity Experience, HOME), ofrecen clases de preparación a las parejas para el nacimiento tenga lugar en el hogar (Partfit, 1977).

Los estudios sobre las prácticas de estas enfermeras parteras, en el pasado y en la actualidad, muestran consistentemente resultados del parto tan buenos o mejores que los obtenidos por médicos. Los nacimientos atendidos por parteras utilizan menos fórceps, cesáreas, episiotomías, partos de bebés muertos o con bajo peso neonatal (Boston Women's Health Book Collective, 1984). De modo similar, un estudio de muestras apareadas de 1 146 nacimientos en el hogar y en el hospital no reveló diferencias en las tasas de mortalidad infantil, aunque sí reveló que las tasas de enfermedades del niño y la madre así como las lesiones al nacimiento eran

menores cuando tenía lugar en el hogar (Mehl y Peterson, 1981).

Una razón para la elevada tasa de éxito de estos nacimientos es que las posibles candidatas para parir en casa tienen que ser cuidadosamente controladas. La Asociación de Padres y Profesionales para Alternativas Seguras en el Nacimiento (National Association of Parents and Professionals for Safe Alternatives in Childbirth; NAPSAC) recomienda ciertas normas para asegurar la salud de la madre y del niño. La mujer debe vivir a menos de 10 millas (16.09 km) del hospital y estar dispuesta a ser trasladada en caso de complicaciones. Debe ser educada acerca del nacimiento, aprender a identificar el parto y sus posibles complicaciones, aceptar preparar su casa para el nacimiento y localizar a un pediatra que verá al niño al poco tiempo del nacimiento.

La NAPSAC recomienda que se realice el nacimiento en casa en el caso de que la mujer:

1. No tenga buena salud.
2. Tenga una historia de complicaciones previas en sus partos.
3. Tenga posibilidades de un parto prematuro, glúteos reversados o nacimientos múltiples.
4. Tenga incompatibilidad sanguínea con el bebé.
5. El tamaño de su pelvis sea insuficiente para el paso normal de la cabeza del niño.

Muchos médicos no aceptan recibir a los niños en casa, e incluso, aquello que los prueban pueden perder privilegios hospitalarios o de cobertura del seguro. Muchas parejas también encuentran que las políticas de su compañía de seguros no cubren los partos en el hogar. Aún con supervisión cuidadosa, los nacimientos en casa tienen riesgos y desventajas, por lo que la pareja debe sopesar los beneficios contra los riesgos.

incisión quirúrgica para prevenir dilataciones o desgarres del perineo. Resulta sencillo coserla después del nacimiento y sana más fácilmente que un desgarre.

### Estrés sobre el infante

El alumbramiento no sólo produce estrés en la madre, sino también en el bebé: los poderosos músculos del útero presionan su salida, por lo regular la cabeza primero, por el canal del nacimiento. Las contracciones pueden comprimir periódicamente la *placenta* y el *cordón umbilical*, ocasionando cierta privación del oxígeno durante esos momentos. Además, el niño pasa de su ambiente oscuro, cálido y seguro a un mundo externo con luces brillantes, temperaturas frías y ruidos.

La investigación ha revelado que el estrés del nacimiento produce grandes cantidades de *adrenalina* y *noradrenalina* en la sangre del bebé. Éstas son hormonas que preparan al adulto para la lucha o el escape en situaciones de peligro o emergencia. Las hormonas en el infante tienen un efecto estimulante de respiración, la acción



*El parto normal de un niño saludable.*

del corazón y en todos los órganos y células del cuerpo. Como consecuencia, el bebé normalmente nace alerta. Los bebés que nacen por operación cesárea antes de que haya empezado el parto carecen de esos niveles elevados de hormonas, lo que explica por qué en ocasiones tienen problemas para respirar inmediatamente después del nacimiento (Lagercrantz y Slotkin, 1986).

#### TEMAS DE INVESTIGACIÓN

##### ■ ¿PARTO INDUCIDO O ACELERADO?

Hay varias razones por las que los médicos a veces inducen el trabajo de parto: problemas de incompatibilidad de Rh, diabetes, toxemia, rotura de la bolsa de aguas, interrupción del trabajo de parto, un bebé demasiado grande o falta de personal entrenado cerca del hogar de la madre. En 1978, la Federal Drug Administration estableció normas en contra de la inducción elegida (la que se realiza sólo por conveniencia de la mujer o del médico).

La inducción elegida es rara y por lo regular se emplea cuando los pacientes viven a grandes distancias del hospital y cuando el clima haría difícil el transporte. Los riesgos del trabajo inducido incluyen hemorragias internas, rotura de útero, hipertensión, privación de oxígeno al feto, nacimiento prematuro o parto excesivamente doloroso.

El método más exitoso y seguro para la inducción consiste en proporcionar oxitocina diluida intravenosa, utilizando una bomba de infusión para el control preciso. La supervisión externa del feto resulta esencial, mientras que la supervisión interna se realiza tan pronto como las membranas pueden romperse de manera segura (Berkow, 1987).

### Complicaciones del parto

Las complicaciones durante el parto pueden incluir sangrado vaginal durante la primera etapa. Tasa cardíaca anormal del feto, desproporciones entre su tamaño y la abertura pélvica o presentaciones y posiciones anormales. Las presentaciones anormales del feto incluyen *presentación de cara*, *presentación de frente*, *presentación de hombro* o *presentación de nalgas* (cuando los glúteos preceden a la cabeza). En ocasiones los pies se presentan antes que los glúteos. Todos esos tipos de presentación normal requieren atención experta, y hay ocasiones en que la operación cesárea es indispensable para proteger al infante.

## Anoxia y daño cerebral

Dos de las complicaciones más serias del parto son la anoxia (privación de oxígeno del cerebro) y el *daño cerebral*. La anoxia puede ser resultado de una prolapso del cordón umbilical (el cordón queda comprimido entre el cuerpo del bebé y el canal del nacimiento). También puede resultar de una insuficiencia placentaria, parto prematuro, hemorragia grave de la madre, hipotensión materna, toxemia, disfunción pulmonar neonatal, paso intraplacentario de analgésicos o anestésicos administrados a la madre o malformacio-

nes (Berkow, 1987). El resultado de la anoxia puede ser un daño permanente al cerebro del niño o incluso la muerte. El cerebro también puede ser dañado cuando el parto es difícil, especialmente cuando se hace un uso inadecuado de los fórceps.

## POSPARTO

### MÉTODO LEBOYER

En su libro *Birth Without Violence*, el obstetra francés, Frederick Leboyer (1975), subrayaba la importancia del tratamiento gentil y cariñoso al recién nacido. Sus ideas, que forman el método Leboyer, incluyen el uso

TABLA 4.1

#### ■ TIPOS DE ANESTESIA UTILIZADOS EN EL NACIMIENTO.

| <i>Anestesia general</i>   | <i>Efectos</i>  | <i>Anestesia local o regional</i>  | <i>Efectos</i>   |
|--|---|--|--|
| Anestesia por inhalación<br>Óxido nítrico<br>Éter<br>Helotano<br>Tiopental | En cantidades suficientes, producen inconciencia en la mujer. Solo se utiliza en etapas avanzadas del parto. Puede ocasionar vómitos y otras complicaciones; es una causa importante de muerte materna. Deprime el sistema nervioso y la respiración del infante. El óxido nítrico puede demorar el desarrollo motor del infante. | <b>Pudendal:</b> inyección local de novocaína en el área vulvoperineal<br><br><b>Paracervical:</b> inyecciones locales de novocaína dentro del cuello uterino. | en el 50% de los casos. Tiene efectos mínimos sobre el infante.<br><br>Bloquea el dolor por corta duración en el cuello uterino y el útero; no es efectivo en las últimas fases del parto. Puede disminuir la presión sanguínea de la madre, ocasionar complicaciones, hacer más lento el latido cardíaco del feto y precipitar la muerte fetal. |
| Barbitúricos<br>Nembutal<br>Seconal<br>Amital<br>Pentotal sódico           | Suelen tomarse de manera oral, a excepción del penotal sódico. Reduce la ansiedad y produce somnolencia. El penotal se inyecta por vía intravenosa para inducir sueño. Todos los tipos pueden hacer más lento el trabajo de parto y deprime el sistema nervioso y la respiración del infante.                                     | <b>Espinal:</b> inyección regional en el espacio alrededor de la columna espinal.  | Se utiliza durante el parto para anestesiarse toda el área del nacimiento del abdomen a los pies. Puede interrumpir el trabajo de parto y las funciones motoras. Requiere el uso de fórceps. Generalmente no afecta al infante a menos que se administre mal; puede producir insuficiencias cardíacas y respiratorias e incluso la muerte.       |
| Narcóticos<br>Demerol<br>Dolofina<br>Nisentil                              | Reducen el dolor, elevan el estado de ánimo; pueden inhibir las contracciones uterinas, ocasionar náuseas y vómito, deprime el sistema nervioso y la respiración del bebé.  | <b>Epidural:</b> Inyecciones regionales administradas de manera continua por medio de un catéter delgado y una jeringa en la espalda.                          | Entumece de manera efectiva el área alrededor del perineo, parte baja del útero y del vientre a las rodillas. Puede ocasionar convulsiones y grave caída de la presión sanguínea de la madre. Puede requerir el uso de fórceps. Se utiliza frecuentemente para operaciones cesáreas.   |
| Tranquilizantes<br>Valium<br>Vistaril<br>Esparina<br>Prometazina           | Induce relajación física, alivian la ansiedad, pueden reducir el dolor. Tienen un efecto mínimo sobre el infante.   | <b>Caudal:</b> inyección regional administrada de manera continua por medio de un catéter delgado una aguja en la espalda.                                     | Requiere mayores dosis que la epidural, implica mayores riesgos para la madre y el infante. Puede ocasionar caída repentina de la presión sanguínea de la madre y falta de oxígeno al infante.   |
| Anmésicos<br>Escopolamina<br>Atropina                                      | No reduce el dolor, pero induce un "sueño crepuscular" u olvido. Pueden causar excitación física. Tienen un efecto mínimo sobre el infante.<br>Bloquea el dolor en la vulva y el perineo  |  |  |

de luces tenues, voces suaves y demorar el corte del cordón hasta que el recién nacido desnudo es tranquilizado, masajeador y acariciado mientras descansa sobre el abdomen de la madre. Después de que el cordón es cortado, el bebé es bañado en agua a temperatura similar a la del líquido amniótico donde vivió nueve meses. Los obstetras estadounidenses no aceptan del todo las ideas del doctor Leboyer.

La teoría que subyace al método Leboyer es que traer al recién nacido a un mundo de luces encogedoras y voces altas donde lo jalan, lo nalguean, lo tratan con rudeza y lo separan inmediatamente de la madre, es una experiencia trau-

mática y aterradora después del mundo cálido y seguro del vientre. Leboyer explicaba que “esto se debe a que en realidad nunca pensamos en el niño como persona. El recién nacido es un ser humano sensible, y en los primeros momentos posteriores al nacimiento debería ser tratado de esa manera. Deberíamos introducirlo al mundo de manera gradual” (Braun, 1975, p. 17). Los defensores del método Leboyer se muestran sumamente entusiastas.

A la fecha, los resultados de la investigación no ofrecen pruebas sustanciales de que los beneficios sean tan grandes como se afirma. Una investigación encontró que los infantes que nacieron con el método Leboyer eran ligeramente más complacientes y fáciles de cuidar que los niños nacidos por otros métodos (Maziade, Boudreault, Cote y Thivierge, 1986). Sin embargo, el énfasis en un tratamiento gentil es positivo, y la madre se siente mejor cuando su bebé ha recibido un cuidado especial.

#### TEMAS DE INVESTIGACIÓN

##### ■ ¿DEMASIADAS CÉSAREAS?

Como hemos dicho, las cesáreas pueden salvar vidas en muchas situaciones de emergencia, en la actualidad se utilizan en más del 18% de los nacimientos (Pritchard, MacDonald y Grant, 1985). Su rápido incremento ha llevado a algunos a quejarse de que se están realizando demasiadas cesáreas sin causa que las justifique, aunque son varias las razones que explican ese incremento.

1. La preocupación de los obstetras, el temor del médico de ser demandado si el bebé no nace en perfectas condiciones. Los médicos piensan que los procedimientos de la cesárea pueden cubrirlos legalmente.
2. Una vez que se ha realizado una cesárea, siempre debe realizarse cesárea. Sin embargo, en 1982 el Colegio Estadounidense de Obstetras y Ginecólogos revirtió la política que había impulsado 75 años y afirmó que algunas mujeres que hubieran tenidos una cesárea podrían tener un parto vaginal (Gallean *et al.*, 1983; Lavin Stephens, Miodovnik y Barden, 1982; Porreco y Meier, 1983).
3. La poca disposición a la incapacidad de los obstetras para atender partos difíciles.
4. Los avances en la tecnología obstétrica, que detecta sufrimiento fetal que requiere la intervención cesárea.
5. El mejor entrenamiento, que reduce los riesgos quirúrgicos.
6. Prácticas obstétricas que hacen más necesaria la intervención cesárea; por ejemplo, las complicaciones que pueden surgir de un parto inducido.
7. La creencia de que las cesáreas traen mejores bebés.
8. La presión de las pacientes, pues algunas mujeres desean evitar el trabajo de parto.
9. El entusiasmo médico por las cesáreas: “Qué hay de bueno en el parto natural? Usted no quiere que el bebé sea exprimido como la pasta dental en el tubo. Puede decirse que estamos ayudando a las mujeres a hacer lo que la naturaleza no evolucionó por sí misma” (Boston Women’s Health Book Collective, 1984, p. 386).
10. Incentivos financieros: los médicos y los hospitales ganan más dinero, y muchas compañías de seguros reembolsan la mayor parte del costo de las cesáreas mientras que sólo cubren una pequeña parte del costo del parto vaginal (Remez, 1991).

## EVALUACIÓN DE LA SALUD Y LA CONDUCTA NEONATAL

### La escala apgar

Después del nacimiento, el médico evaluará el estado de salud del recién nacido. El método más común es el sistema desarrollado por Virginia Apgar en 1952 al que se conoce como escala Apgar. El sistema ha designado valores para diversos signos neonatales y permite un diagnóstico rápido y tentativo de problemas importantes (Apgar, 1953). El neonato es evaluado al minuto y los 5 minutos del nacimiento.

Hay cinco signos de la condición física del bebé en la escala Apgar: *tasa cardiaca, esfuerzo respiratorio, tono muscular, respuesta refleja* (la respuesta a la prueba de respiración a la estimulación de la piel del pie) y color.

TABLA 4.2

■ ESCALA APGAR.

La escala Apgar, desarrollada en 1952 por la doctora Virginia Apgar, es un índice del estado de salud del niño recién nacido. El sistema de calificación fue desarrollado para predecir la supervivencia, comprar diversos métodos de resucitación, evaluar ciertas prácticas obstétricas (como inducir el parto, la anestesia de la madre y las intervenciones cesáreas) y asegurar una observación más cercana del niño durante los primeros minutos de vida.

Se eligieron cinco signos de la condición física del bebé para la medición: la tasa cardiaca, el esfuerzo respiratorio, el tono muscular, la respuesta refleja (la respuesta a la prueba de respiración y la estimulación de la piel de los pies) y el color. Cada signo recibe un puntaje de 0, 1, ó 2 como se muestra en la tabla.

| Signo  | 0                | 1                                       | 2                               |
|--|------------------|---|---------------------------------|
| Tasa cardiaca  | Ausente          | Baja (por debajo de 100)                | Más de 100                      |
| Esfuerzo respiratorio  | Ausente          | Llanto débil, hipoventilación           | Buen llanto, fuerte             |
| Tono muscular  | Laxo             | Cierta flexión de las extremidades      | Buena reflexión                 |
| Respuesta refleja  | Sin respuesta    | Hace muecas                             | Tose o estornuda                |
| Respuesta al carácter en la fosa de la nariz (la prueba se realiza después de que la faringe ha sido limpiada) | No hay respuesta | Hace muecas                             | Llanto o retira el pie          |
| Palpada tangencial en el pie   | Azul, pálido     | El cuerpo rosa, las extremidades azules | Piel saludable sin decoloración |
| Color  |                  |   |                                 |

El puntaje obtenido en la escala Apgar es la suma de los cinco calificaciones y va de 0 a 10, donde es el puntaje óptimo. Un puntaje de 0 puede indicar muerte neonatal; un puntaje de 1 a 3 indica que el infante está débil; el 4 a 6 moderadamente débil, y de 7 a 10, en condición buena a excelente. La evaluación se hace al minuto y a los cinco minutos. La primera indica la condición al nacimiento; la segunda combina la condición al nacimiento con los resultados de los cuidados proporcionados durante esos primeros minutos.

From "A Proposal for a New Method of Evaluation of a Newborn Infant" by Virginia A. Apgar, 1953, Anesthesia and Analgesia, 32 Copyright c 1975 International Anesthesia Research Society. Reprinted by permission.

Como se muestra en la tabla 4-2, cada signo recibe una calificación de 0, 1 ó 2 (Greenberg, Bruess y Sands, 1986). El puntaje máximo es suma de las cinco escalas es 10, y es raro encontrarlo. Un puntaje de 0 puede indicar muerte neonatal; de 1 a 3 indica que el infante está muy débil; de 4 a 6, moderadamente débil; y 7 a 10, en buena condición.

*La evaluación de Brazelton*

El doctor T. Berry Brazelton (1984) desarrolló la escala Bazelton de Evaluación de la Conducta Neonatal, que se utiliza para evaluar tanto la condición neurológica como la conducta del neonato (Brazelton, 1990). La escala es un indicador útil de la madurez del sistema nervioso

central así como de la conducta social, y resulta de utilidad para predecir problemas subsecuentes del desarrollo (Behrman y Vaughan, 1983). La escala evalúa cuatro áreas de la conducta del infante:

- Conductas motoras (reflejos, coordinación mano-boca, y tono muscular)
- Conducta adaptativa de interacción (estado de alerta, mimos)
- Respuestas al estrés (reacción de sobresalto)
- Control fisiológico (capacidad para tranquilizarse después de ser molestado)

En conjunto, la escala observa 26 conductas específicas como la fuerza de varios reflejos (Brazelton, 1984).

## DEPRESIÓN POSPARTO

En el periodo que sigue al nacimiento pueden surgir sentimientos conflictivos (Leifer, 1980). El largo embarazo ha terminado, lo que conlleva un sentimiento de alivio. Si el bebé es deseado y saludable, la familia experimenta una considerable felicidad. Sin embargo, algunos días después del parto la mujer puede sufrir grados variables de depresión posparto, que se caracteriza por sentimientos de tristeza, periodos de llanto, estado de ánimo depresivo, insomnio, irritabilidad y fatiga (Hopkins, Marcues y Campbell, 1984).

Son muchas las causas que pueden precipitar la depresión posparto. La madre pudo haber estado sometida a tensión emocional mientras esperaba ansiosamente a su bebé. Una vez que el bebé ha llegado, los sentimientos de agotamiento y depresión pueden surgir de la disminución de la tensión. El parto puede imponer considerable tensión física sobre el cuerpo de la mujer, que requiere un periodo de descanso y recuperación. Los niveles de estrógenos y progesterona disminuyen rápidamente después del parto, lo que puede tener un efecto depresivo y perturbador sobre la mujer (Waletsky, 1981).

Otros reportes han sugerido que la depresión posparto está asociada con la disminución en la actividad de la tiroides después del parto (Albright, 1993).

Al volver a casa, la madre puede sentir la presión de “tratar de hacer todo bien” al cuidar al bebé. Una joven madre explicó: “Jamás imaginé que un pequeño bebé requiera tanto trabajo adicional; estoy exhausta” (de las notas de consejería del autor). Si el bebé sufre cólicos y es irritable, incluso la madre más paciente y experimentada puede quedar tensa y agotada.

Si la mujer no recibe suficiente ayuda de su compañero, o si el bebé u otros niños en la casa siguen haciendo demandas personales, puede quedar agotada por la falta de sueño y la tensión

física y emocional. Algunas mujeres regresan incluso a trabajar muy poco tiempo después de haber tenido al bebé. Es claro que la madre necesita ayuda y comprensión. Un compañero consciente hará todo lo que esté a su alcance para acompañarla en el proceso y para asumir la máxima responsabilidad para cuidar de ella. Compartirá la responsabilidad de cuidar al bebé y tomará o aumentará la responsabilidad del cuidado de otros niños y el manejo del hogar, al menos durante los primeros meses del nuevo bebé.

Es más probable que el padre lo haga si ha participado en la planeación del nacimiento y si ha compartido la experiencia procreativa desde el inicio del embarazo. Marsiglio (1991) sugiere que es necesario fomentar la conciencia y responsabilidad procreativa del hombre.

## Factores culturales en el cuidado posparto

Los factores culturales influyen en el cuidado que recibe la madre después del parto. Ese cuidado suele ser muy diferente en Estados Unidos del proporcionado en otros países. En esa nación, las mujeres que no han sufrido complicaciones físicas pueden ser enviadas a casa de 24 a 72 horas después de dar a luz. Una vez fuera del hospital, la atención cambia de la madre al bebé. La madre a menudo se siente inadecuada, con una autoestima disminuida.

Esto supone un agudo contraste con las expectativas de la madre en China o Japón. Las restricciones conductuales sobre la madre china promueven el descanso y le dedican atención especial durante el primer mes postnatal. Se espera que la madre japonesa tradicional vaya durante un mes a casa de sus padres, donde con seguridad serán atendidos ella y el bebé y donde generalmente tiene el apoyo de un estilo de vida multigeneracional (Albright, 1993).



## EL NEONATO

### APARIENCIA Y CARACTERÍSTICAS FÍSICAS

En Estados Unidos, el bebé a término al nacer mide aproximadamente 50.8 centímetros de largo y pesa alrededor de 3.2 kilos. Los varones suelen ser más grandes y pesar más que las niñas, y el tamaño neonatal está relacionado con el tamaño que se observa en la niñez. La mayoría de los recién nacidos baja entre el 5 y el 10% de su peso neonatal en los primeros días de vida por la pérdida de líquidos, y sólo empieza a ganar peso cuando toma y digiere comida suficiente (Berkow, 1987).

Algunos recién nacidos no son muy atractivos (Ritter, Casey y Longlois, 1991). La *cabeza* puede ser puntiaguda o deformada por haber sido oprimida al pasar por el canal del nacimiento; por la misma razón, los oídos y la nariz pueden estar aplanados. La cabeza es des-

proporcionadamente grande en relación con el resto del cuerpo y demasiado pesada para que los músculos del cuello lo soporten. Las *piernas* y los *glúteos* son pequeños en comparación con el resto del cuerpo. La cara, especialmente la carne alrededor de los ojos por lo regular está hinchada, el ceño es fruncido. La piel del bebé está cubierta con una sustancia sebácea protectora, la vernix caseosa. Algunos bebés tienen lanugo, una cubierta de vellos que se cae al poco tiempo. Los niños prematuros semejan ancianos arrugados.

### FUNCIONAMIENTO FISIOLÓGICO

Si bien la mayoría de los neonatos no ganaría ningún concurso de belleza, son criaturas notables con sus sistemas que ya funcionan de manera independiente. Tiene que respirar tan pronto como emergen a un medio aéreo; al principio

#### TEMAS PARA PADRES

##### ■ PROS Y CONTRAS DE LA CIRCUNCISIÓN.

Aunque muchas personas consideran y practican la circuncisión como una señal de que se ha entrado en la vida adulta, surge la interrogante de si la circuncisión es o no necesaria por razones distintas a las culturales o religiosas. Por la forma en que muchas sociedades realizaban la circuncisión, los chicos eran sometidos a un dolor extremo, infecciones y hemorragias. En la cultura occidental, los niños suelen ser circuncidados sin anestesia casi inmediatamente después del nacimiento. Se ha encontrado que esta práctica produce respuestas fisiológicas graves (Porter, Porges y Marshall, 1988).

Desde el punto de vista sanitario, los profesionales de la medicina están divididos en relación con la necesidad de la circuncisión. Quienes están a favor afirman que reduce la incidencia de *carcinoma* del pene así como de las infecciones del tracto urinario y del *cáncer cervical* en las compañeras sexuales. También afirman que un pene circuncidado es más fácil de mantener limpio y que mejora la sensación y satisfacción sexual. Cuando el prepucio está demasiado ajustado y no puede ser retraído, la circuncisión es necesaria.

La investigación más reciente es inconcisa con esos argumentos. Wallerstein (1980) compiló los datos disponibles y no encontró relación casual entre la circuncisión o su ausencia y cualquier tipo de cáncer. Pero los carcinomas del pene son más probables en hombres que no se asean de manera cuidadosa y regular. Si el glande permanece limpio, independientemente de que el prepucio pueda ser retraído o no, es menos probable la ocurrencia del cáncer. De modo similar, la presencia o ausencia del prepucio

no causa infecciones del tracto urinario o cáncer cervical en las compañeras sexuales del hombre; sin embargo, la falta de aseo del pene sí las ocasiona.

Quienes se oponen al procedimiento afirman que la circuncisión no incrementa la satisfacción sexual. Durante la erección, el prepucio se retrae desde el glande, por lo que la sensación no es afectada. Algunas autoridades incluso creen que la circuncisión reduce la sensibilidad sexual porque el pene constantemente roza con la ropa. Sin embargo, en realidad no existe evidencia que apoye la idea de que la circuncisión afecte en uno u otro sentido a la función sexual (Masters y Johnson, 1966).

Como la circuncisión rutinaria ha sido practicada durante muchos años, es difícil romper la costumbre. Una encuesta nacional de varios cientos de pediatras y obstetras reveló que el 38% de los pediatras y el 60% de los obstetras apoyaban la circuncisión rutinaria por razones médicas (Herrera y Macaraeg, 1984). Sin embargo, en fuerte oposición con la opinión de la mayor parte de los obstetras, la Academia Estadounidense de Pediatría concluyó en 1975 que, si no había necesidad médica para la circuncisión del recién nacido, el procedimiento no debería realizarse de manera rutinaria (Kirkendall, 1981). Investigadores canadienses han recomendado que el costo del procedimiento no sea cubierto por los planes médicos del gobierno toda vez que no ha sido posible demostrar que la circuncisión rutinaria produce en realidad beneficios significativos (Cadman, Gafni y McNamee, 1984).

la respiración puede ser rápida, superficial e irregular, pero gradualmente adquiere un ritmo más regular. El niño puede toser y estornudar para limpiar de moco las vías aéreas.

Desde el final de la sexta semana de gestación, el bebé tiene un sistema circulatorio independiente, con un corazón que bombea sangre al embrión (Witters y Jones-Witters, 1980). Al nacer, el sentido cardíaco aún está acelerado alrededor de 120 a 150 latidos por minuto. La presión sanguínea empieza a estabilizarse aproximadamente a los 10 días.

El bebé tiene un poderoso *reflejo de succión* que le permite tomar la leche. Sin embargo, los pechos de la madre no secretan leche en los dos o tres días posteriores al nacimiento. Entre tanto, producen un líquido delgado, acuoso, rico en proteínas, al que se conoce como calostro y que es rico en nutrientes y contiene anticuerpos que permiten que el niño se defienda de las infecciones. Algunos niños desarrollan *ictericia fisiológica* por un tiempo debido a la inmadurez del hígado. La condición se caracteriza por un tono amarillento de la piel y los globos oculares; sin embargo, no es peligroso y se trata exponiendo al niño a luz fluorescente, que ayuda a la acción del hígado.

Como los recién nacidos no tienen grasa debajo de la piel, pierden el calor muy rápidamente, por lo que les cuesta trabajo mantener la estabilidad de la temperatura corporal. El llanto y la actividad física les ayudan a controlar la temperatura.

## LOS SENTIDOS Y LA PERCEPCIÓN

Los infantes no pueden obtener información, aprender acerca del mundo o interactuar socialmente a menos que atiendan en forma activa a los rasgos relevantes de su ambiente (Gardner, Zarmel y Magnano, 1992). En algún tiempo se creía que los sentidos de los recién nacidos no

estaban bien desarrollados. Ahora se reconoce que *los neonatos son criaturas que ven, escucha, sienten, huelen, tocan, gustan y responden a una variedad de estímulos, incluyendo el dolor*. Sin embargo, existen amplias diferencias individuales en la reactividad a los estímulos ambientales (DiPietro, Porges y Uhly, 1992).

### Visión

La visión es el menos desarrollado de los sentidos. Los neonatos pueden ver con claridad objetos localizados a una distancia de entre 18 y 38 centímetros. A distancia más largas o más cortas, sus ojos no pueden enfocar adecuadamente. Su *agudeza visual*, la capacidad para distinguir los detalles de los objetos, es pobre. Se ha estimado que su agudeza visual a la distancia está entre 20/150 y 20/800 (la visión normal es de 20/20); esto significa que la claridad con que el neonato puede ver los detalles de los objetos localizados a 20 pies (6.1 m) no es mayor que la claridad con que los adultos con visión normal a 150 u 800 pies (45.75 y 244 m). Sin embargo, a distancias más cercanas, los recién nacidos pueden discriminar entre círculos, cruces, cuadrados y rectángulos (Bronson, 1991; Slater, Morison y Rose, 1983). Prefieren mirar caras a mirar objetos, y al mes pueden distinguir el rostro de su



La piel del recién nacido está cubierta por una sustancia protectora parecida al queso, vernix caseosa.

madre del de otras personas (Ludemann, 1991); incluso pueden distinguir las diferencias entre expresiones faciales e imitar algunas de ellas (Field, Woodson, Greenberg y Cohen, 1982).

Para los 6 meses de edad, la agudeza visual es casi normal (Banks y Salapatek, 1983). El iris de los ojos se abre y se cierra conforme la luz cambia de tenue a brillante. Algunos niños poseen *visión binocular* desde el nacimiento, es decir, utilizan ambos ojos para enfocar objetos. No se sabe si son capaces de ver colores de inmediato, aunque esta habilidad puede demostrarse ya a los pocos meses de edad (Bornstein, 1985).

### **Audición**

Los infantes pueden escuchar sonidos desde el útero, y responden a ruidos intensos como las bocinas de los automóviles (Birnholtz y Benacerraf, 1983). De hecho, es probable que puedan distinguir entre la voz de la madre y la de otras personas (Aslin, Pisoni y Jusczyk, 1983). Después del nacimiento, su audición es ligeramente menos sensible que la de los adultos (Acredolo y Hoke, 1982). Al parecer, son capaces de discriminar entre sonidos de diferente intensidad, altura tonal y duración, son más sensibles a los sonidos agudos que a los graves y más a las voces humanas (Aslin, Pisoni, y Jusczyk, 1983; Spetner y Olsho, 1990). También pueden detectar la dirección de la que provienen los sonidos y volver la cabeza hacia ella (Brody, Zelazo y Chaika, 1984). Como los adultos, los neonatos pueden aburrirse con la presentación continua de un sonido, pero cuando se les presenta uno nuevo, como un timbre, le prestan atención e incluso muestran una respuesta de sobresalto (Madison, Madison y Adubato, 1986, Weiss, Zelazo y Swain, 1988). Aparentemente son capaces de retener en la memoria un sonido específico por un periodo de 24 horas (Swain, Zelazo y Clifton, 1993).

### **Olfato**

Los neonatos humanos responden a varios olores, incluyendo los del pecho de la madre. Algunos días después del nacimiento, los niños alimentados con el pecho materno responden preferencialmente al olor del pecho o las axilas de su madre cuando se aparean con estímulos comparables de una mujer lactante desconocida (Cernoch y Porter, 1985). En otro experimento, se encontró que niñas de dos semanas, alimentadas con biberón y sin la experiencia de la del pecho, encontraban especialmente atractivo el olor de mujeres lactantes (Makin y Porter, 1989).

### **Gusto**

Los recién nacidos también pueden discriminar entre diversos estímulos gustativos. Rosenstein y Oster (1988) demostraron que a las horas de nacidos, los niños sin experiencia con estímulo gustativo podían diferenciar entre estímulos agrios y amargo así como entre dulces y no dulces. Las respuestas a los estímulos agrios, salados y amargos se caracterizan por acciones faciales negativas del entrecejo y la región central del rostro. Éste y otros estudios han demostrado con claridad que los recién nacidos tienen preferencia por las soluciones dulces (Beauchamp y Cowart, 1985), y que la sacarosa puede tener un efecto tranquilizador y aliviar el dolor en el recién nacido (Blass y Smith, 1992; Smith *et al.*, 1992).

### **Tacto y dolor**

Se dispone de fuerte evidencia de la existencia de la sensibilidad táctil de los neonatos, sin diferencias discernibles entre los sexos. Si se acaricia la mejilla del recién nacido, volverá la cabeza en esa dirección. Al estimularle la planta del pie, flexiona los dedos. Cada padre sabe que una manera de tranquilizar a los niños es cargarlos y acariciarlos. Estudios recientes indican que los bebés también son sensibles al dolor, y que esta sensibilidad se

incrementa en los primeros cinco días (Haith, 1986).

### DIFERENCIAS INDIVIDUALES

Se debe resaltar que, desde las primeras semanas de vida, los bebés muestran individualidades de temperamento. También existen diferencias en el nivel de actividad: mientras algunos niños son muy alertas, responsivos y activos, otros se muestran letárgicos y tranquilos. Algunos son felices y cariñosos, siempre sonríen y están contentos; otros en cambio son irritables, lloran mucho o expresan frecuentemente frustración e ira. Algunos bebés son muy sociables y de trato fácil; otros son muy tímidos y aislados. Algunos muestran patrones regulares de sueño y alimentación, y resulta fácil la rutina de cuidarlos; otros no muestran ciclos regulares. A algunos bebés les gusta ser cargados y acariciados; a otros no. Estas diferencias en el temperamento significan que los padres deben ser flexibles en el cuidado que les proporcionan. No todos los niños deben ser cuidados de la misma manera, puesto que no todos son iguales (Thomas y Chess, 1987).

### SISTEMA PARA ACTUAR: LOS REFLEJOS

Aunque la capacidad de acción del recién nacido es relativamente pequeña, sin embargo resulta esencial que pueda realizar algunas conductas, pues sin ellas no podría mantenerse con vida. El sujeto dispone de una serie de mecanismos, denominados reflejos, que son conductas que se ponen en marcha cuando se producen determinadas condiciones. Por ejemplo, cuando se toca la palma de la mano con un objeto, ésta se cierra, dando lugar a una conducta de presión, de agarrar, ese objeto. Cuando el objeto entra en contacto con las proximidades de la boca se realiza movimientos de cabeza y de labios para



*Los neonatos humanos responden a diversos olores, incluyendo el del pecho de la madre.*

cogerlo con la boca y se inicia movimientos de succión, que pueden ir seguidos de movimientos de deglución. Éste es un mecanismo esencial para la supervivencia del bebé ya que le permite ingerir alimentos.

Los reflejos del recién nacido son muy numerosos y variados. Algunos se parecen mucho a los de los adultos, como el de retirar el cuerpo de una estimulación dolorosa (por ejemplo, un pinchazo), o cerrar los párpados ante una luz intensa, mientras que otros sólo existen en los bebés y desaparecen al cabo de cierto tiempo. La utilidad de varios de ellos no resulta desconocida. En el cuadro 5.9 hemos recogido algunos de los reflejos de los recién nacidos, indicando cómo se producen, cuál es el tipo de respuesta, y el posible significado.

Lo característico de los reflejos del recién nacido es que se trata de conductas, a veces bastantes complejas, que se ponen en funcionamiento cuando aparece un estímulo interno o externo. Muchas de las respuestas del niño lo son a situaciones internas como malestar, dolor, hambre o sueño. El niño responde llorando y

agitándose. Pero otras son respuestas a estímulos externos, como la luz, los ruidos, el contacto físico, etc. Una característica es que algunos reflejos sólo se producen ante un estímulo muy específico y consisten en una respuesta igualmente específica, mientras que otros son producidos por una gran variedad de estímulo. Por ejemplo, el niño puede responder succionando a multitud de estímulos que van desde la introducción directa de un objeto en la boca, hasta un ruido, cambio de posición, aparición o desaparición de otro estímulo, e incluso se produce sin ninguna causa externa aparente<sup>1</sup>.

Un reflejo que tiene especial importancia es el de succión que le permite alimentarse. En realidad la succión es un conjunto de conductas muy complejas, que se combinan con una gran perfección. Hay un reflejo de búsqueda que hace que cuando algo le toca la mejilla el niño gire la cabeza hacia ese lado., lo que facilita la búsqueda y la conservación del pezón en la boca. La succión supone no sólo movimientos de los labios y la lengua, sino también de la garganta, y hay un reflejo de deglución que le permite tragar. El niño succiona de manera distinta que los adultos, y en cierto modo más eficaz, pues puede succionar muy rápidamente y sin atragantarse. Con movimientos de la lengua de adelante a tras exprime el pezón y extrae la leche, y al mismo tiempo reduce la presión en la boca, con lo que consigue que la leche afluya hacia el pezón. Aunque no hace intervenir los pulmones

en la succión (a diferencia de cómo lo hacen los adultos), y puede seguir respirando al tiempo que chupa, le pasa aire al estómago que tiene que expulsar al terminar de comer. Se le ayuda a “echar los aires” poniéndole apoyado contra el pecho del adulto, con la cabeza sobre el hombro de éste y en posición vertical, y ayudándole con pequeñas palmadas en la espalda.

Otro reflejo de gran importancia, sobre todo para que el futuro del niño, es el de presión. Cuando algo toca la mano del niño, la cierra y trata de mantener agarrado el objeto. Cierra la mano con la fuerza y, si se agarra con las dos manos de una barra o de los dedos de un adulto, se le puede suspender en el aire y logra mantenerse así algún tiempo. Esta conducta ha tenido sin duda un valor adaptativo en la historia de la humanidad pues facilita que el niño vaya sujeto a su madre y previene posibles caídas. Hoy todavía en muchas culturas las madres transportan colgados a sus hijos durante meses o años y los mantienen así mientras realizan las tareas domésticas o agrícolas, para lo cual es muy importante la colaboración del niño. Pero además el reflejo de presión permite mantener los objetos en la mano y comenzar a explorarlos con la mirada, con la boca, con el tacto, y poco a poco el reflejo de presión se convertirá en conductas deliberadas de presión que llevarán hasta el manejo de la mano para alcanzar objetos, y que conducirá a los movimientos finos que han convertido la mano del hombre en su más valiosa herramienta.

---

#### TEMAS DE INVESTIGACIÓN

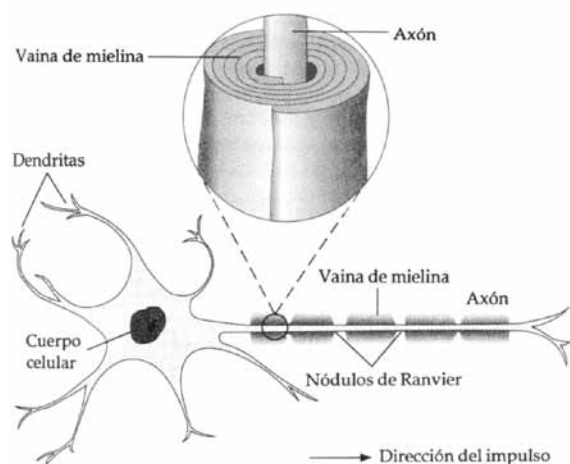
##### ■ SÍNDROME DE MUERTE SÚBITA DEL LACTANTE (SMSL)

El síndrome de muerte súbita del lactante es la muerte repentina de cualquier infante o niño pequeño que resulta inesperada de acuerdo con su historia de salud y para la cual no puede demostrarse la razón. Es la causa más común de muerte entre las 2 semanas y el año de edad, pues suma el 30% de todas las muertes en este grupo de edad. La máxima incidencia se encuentra entre el segundo y el cuarto mes de vida. La incidencia es mayor entre los grupos socioeconómicos más bajos, en los niños prematuros, durante los meses de invierno, en los hermanos de las víctimas de este síndrome y entre los niños nacidos de madres que fumaron durante el embarazo o que son adictas a narcóticos.

Casi todas las muertes ocurren mientras el infante duerme, simplemente deja de respirar. Los padres por lo regular quedan agobiados, y como no pueden encontrarse causas definidas de la muerte, suelen experimentar excesivos sentimientos de culpa, que aumentan si trabajadores sociales o la policía se involucran en la investigación de la muerte. Para manejar el duelo y la culpa, los miembros de la familia requieren de mucho apoyo por varios meses (Berkow, 1987).

FIGURA 4.2

■ NEURONA



*Las neuronas están envueltas en una sustancia aislante denominada mielina. La vaina de mielina hace más rápida la transmisión a lo largo de la neurona al impedir que escape la carga eléctrica.*

El niño dispone de otros reflejos que se van a conservar a lo largo de la vida con pocas variaciones, como los referentes al estornudo, los de evitación que le llevan a alejarse de estímulos dolorosos (calor, frío, objetos punzantes, etc.), los que cierran la pupila del ojo cuando hay una luz intensa, los que cierran los párpados, y otros varios semejantes. Además están los de eliminación de las sustancias de desecho.

La utilidad de todos estos reflejos para la supervivencia del niño es bastante clara, pero hay un curioso grupo de reflejos que desaparece al cabo de unos cuantos meses y que no se sabe muy bien para qué sirven. Por ejemplo, cuando se coloca al niño en el agua, sujetándole por el vientre, realiza movimientos de natación rítmicos, que a partir del tercer mes se van haciendo más desorganizados y el niño pasa de hacer como que nada a chapotear.

El niño tiene también un reflejo de repatación que le lleva a desplazarse sobre una superficie con movimientos de brazo y piernas,

pero sólo meses más tarde empezará a gatear. Además, si le sujetamos por debajo de los brazos y le mantenemos vertical, apoyando sus pies sobre una superficie, el niño nada, poniendo en funcionamiento un reflejo de marcha. Si encuentra un obstáculo en su camino es capaz de salvarlo levantando la pierna y echándola hacia delante con otro reflejo de ascensión que parece destinado a permitirle subir escaleras. Naturalmente el niño recién nacido, ni puede andar, ni subir escaleras pues no es capaz de mantenerse derecho, ni de sujetarse por sí sólo.

Estos reflejos se pierden y posteriormente el niño tiene que aprender a gatear, a andar, a subir escaleras e incluso a nadar, si le enseñamos. Dos investigadores franceses (André-Thomas y Autgaerden, 1953) estudiaron si existía alguna relación entre el reflejo de marcha y aprender a nadar y entrenaron a varios bebés en el reflejo de marcha durante varias semanas, hasta que desapareció. Cuando llegó el momento de andar parece que los bebés entrenados lo hicieron más rápidamente y de forma más segura, lo cual mostraría que sí existe alguna relación entre ambas actividades. Los resultados han sido confirmados por otros investigadores (Zelazo, 1976).

Todavía vale la pena mencionar otros dos reflejos que llevan nombre propio, el nombre de su descubridor. El reflejo de Babinski consiste en extender los dedos del pie en forma de abanico, separando el dedo gordo, cuando se toca la planta del pie. Babinski encontró esta respuesta en adultos que tenían una lesión del sistema nervioso, y más tarde vio que se encontraba en todos los niños pero que desaparecía a los pocos meses después del nacimiento, y que si no lo hacía era precisamente porque existía una lesión. En el pie se produce también un reflejo de presión plantar, que consiste en cerrar los dedos, como en la mano cuando algo estimula el pie cerca de la base de los dedos.

El reflejo de Moro, que toma su nombre de un pediatra alemán, consiste en un movimiento simétrico de apertura de los brazos y de

CUADRO 5.9

■ ALGUNOS REFLEJOS DEL RECIÉN NACIDO.

| <i>Nombre</i>           | <i>Estimulación</i>  | <i>Respuesta</i>  | <i>Significado</i>   |
|-------------------------|--|---|--|
| Succión                 | Introducir un objeto en la boca  | Movimiento de succión rítmica   | Permite la alimentación desde el nacimiento. Se consolida mediante el ejercicio en los primeros días       |
| Búsqueda (u hozamiento) | Contacto con la mejilla  | Movimiento de cabeza para situar en la boca en el objeto estímulo e inicio de movimientos de succión  | Sirve para orientar la boca hacia la fuente de alimentación  |
| Prensión                | Contacto con la palma de la mano   | Cierra la mano con presión del objeto, su es posible  | Permite mantenerse fuertemente agarrado, por ejemplo, durante el transporte de la cría por la madre        |
| Presión Plantar         | Contacto en la base de los dedos del pie   | Flexión de los dedos, con presión del objeto, si es posible   | Posible resto de conductas arcaicas  |
| Marcha                  | Sostenido verticalmente con los pies sobre una superficie dura y en estado de activación | Inicia movimientos de marcha. Desaparece hacia los 2-3 meses  | Mal esclarecido  |
| Ascensión               | Sostenido verticalmente frente un obstáculo, como un escalón                             | Levanta el pie, con flexión de rodilla, como para salvar un obstáculo. Desaparece hacia 2-3 meses   | Mal esclarecido  |
| Reptación               | Sostenido sobre el vientre y una resistencia en el pie                                   | Inicia movimientos coordinados de brazos y piernas para reptar sobre el suelo. Desaparece hacia los 4 meses   | Permitiría desplazarse   |
| Natación                | Sostenido horizontalmente sobre el estómago en el agua                                   | Movimientos sincronizados de brazos y piernas. Desaparece hacia los 6 meses   | Mal esclarecido. Posible resto de conductas arcaicas   |
| Babinski                | Presión suave sobre la planta del pie, del talón hacia los dedos                         | Extensión de los dedos del pie de forma de abanico, seguida de flexión de los dedos. Desaparece hacia los 8-12 meses  | Mal esclarecido  |
| Moro                    | Sonido intenso, pérdida de sustentación, golpe sobre la superficie que sustenta al niño  | Apertura y luego cierre de brazos y piernas, con cierre de manos sobre la línea media del cuerpo. Desaparece hacia los 6 meses  | Conducta vestigial de posible utilidad para prevenir caídas y para mantenerse asido al cuerpo de la madre. |
| Parpadeo                | Luz fuerte sobre los ojos  | Cierre de los párpados  | Protección de la luz intensa   |
| Patalear                | Golpe debajo de la rótula  | Extensión de la pierna hacia delante  |  |
| Tónico cervical         | Tendido boca arriba se gira la cabeza hacia un lado                                      | Se produce una extensión del brazo y pierna de ese lado y una flexión de los opuestos. Los ojos siguen la dirección del brazo extendido. Aparece ya en el útero; desaparece a los 3-4 meses | Facilitaría el establecimiento de la coordinación visión-presión   |

CUADRO 5.10

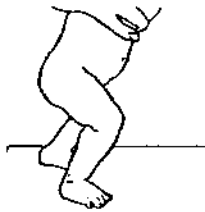
■ REPRESENTACIÓN DE ALGUNOS REFLEJOS.



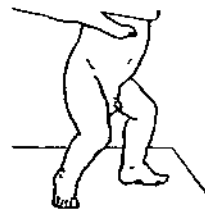
Reflejo de búsqueda de alimento u hozamiento.



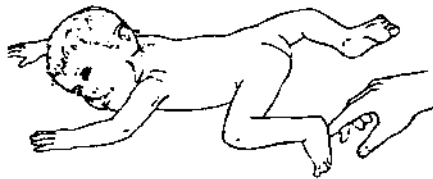
Reflejo de prensión palmar.



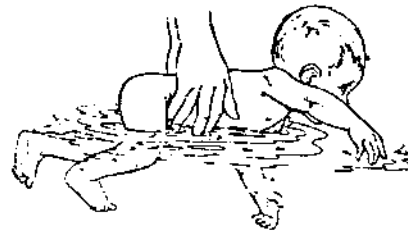
Reflejo de marcha.



Reflejo de ascensión o subir escaleras.



Reflejo de reptación.



Reflejo de natación.



Reflejo de Moro.

las piernas, para luego plegarlos de nuevo y se produce cuando el niño pierde la base de sustentación o se golpea fuerte sobre la superficie en la que descansa el niño, o simplemente se produce un ruido intenso. Se interpretó como

una respuesta de sobresalto, aunque luego se ha visto que ambas son distintas. Se trata también de un reflejo que desaparece al cabo de algunos meses, aparentemente sin dejar rastro.



Nos podemos preguntar por el significado y la utilidad de estos reflejos. Se ha sostenido que algunos de ellos son restos de nuestro pasado remoto, a veces remotísimo, y que hoy no tienen ninguna función. Por ejemplo, el reflejo de Moro servirá para que el niño se sujete de la madre y para evitar caídas, y el reflejo de presión plantar recordaría que nuestros parientes los monos tienen la capacidad de coger cosas con los pies o de sujetarse fuertemente de las ramas con ellos. Por el momento no sabemos con certeza su utilidad, pero no es improbable que efectivamente sean un resto de nuestra historia, y nos sirvan para no olvidar de dónde venimos. En todo caso lo que sí parece claro es que el recién nacido tiene un conjunto de habilidades más amplio de lo que parece a primera vista, y que esas capacidades le van a servir como punto de partida para convertirse en adulto.

### Otras capacidades

El estudio del recién nacido no deja de producir sorpresas, pues, de vez en cuando, se descubren capacidades insospechadas que habían pasado desapercibidas o no se habían interpretado adecuadamente. En los últimos años se han realizado algunos estudios que han producido resultados sorprendentes, que en muchos casos no somos capaces todavía de explicar.

Por ejemplo, en el terreno de imitación. Durante mucho tiempo se ha supuesto que los niños no imitaban movimientos realizados con partes de su cuerpo que no podían ver, por ejemplo, con la boca o la cara, hasta que no tenían ocho meses por lo menos. Sin embargo trabajos más recientes han mostrado que niños de pocos días imitan a adultos que sacan la lengua o mueven los labios delante de ellos. Esto es complicado porque exige que los niños sean capaces de realizar lo que se denomina la percepción intermodal, es decir, combinar la percepción a través de dos órganos sensoriales distintos, como la

visión y la actividad muscular. Ejemplos de ellos son también otras experiencias de Meltzoff en las que han proporcionado a niños de un mes chupetes normales y con bultitos y luego se los han mostrado visualmente. Pues bien, según él, niños de esa edad miran más los chupetes que están acostumbrados a utilizar en la boca, lo que indicaría que integra las dos fuentes de información perceptiva.

Algunos resultados de los estudios sobre la percepción del lenguaje son igualmente sorprendentes. En unas investigaciones se ha demostrado que los niños a los que se presentan películas de caras que dicen “ah” y “eh”, sin sonido, al tiempo que con un altavoz se producen esos sonidos, miran en cada momento a la cara que corresponde al sonido que están escuchando, lo cual manifiesta una notable capacidad de leer los labios.

En conjunto estamos obteniendo una imagen del bebé como un ser mucho más competente de lo que se suponía (véase Mehler y Fox, 1985; Mehler y Dupoux, 1990), aunque al mismo tiempo con muchas limitaciones. Algunos de los resultados de las investigaciones son todavía difíciles de explicar y no están suficientemente establecidos, pero no nos ponen sobre la pista de que los bebés son seres complejos, aunque tengan todavía por delante un camino muy largo por recorrer en su desarrollo.

### EL CEREBRO Y EL SISTEMA NERVIOSO

El sistema nervioso está compuesto por neuronas, o células nerviosas, que se encargan de la transmisión de mensajes. Cada neurona está compuesta por un *cuerpo celular*; *dendritas*, que reciben los mensajes nerviosos; y un *axón*, que permite el paso de los mensajes en forma de impulsos eléctricos a las dendritas de la siguiente neurona. El axón está aislado por una *vaina de mielina*, que impide que los impulsos eléctricos

CUADRO 5.12

■ DISTINTOS TIPOS DE EVOLUCIÓN DE LOS REFLEJOS .

| <i>Evaluación de los reflejos</i>   | <i>Ejemplos</i>  |
|---|--|
| Aparecen alrededor del nacimiento y se mantienen con escasas alteraciones durante el resto de la vida. Proporcionan protección ante el ambiente, presentan pocas variaciones y no tienen interés psicológico. | Patalear<br>Palpebral<br>Estornudo                     |
| Desaparecen al cabo de algunos meses sin dejar rastro aparentemente y sin que esas conductas vuelvan a aprenderse   | Babinski<br>Moro<br>Tónico-cervical<br>Presión plantar |
| Desaparecen al cabo de algunos meses y más tarde vuelven a aprenderse de forma voluntaria. No se conoce bien su utilidad  | Marcha<br>Ascensión<br>Natación<br>Reptación           |
| A partir del segundo cuatrimestre aproximadamente se convierten en actividades voluntarias. Son los que mayor interés tienen desde el punto de vista del desarrollo psicológico                               | Succión<br>Presión                                     |

se escapan. La figura 4.2 muestra una neurona característica.

Hay varias diferencias entre el cerebro y las neuronas del neonato y las del adulto maduro. (1) El neonato continúa formando nuevas células nerviosas, un proceso que prosigue hasta aproximadamente el segundo mes después del nacimiento (Lipsitt, 1986). (2) Los miles de millones de células nerviosas que están presentes siguen madurando; en especial las dendritas crecen y se desarrollan, lo que aumenta su eficiencia en la recepción de mensajes (3) Muchas de las neuronas del recién nacido aún no están *mielinizadas*, o cubiertas por la vaina de mielina, lo que permite que los impulsos eléctricos escapen y resulta en una transmisión

nerviosa ineficiente, respuestas espasmódicas y falta de coordinación (Morell y Norton, 1980). La mielinización prosigue hasta la adolescencia (Guthrie, 1980). (4) El cerebro del recién nacido es notablemente inmaduro, con grandes áreas disfuncionales.

La actividad cerebral se concentra en el *tallo cerebral*, que controla funciones fisiológicas automáticas como la respiración, la digestión y varios reflejos. En los recién nacidos la *corteza cerebral*, los niveles cerebrales superiores que controlan funciones más complejas, es muy inmadura. El crecimiento de la corteza conforme va madurando el niño permite un funcionamiento intelectual y motor más flexible y complejo (Bell y Fox, 1992; Chugani y Phelps, 1986).



## DESARROLLO MOTOR TEMPRANO

Los recién nacidos se hallan muy ocupados: voltean la cabeza, patean, agitan los brazos y hacen gala de un buen número de conductas reflejas. Incluso los fetos se mueven mucho en el vientre materno; dan saltos mortales, patean e, incluso, se chupan el dedo pulgar. Pero, como hemos visto, ni los fetos ni los neonatos tienen demasiado control sobre sus propios movimientos.

Alrededor del cuarto mes, los movimientos voluntarios dirigidos por la corteza cerebral toman en gran parte el control. El control motor, la habilidad de moverse deliberada y eficazmente se desarrolla rápida y continuamente durante los tres primeros años, a medida que los bebés empiezan a usar conscientemente partes específicas del cuerpo. El orden en el cual adquieren este control sigue los tres principios de desarrollo esbozados antes: de la cabeza a los pies, de adentro hacia afuera y de lo simple a lo complejo.

Dos de las capacidades motrices más distintivamente humanas son el agarre con precisión, en el que el índice y el pulgar se encuentran en la punta y forman un círculo, y la capacidad para caminar en dos piernas. Ninguna de ellas se halla presente en el momento de nacer y se desarrollan gradualmente. Primero, por ejemplo, Sharon agarra completamente las cosas con la mano; luego empieza a usar pequeños movimientos precisos de pinza con el dedo pulgar y el índice para recoger objetos diminutos.

Después que Sharon ha logrado control de los movimientos separados de sus brazos,

piernas y pies, estará lista para unirlos y ser capaz de caminar.

**Acontecimientos importantes en el desarrollo motor.** A los bebés no se les tiene que enseñar las destrezas motrices básicas; solamente necesitan sentirse libres de interferencia. Tan pronto como su sistema nervioso central, sus músculos y sus huesos están suficientemente maduros, sólo necesitan espacio y libertad para moverse y continuar mostrando nuevas y sorprendentes habilidades.

También son persistentes –tan pronto como adquieren una nueva destreza, continúan practicándola y mejorándola–. Los padres pueden disgustarse cuando el bebé deja caer continuamente un pequeño objeto desde la silla alta y luego empiezan a llorar por el, únicamente para volver a llorar por el una vez les es devuelto; pero esta repetición es parte importante del dominio de esta destreza. Cada nueva destreza que se ejecuta bien, prepara al niño para emprender la siguiente en la secuencia preordenada de antemano; así mismo, la proliferación de destrezas motrices da al infante oportunidad creciente de explorar y manipular su medio ambiente y así experimentar estímulos sensoriales y cognoscitivos.

El desarrollo motor está marcado por una serie de acontecimientos importantes: logros que indican qué tan lejos ha llegado el desarrollo. La prueba Denver de desarrollo en pantalla se diseñó para descubrir a los niños que no se están

desarrollando normalmente (Frankenburg, Dadds, Fandal, Kazuk & Cohrs, 1975) entre el mes y los seis años. La prueba cubre destrezas motrices gruesas, tales como rodar sobre sí mismos y agarrar una bola, y destrezas motrices finas como agarrar un sonajero y copiar un círculo. También cubre el desarrollo del lenguaje (por ejemplo, saber la definición de una palabra) y desarrollo personal y social (por ejemplo, sonreír espontáneamente y vestirse).

La prueba proporciona normas para las edades a las cuales 25%, 50%, 75% y 90% pasan cada destreza. Un niño que no muestra una destreza a una edad en la que 90% de los niños ordinariamente pasa, se considera como retardado en el desarrollo; se cree que un niño con dos o más demoras en dos o más sectores necesita atención especial.

En la siguiente discusión, cuando hablemos sobre lo que el bebé “promedio” puede hacer, por conveniencia nos referiremos a las normas Denver de 50%. Sin embargo, es importante recordar que no hay un “bebé” promedio. La normalidad cubre una amplia gama; cerca de la mitad de los bebés dominan estas destrezas antes de las edades que se mencionan allí y, cerca de la mitad, después.

**Control de la cabeza.** En el momento del nacimiento, la mayoría de los bebés pueden voltear la cabeza de un lado para otro cuando están acostados sobre la espalda. Cuando se encuentran acostados sobre el pecho, muchos pueden levantarla lo suficiente para voltearla. Dentro de los primeros dos o tres meses levantan la cabeza cada vez más alto.

Alrededor del cuarto mes, casi todos los infantes pueden conservar la cabeza

erguida mientras son alzados o sostenidos en la posición de sentado.

**Control de las manos.** Cerca de los tres meses y media la mayoría de los infantes pueden agarrar un objeto de tamaño mediano, como un sonajero, pero tienen problema al tratar de hacerlo con uno pequeño. Luego, empiezan a agarrar objetos con una mano y a pasarlos a la otra y, entonces, a agarrar (pero no a levantar) objetos pequeños. Alguna vez entre el séptimo y el décimo mes, sus manos llegan a tener suficiente coordinación para recoger objetos pequeños como una arveja con un movimiento como de “pinza”. Después de esto, el control de las manos llega a ser crecientemente preciso. A los 14 meses, el bebé promedio puede construir una torre de dos cubos. Dos o tres meses antes de cumplir tres años, el promedio de los niños que empieza a caminar, puede copiar un círculo con bastante precisión.

**Locomoción.** Después de tres meses, el infante promedio empieza a rodar sobre sí mismo a propósito, primero de adelante hacia atrás y luego de atrás hacia adelante. Empero, antes de este momento, los bebés a veces se ruedan accidentalmente y, por tanto, no se debe dejar



nunca solos a los más pequeños en una superficie en la que puedan rodar y caer.

Los bebés se sientan ya sea levantándose de una posición boca abajo o dejándose caer de golpe cuando están parados. El bebé promedio se puede sentar sin que lo sostengan entre los cinco y los seis meses, y puede sentarse sin que lo ayuden dos meses después.

Cerca de los seis meses, la mayoría de los bebés en lugar de tener que cargarlos de un lugar a otro empiezan a explorar los alrededores por iniciativa propia, en varias formas primitivas. Gatean serpenteando en la barriga y empujan el cuerpo con los brazos arrastrando los pies detrás. Se sientan y avanzan a brincos o corren rápidamente, empujándose hacia adelante con los brazos y las piernas; caminan “como osos” con manos y pies tocando el piso y andan a gatas en manos y rodillas con el tronco levantado, paralelo al piso. A los 9 ó 10 meses, van por todas partes bastante bien, valiéndose de estos medios; por tanto, los padres deben estar siempre pendientes de ellos.

Agarrándose de la mano de alguien o de un mueble, el bebé promedio puede pararse un poco antes de los seis meses, pero sólo muy ocasionalmente alcanza una posición erecta. Cerca de cuatro meses después y tras practicar continuamente tratando de pararse, puede por fin hacerlo. El bebé promedio puede pararse bien cerca de dos semanas antes de cumplir el año.

Todos estos desarrollos marcan grandes progresos en el camino hacia el mayor logro motor de la infancia: caminar. Durante algunos meses después de que pueden pararse sin ayuda, los bebés ensayan a caminar agarrándose de los muebles —dejándose caer sentados cuando llegan al final de la mesa y gateando o bamboleándose



de la mesa al sofá—. Poco después de que la mayoría de los infantes pueden pararse solos, empiezan a dar sus primeros pasos sin ayuda, se desploman, vuelven a gatear y luego tratan de caminar otra vez. Después de unos pocos días, el bebé promedio camina ya, aunque temblorosamente y luego de unas pocas semanas —poco después de cumplir el año está caminando bien y ahora se puede decir que está en la etapa de los primeros pasos.

Durante el segundo año los niños empiezan a subir escaleras de una en una. (Pueden gatear escaleras arriba antes de hacer esto —y también caer—; por tanto, se necesita vigilarlos constantemente y colocar puertas en las escaleras). Primero ponen un pie; después el otro, en el mismo escalón antes de subir al siguiente; después alternan los pies. Bajar las escaleras viene después. Durante el segundo año los niños que empiezan a caminar ya corren y saltan, y sus padres quedan agotados al tratar de darles alcance. A los tres años la mayoría puede balancearse brevemente en un solo pie y algunos empiezan a saltar (a la pata coja).

**Influencias ambientales en el desarrollo motor.** Los seres humanos, entonces, parecen estar genéticamente programados para ejecutar

actividades tales como sentarse, pararse y caminar. Estas destrezas se desenvuelven en un patrón regular y ampliamente preordenado; los niños deben alcanzar cierto nivel de maduración fisiológica antes de estar listos para poner en práctica tal habilidad.

El papel del medio ambiente en este itinerario es, por norma general, bastante limitado, aunque estudios recientes indican que la experiencia temprana puede afectar los promedios de maduración en ciertas esferas, como la vista (Lipsitt, 1986). En general, cuando los niños reciben, buena nutrición y buenos cuidados de salud, tienen libertad física y se les da la oportunidad de practicar las destrezas motrices, su desarrollo motor será normal (Clarke-Stewart, 1977)

Cuando el medio ambiente es ampliamente deficiente en alguna de estas áreas, el desarrollo puede verse afectado —como en el siguiente estudio clásico de los orfanatos de Irán—.

Los ayudantes abrumados de trabajo en dos orfanatos casi nunca tocaban a los niños; los más pequeños pasaban prácticamente todo el día acostados de espaldas en sus cunas y tomaban su alimento de biberones sostenidos con soportes; nunca hacían que se sentaran ni los colocaban sobre el estómago; no tenían juguetes ni los sacaban de la cama sino cuando podían sentarse sin ayuda (con frecuencia al cumplir los dos años. Si se compara con niños norteamericanos promedio, esta habilidad corresponde a los cinco meses y medio). Y una vez que el niño alcanzaba el suelo, no había muebles diseñados para niños ni juguetes. Estos niños sufrían retraso en su desarrollo motor debido al ambiente deficiente que les impedía, en un principio, moverse libremente por los alrededores y, luego, les proporcionaba poco estímulo.

A los niños de un tercer hogar los alimentaban los ayudantes entrenados del orfanato tomándolos en sus brazos, los colocaban en el estómago, los sostenían cuando los sentaban y tenían muchos juguetes. Estos niños mostraban niveles normales de desarrollo motor.

Cuando los niños en los primeros dos orfanatos empezaron realmente a explorar los alrededores, se arrastraban sentados, empujándose con los brazos y los pies, más que gatear en las manos y las rodillas. Ya que nunca los habían colocado sobre el estómago, no habían tenido oportunidad de practicar levantando las cabezas o de tirar los brazos y las piernas debajo del cuerpo o sea los movimientos que son necesarios para gatear. Tampoco, ya que nunca los habían sostenido sentados, habían practicado levantar la cabeza y los hombros para aprender cómo sentarse a la edad normal. Para sorpresa de todo el mundo, este retraso aparentemente era normal. Los niños mayores en una de las instituciones, que presumiblemente también habían sufrido retraso en la edad de la etapa de los primeros pasos, jugaban y trabajaban normalmente (Dennis, 1960).

Tal privación ambiental severa es, afortunadamente, poco frecuente, pero es claro que el ambiente puede jugar un papel muy importante en el desarrollo motor y cuanto más anormal sea el ambiente de un niño, mayor será su retraso.

# LAS PRIMERAS RELACIONES SOCIALES

EL COMIENZO DE LAS RELACIONES SOCIALES

**E**l hombre es ante todo un animal social, y la vida humana, tal y como la entendemos hoy, sería imposible si los otros no existieran. No sólo la vida del adulto aislado sería difícil de concebir, sino que la del niño sería inimaginable. Casos como la historia de Robinson Crusoe, el personaje de la famosa novela de Daniel Defoe que sobrevive solo durante años en una isla antes de encontrar a “Viernes”, lo que vienen a mostrar es la necesidad que tenemos de los otros y la precariedad de la vida de un hombre solo. Robinsón además puede sobrevivir porque ha adquirido previamente todas las capacidades del adulto e incluso ha conservado muchas de las producciones de la sociedad, a través de los restos salvados en el naufragio. En el caso del niño, el aislamiento tiene efectos más patéticos todavía porque no puede llegar a desarrollarse y convertirse en un adulto sin el concurso de otros adultos, pero además la investigación reciente ha mostrado que la compañía y el cariño de los otros es algo tan necesario para el desarrollo como la alimentación, y que, por tanto, se encuentra entre las necesidades básicas.

En la mitología y la literatura hay ya historias sobre niños que se han criado en aislamiento, amamantados por animales, como Rómulo y Remo, los fundadores mitológicos de Roma, que sobrevivieron gracias a los cuidados de una loba. Esas historias ponen de manifiesto precisamente lo excepcional o milagroso de esas situaciones.

En épocas más recientes se han ido recogiendo casos de “niños lobos”, “niños selváticos”, seres con profundas privaciones sociales, situados entre los hombres y los animales. Aunque los datos de que se dispone respecto a la mayoría de los casos no son completamente fiables, casi todas las historias de estos seres (entre las que se cuentan las de Víctor de l’Aveyron, plasmada por Truffaut en la película *El niño salvaje*, y la de Kaspar Hauser, que ha dado lugar a la película de Herzog del mismo título) muestran que esos niños o adolescentes, encontrados tras largos años de vida en condiciones precarias y de gran aislamiento, tenían una conducta muy alterada, muy lejos de los logros de sus compañeros de edad, y que el daño era en su mayor parte irreparable.

Gran parte del éxito adaptativo del hombre, hay que atribuirlo, sin duda, a su gran capacidad para cooperar y quizá también para competir de una manera positiva con otros hombres. El ser humano no sólo puede vivir como sus parientes animales con congéneres en grupos, sino que puede cooperar estrechamente con otros en la realización de tareas y, además puede mantener vínculos sociales a lo largo de grandes períodos de tiempo y con individuos que están alejados. Su capacidad social se apoya, en este caso, en su desarrollo intelectual y nuevamente la conexión entre ambas cosas es muy estrecha. Podemos pensar que el desarrollo social y las relaciones



con otros hacen posible la asimilación de la cultura, y contribuyen poderosamente al desarrollo intelectual, pero a su vez éste es el que hace posible el mantenimiento de relaciones sociales muy extensas en un marco que desborda, completamente, las relaciones inmediatas. Los hombres pueden relacionarse con individuos del pasado a través de vestigios de textos escritos, de objetos, y también pueden mantener comunicación con otros individuos que están alejados en el espacio apoyándose para ello en la representación.

El hecho de que el hombre nazca inmaduro exige, además, la presencia de adultos que se ocupen y satisfagan las necesidades de la cría durante largo tiempo. Esta situación no es única, sino que es compartida con otros primates aunque en el caso del hombre la relación sea más prolongada, más intensa, y con consecuencias más duraderas, si puede hablarse así.

Así pues, la capacidad para establecer y mantener vínculos sociales es un aspecto muy importante del desarrollo humano, y es comprensible que a lo largo de la evolución se hayan seleccionado conductas que favorezcan el contacto y la cooperación con otros seres humanos.

Harlow y Harlow (1966) han distinguido en los primates cinco sistemas afectivos distintos o que pueden estudiarse separadamente. Esos sistemas afectivos son: el *maternal* o *materno-filial*, es decir, las relaciones que se establecen entre la madre y la cría; el sistema afectivo *filio-maternal*, que es la relación que se establece entre la cría y la madre y que hay que considerar separadamente, porque no es una relación simétrica con la anterior, sino una relación que puede considerarse como recíproca. El sistema afectivo de los *compañeros de edad* o *camaradas*, que desempeña un importante papel en la segunda fase del desarrollo. El sistema *afectivo sexual y heterosexual*, que da lugar a las conductas sexuales adultas que sirven entre otras cosas para la procreación. El sistema afectivo paterno, que produce respuestas positivas de los machos adultos hacia las crías y jóvenes.

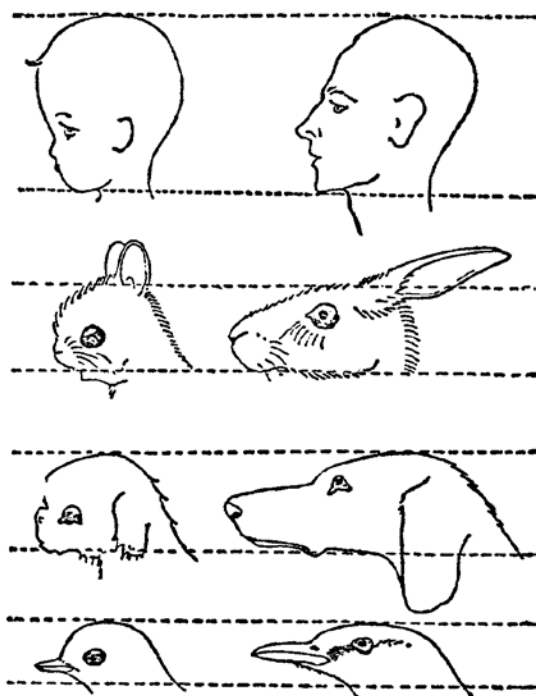
Naturalmente, las relaciones entre estos distintos sistemas son estrechas y probablemente sirven a una finalidad común. Aunque existen diferencias entre unas especies y otras, también hay considerables similitudes que podrían llevarnos a suponer que hay componentes, determinados biológicamente, en esas conductas.

## LA NECESIDAD DEL CONTACTO SOCIAL

Así pues, parece claro que para sobrevivir el niño necesita a los demás, necesita adultos que se ocupen de él y satisfagan sus necesidades más elementales. Cuando tiene algún malestar, hambre, sueño, dolor, calor, frío, está en una mala postura, etc., se produce una reacción refleja de llanto. No es que el niño esté llamando a nadie, pero es probable que en las proximidades del bebé haya un adulto, porque no es costumbre dejar a los bebés abandonados durante mucho tiempo. El llanto va a tener como efecto que el adulto se acerque y trate de confortar al bebé, eliminando, en la medida de lo posible, la fuente de malestar. A lo largo de la evolución se han seleccionado conductas beneficiosas para la supervivencia de los individuos y de la especie; las llamadas del niño para pedir ayuda y contacto y luego para interactuar con los adultos, así como el interés de éstos y sus respuestas a las demandas del niño, forman parte de esas conductas.

CUADRO 9.1

■ ESQUEMA HUMANO QUE DESPIERTA LAS REACCIONES DEL CUIDADO DE LAS CRÍAS.



A la izquierda, proporciones de la cabeza que se consideran “graciosas” (niño, jerbo de las estepas, pequinés, petirrojo), a la derecha, parientes que no despiertan el impulso del cuidado (hombre, liebre, perro de caza, oropéndola). Tomada de Lorenz, 1950.

Konrad Lorenz, el destacado investigador del comportamiento animal, ha señalado que existen unos rasgos infantiles en las crías que sirven para desencadenar en los adultos respuestas paternas y que los adultos tienen una predisposición innata para atender a las crías. El aspecto infantil se caracteriza por una cabeza muy grande frente a un cuerpo pequeño, con una gran frente abultada, unos ojos proporcionalmente muy grandes situados muy abajo en relación con la frente, barbilla poco abultada y, en general, rasgos suaves y redondeados. Estos rasgos están presentes en muchas especies, y también se aplican al hombre.

Esa propensión favorable hacia las crías se manifiesta especialmente en los animales que están criando, y sirve para garantizar las atenciones que necesitan. En los hombres es bastante marcada, a todos nos gustan las crías, y no sólo de nuestra propia especie. La predisposición favorable es muy utilizada por los fabricantes de muñecos, que exageran los rasgos infantiles, y también en las ilustraciones de cuentos y en las películas animadas con esos simpáticos personajes que atraen a niños y adultos, como el ratón Mickey, o los pitufos.

El niño responde al cuidado que se le presta y muy pronto empieza a establecer relaciones con las personas con las que está en contacto. Eso no quiere decir que diferencie e identifique a las personas desde el principio. Posiblemente hay un interés inicial por las personas porque son fuentes privilegiadas de estimulación, mucho más versátiles que las cosas. Las personas producen estímulos de varios tipos, visuales, sonoros, táctiles, etc., y además son iniciadoras de acciones. Esto necesariamente tiene que interesar al niño que es un buscador de estimulación.

Algunos autores defienden que los bebés tienen una “disposición” social, que les hace responder y reconocer de alguna manera a las personas desde el principio. No puede afirmarse con total certidumbre que no sea así, pero las pruebas a favor no resultan muy claras. En múltiples campos del desarrollo se ha ido descubriendo que el hombre no dispone al nacer de capacidades muy especializadas, sino otras muy generales que se van especializando gracias al contacto con el medio y los intercambios con los otros.

Por ello parece que el niño no empieza identificando y diferenciando a unas personas de otras y quizá ni siquiera de los objetos. Lo que empieza reconociendo son situaciones que se han producido anteriormente en su corta vida, situaciones de las que forman parte también las personas. Reconoce la situación de la alimentación, del baño, o del cambio de pañales, y dentro

de ellas reconoce también las posiciones en que se le coloca para mamar o para bañarle, lo cual le va a permitir pronto anticipar lo que va a suceder.

### **Hitos en el establecimiento de las primeras relaciones sociales**

Hay una serie de fenómenos que ponen de manifiesto el progreso social desde momentos tempranos del desarrollo. Durante el segundo mes de vida se produce la *sonrisa social*, que va unida a un interés por las personas. La sonrisa aparece desde muy pronto, pero sólo es hacia las cuatro o seis semanas cuando empieza a manifestarse como una respuesta a estímulos externos (antes lo es sobre todo a estímulos internos, a la sensación de bienestar, es la denominada sonrisa fisiológica) y poco a poco va asociándose con estímulos sociales y con la cara humana.

Se produce también hacia esta época un *interés por las personas* como fuentes de estímulo privilegiadas, aunque probablemente todavía no exista un reconocimiento de las personas en cuanto tales y sobre todo una diferenciación entre ellas.

Hacia los siete u ocho meses (tomando siempre estas edades como una mera referencia), se produce un conjunto de hechos que señala un paso adelante. Hacia esa edad se forman *lazos más estrechos* con una o varias personas específicas, en particular con la madre o la persona que cuida más permanentemente al niño. Pero además se produce lo que se llama la *ansiedad por la separación*, es decir, manifestaciones claras de disgusto cuando se produce una separación. Si la separación se prolonga, el niño cae en un estado de ansiedad, de disgusto, de agitación y tanto las separaciones como los reencuentros tienen un marcado carácter emocional. Se ha señalado que si los niños se separan antes de esta edad, como por ejemplo para ser adoptados en otro medio familiar, se pueden producir ciertos desajustes debidos al cambio de prácticas y de rutinas pero

que no son comparables con los efectos que tienen las separaciones posteriores a partir de los siete u ocho meses. Ello sería debido a que todavía no se han formado los apegos.

Y un tercer hecho notable que se produce hacia esta edad es el *miedo a los extraños*, que antes no se producía. Los niños de pocos meses pueden ser cogidos y responden igualmente bien a diferentes personas pero a partir de los siete u ocho meses se empiezan a manifestar reacciones de disgusto y de rechazo hacia las personas desconocidas y tendencia a orientarse hacia las personas conocidas, con las que haya apegos, si están presentes.

Todos estos hechos anteriores constituyen una serie de mojones importantes en el establecimiento de las relaciones con otros que han sido señaladas por los psicólogos.

Hay que señalar que el niño aprende de la regularidad de los acontecimientos. Cuando las cosas se producen siempre de una misma manera, cuando los acontecimientos se desarrollan con un cierto orden constante, el niño tiene muchas más posibilidades de adecuar su conducta y también de realizar anticipaciones, produciendo esa adecuación incluso antes de que los acontecimientos tengan lugar. Generalmente los adultos se comportan de una manera regular en las rutinas del cuidado del niño, en darle de comer, limpiarle, interaccionar con él, calmarle, etc. Esa constancia resulta entonces muy importante para el desarrollo

### **Las expresiones emocionales**

Los seres humanos no nos encontramos siempre en la misma situación anímica, sino que vemos alterados nuestros estados de ánimo cuando suceden ciertas cosas a nuestro alrededor, es decir, experimentamos emociones, como la alegría, el miedo, la tristeza o la ira. Cuando se produce un acontecimiento que tiene una especial significación para nosotros experimentamos

cambios en nuestro estado emocional, lo que facilita nuestras reacciones en esos momentos. Además sirven para comunicarlás a los demás pues se manifiestan de diferentes maneras, en la expresión del rostro, en movimientos, en vocalizaciones y también producen alteraciones fisiológicas, como modificar la atención variar el ritmo cardíaco, segregan determinadas hormonas, etcétera.

Hacia la mitad del siglo XIX Charles Darwin se interesó por el estudio de las emociones, pues le llamó poderosamente la atención la semejanza entre las expresiones emocionales en distintos países, entre hombres de distintas razas e incluso entre hombres y animales, y supuso que tienen un importante valor adaptativo para la supervivencia de los individuos, pues ponen en marcha en un nivel muy básico, sin necesidad de tomar conciencia de ello, respuestas adecuadas a la situación.

Las emociones tienen también un gran valor comunicativo. La alegría nos permite alcanzar nuestro objetivo con más vigor y manifiesta a los otros el placer que la situación nos proporciona, la tristeza favorece el interés de los demás y provoca conductas de ayuda en los otros, la ira aumenta la energía en situaciones molestas. A través de las expresiones emocionales los demás saben en qué estado nos encontramos y pueden adoptar la conducta apropiada.

Aunque Darwin, autor de un famoso libro: *La expresión de las emociones en los animales y en el hombre* (1872), realizó una valiosa contribución al estudio de las emociones y otros psicólogos se interesaron por esos estudios, en épocas más recientes el estudio de las emociones ha permanecido estancado una de las razones por la que esto ha sucedido es porque las emociones son algo íntimo, interno, privado y resultan difíciles de estudiar. Sin embargo, a partir de los años setenta, se han empezado a utilizar métodos más precisos para estudiar las emociones, y entre ellos el análisis detallado de las expresiones faciales. Autores como Ekman (1972); Ekman

y Friesen (1971); Ekman y Oster (1979) e Izard (1971), entre otros, han diseñado sistemas para analizar las expresiones faciales emocionales en sus componentes. La cara posee 18 músculos faciales superficiales y cinco profundos que intervienen de distinta manera para dar una determinada expresión y cada emoción tiene unos componentes específicos.

El sistema de Ekman consiste en analizar el movimiento de los distintos músculos y de esa manera se puede determinar con exactitud cuál es la expresión.

Gracias a estos procedimientos se ha podido comprobar con precisión que las expresiones emocionales son comunes a todos los seres humanos y se han tratado de detectar expresiones emocionales básicas. Aunque hay ciertos desacuerdos entre distintos autores hay un gran acuerdo para considerar la *alegría, tristeza, ira, miedo, sorpresa, desagrado e interés*, como emociones básicas. La tristeza dirige un estado negativo hacia el propio sujeto, mientras que la ira o rabia que se manifiesta ante una frustración, dirige los efectos hacia el exterior, tratando de eliminar los obstáculos. El miedo/terror es una anticipación de un peligro y se manifiesta en la evitación y la huida (cuadro 9.2).

En el bebé, que todavía no puede hablar, las emociones tienen una enorme utilidad para establecer la comunicación con los demás, para informar a los otros de sus necesidades. Puede esperarse entonces que la aparición de las emociones dependa del momento en que pueden desempeñar una función adaptativa. Hasta hace poco se suponía que los recién nacidos tienen una única expresión emocional, un estado de excitación indiferenciado, del que se irían distinguiendo emociones específicas. Sin embargo, los recién nacidos diferencian los sabores y lo manifiestan mediante diferentes expresiones y también producen llantos diferenciados. Hoy se tiende a suponer que el interés, disgusto y malestar, así como un precursor de la sorpresa, aparecen en los neonatos, y que la rabia, la

sorpresa y la alegría se manifiestan hacia los cuatro meses, mientras que el miedo y la timidez surgirían en la segunda mitad del primer año. Al mismo tiempo, las madres creen reconocer en sus hijos las expresiones emocionales desde muy temprano a través de las expresiones faciales, vocales, los gestos y movimientos de los brazos. En un estudio (Johnson *et al.*, 1982) se encontró que las madres de niños de tan sólo un mes, creían reconocer en un 99% el interés, en el 95% la alegría, en el 84% la ira, en el 75% la sorpresa, en el 58% el miedo y en el 34% la tristeza. Quizá sólo se trate de atribuciones que hacen las madres, pero, en todo caso, sirven para que respondan de forma diferenciada y posiblemente contribuyen así a consolidar las expresiones emocionales de sus hijos y la capacidad de comunicación.

Con el crecimiento va variando la manera de manifestar las emociones y cómo influyen en las acciones. Por ejemplo, cuando se frustra

a un bebé de cuatro meses, limitando sus movimientos, dirige la ira hacia la causa inmediata, por ejemplo, hacia la mano que lo sujeta, mientras que hacia los siete meses se dirige hacia la persona que lo frustra. Ante inyecciones, los niños manifiestan primero cara de dolor, pero a partir de los siete meses expresan ira.

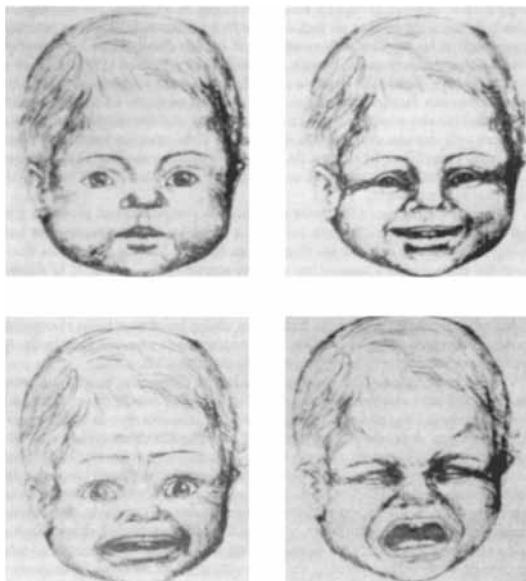
La sonrisa es un elemento importante de las relaciones sociales, pero inicialmente sería una expresión refleja, que pronto se produce como expresión de satisfacción y de bienestar. Ese bienestar se manifiesta con frecuencia como reconocimiento de situaciones anteriores y así el niño sonríe al patito de plástico, al sonajero, a la lámpara de la habitación. Los adultos refuerzan intensamente la aparición de la sonrisa con gestos de alegría, con mimos, con expresiones vocales o movimientos dirigidos al niño. Así, poco a poco, se va especializando como una conducta de tipo social, y esta es la forma que va a adoptar primordialmente y ésta favorece que se vuelva a producir y que se convierta en un elemento esencial de la comunicación social. De este modo los adultos sonreímos sobre todo a otros seres humanos, aunque no sólo. La risa abierta aparece algo más tarde y es una manifestación más intensa que sirve además para descargar la tensión.

Las emociones se van socializando y las madres imitan las expresiones emocionales de sus hijos, pero se van limitando, a medida que crecen, a repetir las expresiones emocionales positivas y así se enseña a los niños a limitar y controlar las expresiones negativas. De todas formas ese control está relacionado con la capacidad cognitiva y con la previsión de las consecuencias que las emociones tienen en los otros.

Pero los bebés no se limitan a expresar sus emociones sino que muy pronto son capaces de reconocerlas en los otros y de interpretarlas adecuadamente. Parecería que esa discriminación aparece hacia los tres meses todavía de una forma incipiente, pero hacia los cuatro-cinco parece clara la distinción y si se presentan ca-

CUADRO 9.2

## ■ EXPRESIONES EMOCIONALES DE BEBÉS.



Los bebés son capaces de manifestar sus estados emocionales por medio de la expresión facial. En la figura se representan expresiones: neutra, alegría, miedo y rabia (tomada de Campos *et al.*, 1983)

ras con distintas expresiones emocionales, las de alegría y tristeza atraen más la atención y las miran más, mientras que la ira, el miedo, el desagrado o la tristeza tienden a evitarse e incluso provocan lloros en el niño (Iglesias, 1985). Ya desde los tres meses los niños manifiestan síntomas de disgusto ante la cara inmóvil e inexpresiva de la madre, o ante su cara de tristeza. Así pues, los bebés son buenos reconocedores de las expresiones de los adultos más próximos y pronto van aprendiendo a responder a esas expresiones de forma adecuada. A partir del segundo año los niños son sensibles a las situaciones de tensión en los adultos y también son capaces de reconfortar a una persona en una situación negativa.

## LA PRIMERA RELACIÓN SOCIAL

En los contactos repetidos del niño con su entorno se van estableciendo situaciones que se repiten una y otra vez de forma muy regular. Así, de ese conjunto de relaciones con personas y cosas, va emergiendo una relación especial con la persona que le cuida más directamente, con la figura materna, que puede ser su madre natural, una persona que desempeñe esas funciones, o cualquier otra persona, pues parece que esa importante relación se puede establecer con cualquier adulto (y posiblemente incluso con un niño mayor).

Si se piensa un poco sobre cómo se establece esa relación lo primero que se le puede ocurrir a uno es que la alimentación, la limpieza y la satisfacción de las primeras necesidades ligadas a la supervivencia deben ser el momento y la causa del establecimiento de los primeros vínculos. Y así lo pensaron también psicólogos, psiquiatras y otras personas relacionadas con el desarrollo del niño, que durante largo tiempo sostuvieron que esa primera relación se establecía a través de la satisfacción de las necesi-

dades del niño. Dado que el niño necesita que le alimenten, que le limpien, que mantengan su confort y que esa tarea la realiza generalmente una misma persona, el niño asocia la satisfacción de necesidades con la persona y va estableciendo una relación con ella. Con el tiempo la relación se independiza de la satisfacción y el niño encuentra un placer en la relación y el contacto con esa persona por sí mismo. Así a través de la satisfacción de una *necesidad primaria* se establecería una *relación secundaria*, que con el tiempo se haría autónoma.

Hoy consideramos que esa primera relación es muy importante para el desarrollo posterior del individuo, y que puede marcarle en su vida futura, pero no siempre se ha visto así. Todavía a finales del siglo XIX se pensaba que la etapa más importante para la formación del carácter era la adolescencia, y así lo mantenían psicólogos de prestigio. Fue el médico vienés Sigmund Freud, el fundador del psicoanálisis, el que insistió en la importancia de los primeros años de vida para el desarrollo del niño, y defendió además que la relación con la madre constituye el modelo de todas las relaciones afectivas posteriores.

Una vez admitida la importancia de esa relación, que hoy casi nadie pone en duda, se trata de determinar cómo se produce. Psicólogos de muy distintas tendencias, incluido el propio Freud, han sostenido que la relación se establecía a través de la satisfacción de las necesidades, como acabamos de señalar. Freud, en uno de sus últimos escritos, el *Esquema del psicoanálisis*, redactado en 1938 escribe:

El primer objeto erótico de un niño es el pecho de la madre que lo alimenta; el amor tiene su origen en la dependencia de satisfacer la necesidad de alimento. No hay duda de que en principio el niño no distingue el pecho del propio cuerpo; cuando el pecho ha de ser separado del cuerpo y aislado en el “exterior”, porque el niño percibe su ausencia repetidas veces, entonces, como un “objeto”, lleva consigo una parte de la catexis libidinosa narcisista primitiva. Este

primer objeto llega a completarse más tarde hasta formar la persona de la madre, que no sólo alimenta al niño sino que cuida de él y provoca así en el mismo cierto número de sensaciones físicas diversas, placenteras y penosas. Al cuidar del cuerpo del niño se convierte en su primera seductora. En estas dos relaciones se halla la raíz de la importancia de la madre, única, sin paralelo, establecida inalterablemente para toda la vida, como el primer y más fuerte objeto amoroso y como el prototipo de todas las relaciones amorosas posteriores -para ambos sexos-. En todo esto los fundamentos filogenéticos predominan de tal modo sobre las experiencias personales accidentales que no importa si un niño ha mamado realmente o si ha sido criado con biberón y nunca gozó de las ternuras del cuidado materno. En los dos casos el desarrollo sigue el mismo camino; puede ser que en el segundo su nostalgia posterior sea mayor. Y por mucho tiempo que haya sido alimentado por el pecho materno, siempre le quedará la convicción, al ser destetado, de que su alimentación fue demasiado corta y demasiado escasa [Freud, 1938, trad. cast. p. 1047].

La explicación parecía muy razonable y fue adoptada por otros investigadores de corrientes tan alejadas aparentemente del psicoanálisis como el conductismo. En 1928, Watson sostenía en su libro *Psychological care of infant and child*, que el amor es una respuesta condicionada igual que el miedo, y él había tratado de mostrar que el miedo se podía condicionar. Decía:

El amor se produce en casa, se construye. En otras palabras el amor está condicionado. Usted dispone de todo lo necesario durante todo el día para establecer respuestas condicionadas de amor. Tocar la piel hace el papel de la barra de hierro, la visión de la cara de la madre hace el papel del conejo en los experimentos sobre el miedo. El niño ve la cara de la madre cuando le

acaricia. Pronto la simple visión de la cara de la madre produce la respuesta amorosa. El tocar la piel ya no es necesario para producirla. Se ha formado una reacción condicionada de amor [Watson, 1928].

Hay mucha similitud entre estas dos explicaciones. En ambos casos el amor, la relación, se establece sobre la satisfacción de las necesidades más importantes y urgentes: la alimentación o el confort. El niño empieza a amar a la persona que le satisface esas necesidades. Una pléyade de investigadores siguieron estas ideas.

### El descubrimiento del apego

La explicación parece muy clara, y hasta evidente, pero quizá uno de los avances más importantes de la psicología en época reciente haya sido mostrar que era falsa, y que la relación con los otros es una necesidad primaria, que se establece al margen de la alimentación y la satisfacción de otras necesidades.

El etólogo Konrad Lorenz, que mencionábamos antes, había observado que muchas aves, después de salir del cascarón, siguen al primer objeto que se mueve en sus proximidades (como mencionábamos en el capítulo 1) y establecen una relación muy fuerte con él, que se mantiene hasta que el animal se convierte en un ser independiente. Lorenz consiguió que patos y ocas se vincularan a él mismo y le siguieran por doquier, emitiendo pitidos de llamada y esperando que él los contestara como si fuera su madre. Se denominó *troquelado* a esa primera relación que las aves establecen con un objeto que se desplaza.

En las condiciones naturales, ese objeto suele ser la madre, y Lorenz sostuvo que establecer esa relación, cuando el animal comienza a poder desplazarse por sí sólo, era muy importante para su supervivencia, ya que el adulto con

el que establece el vínculo le protege de infinidad de peligros y facilita que llegue a convertirse en un adulto. Cualquier cosa que favorezca el mantenimiento de la proximidad con un adulto es algo beneficioso para la cría y Lorenz afirmaba que a lo largo de la evolución se han seleccionado esas conductas (*cf* Hess, 1970 y 1973).

A partir de estos estudios, dos vías de investigación independientes contribuyeron a entender la importancia de esa relación en los mamíferos superiores: los trabajos del psiquiatra inglés John Bowlby observando niños y los estudios del psicólogo norteamericano Harry Harlow que trabajaba sobre los efectos de la privación social en los monos.

John Bowlby, tras estudiar diversos casos de privación afectiva durante la infancia, partiendo de la teoría psicoanalítica de Freud, y apoyándose también en el estudio de la formación de vínculos en los animales, formuló a partir de 1958 la *teoría del apego*, según la cual la relación con los otros es una necesidad primaria y tiene un importante valor para la supervivencia de los individuos.

En los mamíferos no existe un troquelado del mismo tipo que en las aves, pero también se establecen fuertes vínculos con los adultos, generalmente a partir del momento en que la cría comienza a poder desplazarse por sí sola, cosa que en algunos casos se produce meses después del nacimiento. Es precisamente a partir del momento en que la cría dispone de la capacidad para alejarse cuando se encuentra más expuesta a múltiples peligros y cuando un vínculo con un adulto resulta más útil para favorecer su supervivencia.

Bowlby denominó a esa primera relación *apego* (*attachement*) y mostró que tiene un valor esencial para la supervivencia de los individuos y sería un precipitado de la historia de la humanidad y de sus antecesores en la escala biológica. En efecto, el hecho de que el niño se mantenga próximo a un adulto sirve para preservarle de múltiples asechanzas y peligros y, por tanto,

contribuye a su supervivencia y a la adaptación de la especie.

Por su parte el psicólogo norteamericano Harry Harlow (1958) comenzó a interesarse por la relación entre madre y crías en monos y llevó a cabo una serie de experimentos que han tenido una gran resonancia. La doctora Van Wagenen le comunicó que había observado que las crías de los monos establecen relaciones intensas con pañales que se dejan en la jaula, y esto le puso sobre la pista de la importancia que tenía el contacto corporal para el desarrollo. Harlow realizó una serie de experiencias de separación de monos de sus madres desde el nacimiento y los crió con madres sustitutas, una de las cuales consistía en un cilindro de alambre que tenía acoplado un biberón y otra un cilindro semejante, pero recubierto de felpa.

Harlow observó que, aunque el biberón estaba en la “madre” sustituta de alambre, los monos pasaban la mayor parte del tiempo que no estaban mamando subidos a la de felpa e interactuando con ella. Cuando algo asustaba a los monitos, éstos corrían a refugiarse en la “madre” de felpa. Naturalmente este descubrimiento constituía un duro golpe para la hipótesis de que la relación con la madre se establece a través de la alimentación.



CUADRO 9.3

■ DISTINTAS EXPLICACIONES DE LA FORMACIÓN DEL APEGO.

| <i>Autores</i> | <i>Teorías</i> | <i>Explicaciones</i>   |
|----------------|----------------|--|
| Freud          | Psicoanalítica | El niño recibe de la madre el alimento que necesita. Poco a poco va estableciendo una asociación entre esa satisfacción y la persona que se la proporciona, de tal manera que se va formando un vínculo que se vuelve independiente de la satisfacción de las necesidades, y así se establece ese primer amor. |
| Watson         | Conductista    | La madre satisface las necesidades del niño y le proporciona confort. Poco a poco se va estableciendo una asociación entre esas satisfacciones y el rostro de la madre, de tal manera que se forma una respuesta condicionada de amor ante la sola presencia de la persona.                                    |
| Bowlby         | Etológica      | El niño no puede valerse por sí mismo, y a partir del momento en que comienza a desplazarse, el mantenerse próximo a un adulto constituye una garantía para su supervivencia. Por ello la formación del vínculo es una necesidad primaria, que no se apoya en la satisfacción de otras necesidades.            |

Así pues, según la teoría de Bowlby, el individuo humano poseería entonces un sistema de conductas que tiene como resultado predecible la aproximación y el mantenimiento del contacto con el individuo adulto que se ocupa de su cuidado, que es la figura materna.

El bebé dispone de diversos sistemas conductuales característicos de la especie y que contribuyen a su supervivencia. Decir que tienen como resultado predecible el mantenimiento del contacto, significa que no es inexorable que se mantenga el contacto pero sí muy probable que suceda.

CUADRO 9.4

■ BOWLBY Y LA FORMACIÓN DE LA TEORÍA DEL APEGO.

Hacia el final de los años treinta y comienzo de los cuarenta se empezaron a publicar una serie de trabajos sobre la importancia de los cuidados maternos y las influencias que su privación producía ulteriormente. La segunda guerra mundial, que produjo enormes alteraciones en la vida familiar y social, contribuyó al interés por el problema al existir un gran número de niños sin familia.

John Bowlby, un psiquiatra inglés que tenía una formación psicoanalítica, realizó en 1944 un estudio sobre delinquentes juveniles y descubrió que un rasgo común en sus historias era una carencia de atención materna y de afecto. En 1950 la Organización Mundial de la Salud le encomendó que redactara un informe sobre la salud mental de los niños, que apareció en 1951 bajo el título *Cuidados maternos y salud mental*. En él, tras revisar los estudios existentes, llegó a la siguiente conclusión: "Consideramos esencial para la salud mental que el bebé y el niño pequeño experimenten una relación cálida, íntima y continuada con la madre (o sustituto materno permanente) en la que ambos hallen satisfacción y goce".

Pero, como él mismo reconocía más tarde, el informe tenía un defecto. Aunque ponía claramente de manifiesto los efectos de la privación materna, no explicaba a qué se debían y cómo se producían; se carecía de una teoría desde la que poder explicar lo que pasaba. Por esos años un famoso biólogo, Julian Huxley, llamó la atención de Bowlby hacia los trabajos de los etólogos y en concreto hacia los estudios de Lorenz sobre el troquelado en las aves. La Organización Mundial de la Salud organizó una serie de reuniones sobre el desarrollo del niño en las que participaron etólogos, como el propio Lorenz; antropólogos, como Margaret Mead; psicólogos, como Piaget; cibernéticos, como Grey Walter, y otros notables investigadores entre los que estaba el propio Bowlby. El contacto con Lorenz y con Hinde ejerció una profunda influencia sobre las ideas de Bowlby y en 1958 publicó su artículo "La naturaleza del vínculo del niño con su madre" en el que formulaba por primera vez una explicación en términos etológicos: el niño tiene una necesidad primaria de vincularse a un adulto y ello constituye parte de su supervivencia. Ese mismo año Harlow publicaba sus estudios sobre la privación social en los macacos y ambos autores entraron en contacto.

A partir de entonces Bowlby fue acumulando una inmensa cantidad de datos a favor de su teoría y fue elaborándola y perfeccionándola. Se preocupó por entender no sólo la formación del vínculo sino también la separación afectiva y la pérdida afectiva en la niñez y en la vida adulta. Su labor se plasmó en una trilogía que constituye un hito en la historia de la psicología: *El vínculo afectivo* (1969), *La separación afectiva* (1973) y *La pérdida afectiva* (1980).

Los trabajos de Bowlby han dado lugar a grandes controversias y numerosos investigadores, entre ellos Mary Ainsworth, colaboradora suya de los primeros momentos, han llevado a cabo numerosas investigaciones y han convertido el estudio de las relaciones sociales tempranas en un campo de estudio muy floreciente. Se le ha reprochado a Bowlby haber atribuido demasiada importancia al vínculo con la madre y haber descuidado la importancia de otras relaciones. La investigación permitirá aclarar las cosas, pero en todo caso la teoría de Bowlby ha abierto nuevos caminos para la comprensión del hombre.

Los componentes del sistema conductual son, por una parte, las *conductas señaladoras*, como llorar, llamar o sonreír, que tienen como función atraer la atención del adulto, y conductas más activas, como la locomoción o trepar que sirven para establecer y mantener el contacto.

El apego sería un lazo duradero que se establece para mantener el contacto y que se manifiesta en conductas que promueven ese contacto. Esas conductas se harían especialmente intensas en las separaciones o ante peligros. El niño mantiene el contacto visual con la madre y ante cualquier modificación del medio busca el contacto directo.

### LAS ETAPAS DEL APEGO

Aunque la relación del niño con la madre no se establezca como resultado de la alimentación o de los otros cuidados físicos que necesita, es cierto que los momentos de atención al niño son importantes para el surgimiento de la relación. En otras culturas es costumbre que el niño esté durante los primeros meses de su vida en contacto permanente con su madre o con otro humano mayor que él, que puede ser una hermana mayor, tía u otro pariente. Esos niños están recibiendo señales y contactos permanentes del adulto.

En nuestra sociedad no es así. El niño permanece muchas horas solo, en su cuna, y los adultos le atienden cuando llora, mientras se alimenta o tiene otras necesidades. En esas situaciones es donde interacciona con la madre. Pronto reconoce las situaciones y la figura de la madre empieza a emerger, a despegarse de ellas como el actor principal.

La teoría ecológica sostiene que a lo largo de la

vida de la especie ha resultado esencial para su supervivencia la formación de un vínculo con un adulto que permita el mantenimiento de la proximidad. Por eso ese vínculo no necesitaría depender de ninguna otra necesidad, sino que sería una necesidad primaria.

Pero el vínculo no se forma de golpe, sino que atraviesa por varias fases. Inicialmente, el niño empieza a atender a las personas, pero sin diferenciar a unas de otras, las diferencia sólo por algunos aspectos, pero que no se convierten en características propias de la persona. Pero el niño empieza a interaccionar con miradas, balbuceos, sonrisas, etc., que todavía son muy indiferenciadas. Recordemos que sólo hacia los tres o cuatro meses el niño empieza a reconocer las caras.

A partir de los tres meses aproximadamente el niño empieza a producir respuestas diferenciadas hacia las personas y sobre todo hacia una o unas pocas personas. El niño reconoce ya plenamente las situaciones habituales y además en esas situaciones empieza a emerger la persona (o personas) que le cuida, con la que establece un contacto diferente. Esta fase dura hasta los seis meses aproximadamente.

En una tercera etapa, a partir de los seis-siete meses, el niño no sólo diferencia netamente a una persona, sino que trata de mantenerse en su proximidad o en contacto, ya sea directo ya

CUADRO 9.5

■ ETAPAS DEL ESTABLECIMIENTO DEL APEGO SEGÚN BOWLBY.

| <i>Etapa</i> | <i>Edad aproximada</i> | <i>Características</i>   |
|--------------|------------------------|--|
| 1            | 0 a 2 meses            | Orientación y señales sin discriminación de la figura.   |
| 2            | 2 a 6 meses            | Orientación y señales dirigidas hacia una o más figuras.   |
| 3            | 6 meses a 3 años       | Mantenimiento de la proximidad hacia la figura discriminada tanto mediante la locomoción como a través de señales. |
| 4            | A partir de los 3 años | Formación de una asociación con adaptación al objeto.  |

Basado en Bowlby (1969), trad. cast pp. 294-296.

visual. El niño no sólo interactúa o responde a los gestos o las señales de los otros, sino que él mismo inicia gestos y acciones. Los comienzos de la marcha, que se desarrolla durante esta fase, van a permitir que el niño trate de mantener el contacto activamente, siguiendo a su madre. El niño es mucho más activo y trepa, se mueve y protesta fuertemente cuando la madre se va. Esta fase, que es cuando puede decirse plenamente que existe un apego, dura hasta los tres años, aproximadamente.

El que ese apego no se empiece a establecer hasta los seis-siete meses no es por azar sino que depende de todo el resto del desarrollo. Hasta ese momento, el desarrollo cognitivo del niño no le permitía discriminar claramente unas personas de otras, reconocerlas en diferentes posturas o situaciones. Pero además los progresos de la marcha, el que el niño comience a gatear y a desplazarse, y por tanto que pueda alejarse de la persona que le cuida, hace necesario el establecimiento de la relación.

La cuarta fase constituye un paso muy ulterior y en cierto modo de otra naturaleza. El apego ya ha sido construido la relación entre el niño y la madre está perfectamente establecida, pero el niño concibe todavía la relación desde su propio punto de vista. Le queda por concebir a la madre como un ser independiente de él y empezar a entender sus motivaciones, sus deseos, sus sentimientos, sus estados de ánimo. Esto va unido también a que la disposición de la madre hacia el niño es menor.

Ya no está siempre dispuesta a sus demandas sino que trata de disciplinarle, de “educarle”. Esto va a permitir el establecimiento de una relación nueva, que no va a ser igualitaria, porque no puede serlo y nunca lo será, pero en la que la madre existe como un objeto independiente, que tiene sus propios deseos y necesidades, que pueden no coincidir con los del niño. Esta fase se inicia hacia los tres años y puede durar el resto de la vida.

La importancia del apego para la vida futura es enorme. Según Bowlby, en sus relaciones con las figuras de apego, el sujeto construye un modelo del mundo y de él mismo, a partir del cual actúa, comprende la realidad, anticipa el futuro y construye sus planes:

En el modelo de funcionamiento del mundo que cada uno construye, un rasgo fundamental es su noción de quiénes son sus figuras de apego, dónde se las puede encontrar y se puede esperar que respondan. De forma similar, en el modelo de funcionamiento del yo que cada cual construye, un rasgo fundamental es la noción de hasta qué punto es uno mismo aceptable a los ojos de sus figuras de apego. En la estructura de esos modelos complementarios se basan las predicciones de cada persona acerca de lo accesibles y disponibles que serían sus figuras de apego si se dirigiera a ellas en petición de apoyo [Bowlby, 1973, p. 203].

En el modelo del mundo, una parte importante se refiere a las relaciones con los otros. Los individuos pueden desarrollar un modelo en el que se supone que otras personas están disponibles cuando uno las necesita o no lo están y entre esas dos posiciones extremas caben todas las intermedias que puedan imaginarse.

Desde los primeros meses en adelante y a lo largo de toda la vida la presencia real o la ausencia de una figura de apego es una variable principal que determina si una persona está o no está alarmada por una situación potencialmente alarmante; desde la misma edad, y también a lo largo de toda la vida, una segunda variable principal es la confianza de la persona, o la falta de confianza, en que una figura de apego que no está realmente presente está sin embargo disponible, en concreto accesible y dispuesta a responder, si por cualquier razón se desea eso.

Cuanto más joven es el individuo más importante es la primera variable, la presencia o ausencia real; hasta el tercer año es la variable

dominante. Después del tercer cumpleaños las previsiones de disponibilidad o falta de disponibilidad adquieren una importancia creciente, y después de la pubertad es probable que se conviertan en la variable dominante [Bowlby, 1973, pp. 203-204].

## LA INTERACCIÓN ENTRE EL NIÑO Y LA MADRE

Así pues, la teoría establece que en los primeros años de la vida se van formando vínculos con otras personas y que esos vínculos van a tener influencia en las relaciones posteriores que se establezcan con otros. Pero no todos los individuos forman el mismo tipo de vínculos. El propio Bowlby no hizo trabajo experimental, sino que realizó un enorme trabajo teórico (que se plasmó en su famosa trilogía, véase el cuadro 9.4) y analizó cuidadosamente los trabajos de otros. Una de sus seguidoras, Mary Ainsworth, sí que ha realizado un trabajo experimental para establecer las diferencias individuales en el apego, siguiendo las líneas del trabajo de Bowlby.

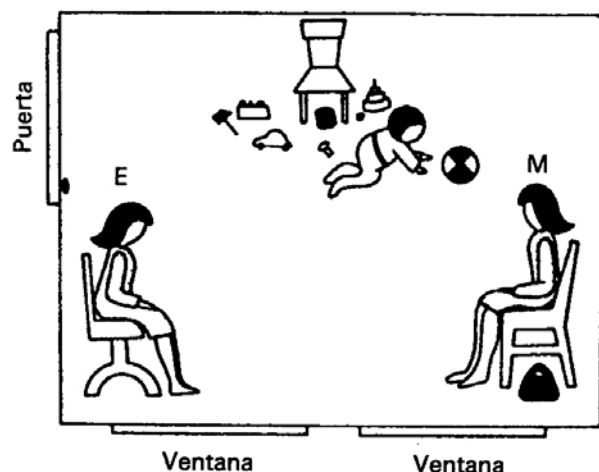
En el apego lo más importante es posiblemente la calidad de la relación. Por eso, Mary Ainsworth distingue diversos tipos de apego. Esas diferencias se manifiestan sobre todo en las separaciones. En efecto, el apego es un vínculo que sirve para procurar y mantener la proximidad entre la cría y el adulto. Pero sería poco eficaz y deseable para la especie un vínculo que no permitiera la separación de uno y otro. Los niños necesitan conocer el mundo, explorar el entorno, y para ello necesitan alejarse de la madre. Además los niños tienen que establecer relaciones con otros adultos y con otros niños.

Un apego puede definirse como un vínculo afectivo que una persona o animal establece entre sí mismo y otra persona o animal determinado —un vínculo que los obliga a estar juntos en el espacio y que permanece con el paso del tiempo—. La característica inconfundible del apego es procurar, obtener y mantener un cierto grado de proximidad al objeto de apego, lo cual pasa de un estrecho contacto físico, en algunas circunstancias, a la interacción o comunicación a una cierta distancia, en otras [Ainsworth y Bell, 1970, trad. cast., p. 372].

Los estudiosos del *apego* diferencian entonces entre *apego* y *conductas de apego*. La diferencia es simple. El apego es propiamente el vínculo, una especie de atadura invisible que no puede observarse directamente, que persiste en el tiempo, y que se mantiene en la separación y la distancia. En cambio las conductas de apego son las manifestaciones visibles de apego, “conductas que favorecen la proximidad y el contacto”, entre las que se cuentan la aproximación, el seguimiento, el abrazo, la sonrisa, el llanto o las llamadas. El niño que hace gestos estirando los brazos para que su madre lo coja, el que la sigue gateando o corriendo, o el que no se despega de ella manifiestan conductas de apego. Pero la abundancia de esas manifestaciones no es prueba de que exista un buen apego. Por el contrario, es posible que un niño que exige la presencia continua de la madre, que no se puede separar de ella ni un momento, no tenga necesariamente una relación muy buena. Precisamente con esas conductas de apego exageradas lo que pone de manifiesto es que está inseguro en la relación, que puede tener miedo a la separación, que no tiene confianza plena en la disponibilidad de la figura de apego.

CUADRO 9.6

- ESQUEMA DE LA DISPOSICIÓN DE LA HABITACIÓN PARA EL ESTUDIO DE LA SITUACIÓN EXTRAÑA.



El niño, rodeado de juguetes, se encuentra equidistante de la extraña y la madre en una habitación en la que nunca ha estado anteriormente. Existen unas ventanas para que los investigadores puedan realizar sus observaciones sin interferir con la situación (tomada de Ainsworth et al; 1978)

Precisamente en las separaciones es donde mejor se aprecia la calidad del apego. Ya Bowlby, sobre la base de otros trabajos, había señalado la importancia y trascendencia que tenían separaciones breves en la conducta del niño. Ainsworth diseñó lo que se llama la situación extraña que consiste en una sucesión de episodios que se realizan en una habitación desconocida para el niño (cuadro 9.6) en los que está con la madre, con una mujer desconocida (la “extraña”) o solo. En el cuadro 9.7 se recogen los distintos episodios. Cuando la madre sale en el episodio 4, el niño suele manifestar su malestar y conductas de apego, como llanto, llamadas o búsqueda. En los episodios 6 y 7 suelen producirse también conductas de apego y los episodios de reencuentro con la madre permiten valorar la calidad de la relación.

A través de los datos que se generan en los

distintos episodios, y que requieren un detenido análisis. Se puede distinguir entre niños “apegados con seguridad”, es decir, niños que manifiestan conductas positivas hacia la madre tras la separación breve y que Ainsworth denomina apego de tipo B. Los niños con resistencias, es decir, que tienen un apego ambivalente de tipo C, manifiestan no sólo conductas positivas, sino también negativas y de oposición, como protestas, pataleos, etc. Finalmente, hay niños que evitan el contacto, tienen un apego de evitación, de tipo A, manifiestan conductas de ignorancia o conductas de evitación de la madre, como desviar la mirada, etcétera.

El establecimiento de esta primera relación tiene una enorme importancia para las relaciones sociales posteriores y también para el desarrollo intelectual del niño. Existe una relación estrecha entre la exploración del mundo que el niño realiza y el apego. El niño utiliza la figura materna como una base segura desde la cual explorar y aunque el apego consiste en mantenerse en la proximidad de la figura materna, sin embargo, la existencia de ese apego es condición para que el niño se aleje de esa figura momentáneamente y explore. Frecuentemente el niño se separa, examina un objeto o una zona y vuelve a mirar hacia su madre. Si ésta continúa allí y establece el contacto visual continúa la exploración, si no trata de restablecerse contacto, vuelve hacia ella o interrumpe la actividad.

El sistema de interacciones entre el niño y la madre es muy complejo y pronto se va estableciendo una gran sintonía entre ambos, que no existía al principio. Por ejemplo en las sesiones de alimentación, ya a las dos semanas, cuando el niño inicia una pausa en la succión la madre lo mece, produciéndose una gran sincronía, como se ve en la figura 9.9. Madre y niño constituyen un sistema diádico con una gran sincronía, gracias a que cada uno está preparado para establecer la interacción (cuadro 9.10).

Así pues, una buena relación con una o varias figuras permite más independencia que

PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO HUMANO I

CUADRO 9.7

■ DISTINTAS EXPLICACIONES DE LA FORMACIÓN DEL APEGO.

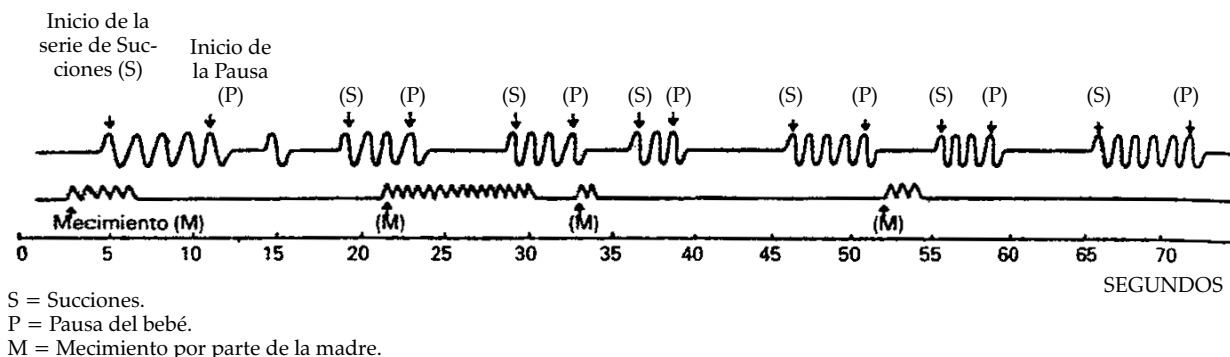
| <i>Número del episodio</i> | <i>Personas presentes</i>  | <i>Duración</i>     | <i>Breve descripción de la acción</i>  |
|----------------------------|----------------------------|---------------------|--|
| 1                          | Madre, bebé y observadores | 30 segundos         | El observador introduce a la madre y al bebé en la sala experimental, y sale   |
| 2                          | Madre y bebé               | 3 minutos           | La madre no participa mientras el bebé explora; si resulta necesario se estimula el juego después de 2 minutos   |
| 3                          | Extraña, madre y bebé      | 3 minutos           | La extraña entra. Primer minuto: la extraña está callada. Segundo minuto: la extraña habla con la madre. Tercer minuto: la extraña se acerca al bebé. transcurridos los tres minutos la madre sale silenciosamente |
| 4                          | Extraña y bebé             | 3 minutos o menos*  | Primer episodio de separación. La conducta de la madre está determinada por la del bebé.   |
| 5                          | Madre y bebé               | 3 minutos o más**   | Primer episodio de reunión. La madre saluda y/o conforta al bebé, luego trata de que vuelva a jugar. Luego la madre sale diciendo "adiós"  |
| 6                          | Bebé solo                  | 3 minutos o menos*  | Segundo episodio de separación   |
| 7                          | Extraña y bebé             | 3 minutos o menos** | Continuación de la segunda separación. La extraña entra y adapta su conducta a la del bebé   |
| 8                          | Madre y bebé               | 3 minutos           | Segundo episodio de reunión. La madre entra, saluda al bebé y luego lo coge. Entretanto, la extraña sale discretamente   |

una mala relación. No sólo una mala relación hace al niño menos activo, sino más dependiente y menos social. Una mala relación puede suponer además malas relaciones con el entorno.

Frecuentemente los niños agresivos, los niños que lo rompen todo, lo golpean todo y son insoportables para los adultos que les rodean están protestando contra su estado, están mani-

FIGURA 9.9

## ■ MICRONÁLISIS DEL SISTEMA MADRE-BEBÉ.



Organización de las succiones del bebé en series, con mecimiento por parte de la madre. Primeros 75 segundos de una sesión de alimentación con biberón en bebés de dos semanas (tomada de Kaye, 1982).

festando su malestar. A menudo la única manera que tiene un niño de que le atiendan es romper algo, hacer algún desastre. Eso va a permitir que se ocupen de él, aunque sea para castigarlo, para pegarle, pero al menos se ocupan de él. Podríamos considerar que es una respuesta inadecuada, indeseable, pero es la única que se le presenta al niño como posible.

Las relaciones entre el niño y la madre son de gran complejidad y están determinadas por múltiples factores, tales como el sexo del bebé, su grado de actividad, su bienestar malestar físico, el ambiente inmediato, la clase social, etc. Igualmente influyen éstos y otros factores respecto a la figura materna (y decimos figura materna para recordar que puede ser la madre biológica, una madre adoptiva, el padre u otro adulto). Todos esos factores interaccionan de formas variadas y, por ejemplo, una mala situación física pueden llevar a una mala relación, que incrementa la mala situación física.

Imaginemos que una madre tiene un embarazo no deseado, por las razones que sean. Su conducta hacia el hijo que tiene dentro no va a ser positiva. Puede que no se cuide suficientemente. Los pensamientos negativos hacia su situación pueden determinar que no mantenga

una alimentación adecuada, un régimen de descanso suficiente, se encontrará en una situación de tensión. Esto puede ya afectar de manera desfavorable la salud del niño.

Cuando nace, la situación puede mantenerse. Si el parto es problemático, la actitud negativa se puede incrementar. Si la madre no tiene un apoyo de su entorno social inmediato, el nacimiento no va a ser más que una fuente de problemas y el niño/a puede ser visto como el causante de la situación.

La mala relación se puede traducir en la situación de alimentación en la lactancia. Además muchos psicólogos sostienen que el primer contacto entre el niño y la madre después del nacimiento tiene una gran importancia posterior. El malestar del niño se va a traducir en lloros, en molestias para los padres (madre). No deja dormir por la noche, es irritable, etc. La irritación se transmite a los adultos. Así se entra en un círculo vicioso, difícil de romper, en el que todos se ven afectados y perjudicados.

Un niño no deseado tiene muchas posibilidades de ser desdichado. Por eso es mucho mejor para él no nacer, que nacer en situación deplorable. El aborto es una solución mala, pero lo que olvidan los enemigos de la legalización del

aborto es lo que pasa después, el triste camino que le espera a un niño no deseado, que no nace con un entorno social adecuado.

Y ese entorno social adecuado no lo va a reemplazar nadie mediante leyes ni mediante declaraciones.

Una actitud favorable hacia el niño, por el contrario, favorece el establecimiento de buenas relaciones. Es siempre necesaria una acomodación niño-madre después del nacimiento. Pero si en la madre hay una actitud positiva, si goza del apoyo de los que están a su lado, la acomodación se va a producir sin dificultad. La influencia del entorno social es enorme, y la descomposición de las estructuras sociales más próximas al individuo que ha tenido lugar en nuestra sociedad, no favorece que la relación del niño con el medio se realice de la mejor manera posible.

De todas formas, el sistema niño-madre-entorno es algo suficientemente complejo como para que no exista una causalidad muy directa. Los estudios de hace 30 ó 40 años trataban de detectar las relaciones que una mala relación

social temprana o la carencia de madre o de padre podían tener años más tarde. Pero esas influencias directas son difíciles de detectar, sobre todo porque se ha visto que una mala situación temprana se puede compensar posteriormente. La mala relación con la madre, o su ausencia, puede ser reemplazada por otros adultos o incluso por compañeros. Anna Freud, la hija del fundador del psicoanálisis, estudiando después de la segunda guerra mundial el caso de niños supervivientes de campos de concentración observó un pequeño grupo de niños que habían establecido lazos muy estrechos entre ellos, mientras que no establecían lazos fuertes con los adultos.

Esos niños habían sobrevivido en un medio en el que los adultos con los que estaban relacionados habían ido siendo eliminados y sólo habían podido formar lazos entre ellos, lazos que tenían semejanzas con los que habitualmente se establecen con adultos, manifestando ansiedad ante la salida de uno de los niños, con contacto físico frecuente, etcétera.

CUADRO 9.10

■ SISTEMA DIDÁCTICO SINCRONIZADO.

| NIÑO:   | MADRE:   |
|---|--|
| <p>1. Situación del niño:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Indefenso y necesitado de la madre.</li> <li>- Preadaptado socialmente.</li> <li>- Activo buscador de las figuras sociales.</li> </ul> <p>2. Actividades del niño:</p> <p>a) Conductas procuradoras de contacto corporal:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- reflejos: prensor de Moro de búsqueda de succión.</li> <li>- tendencia al contacto y al abrazo.</li> </ul> <p>b) Preferencia sensorial por estímulos sociales:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conducta visual</li> <li>- conducta auditiva.</li> </ul> <p>c) Sistemas de señales de comunicación social:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- gestos</li> <li>- llanto</li> <li>- sonrisa.</li> </ul> | <p>1. Situación de la madre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Con capacidad para cuidar y satisfacer al hijo.</li> <li>- Ya socializada.</li> <li>- "Sensibilidad especial" para interactuar con el niño.</li> </ul> <p>2. Actividades de la madre:</p> <p>a) Tendencia al contacto corporal con el niño: caricias, abrazos, mecimientos, etcétera.</p> <p>b) Conducta "especial" de la madre: -visual - sonora.</p> <p>c) Sistemas de comunicación "especiales":</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- gestuales</li> <li>- verbales.</li> </ul> |

Tomado de: F. López, "El apego", en Marchesi, Palacios y Carretero, Psicología evolutiva, vol. 2. 1983.



Hoy se piensa que los acontecimientos que suceden durante los primeros años son muy importantes pero no son irreversibles. La influencia de una situación puede compensarse posteriormente. Y cuanto más pronto trate de corregirse una situación desafortunada, una experiencia traumática, una mala relación, más fácil puede ser compensada. Por ejemplo, los niños adoptados pueden formar excelentes relaciones con los padres adoptivos, pero cuanto antes se produzca la adopción más fácil será. Algunos autores señalan que es conveniente que se produzca en los cuatro primeros años, pero incluso posteriormente se pueden formar buenas relaciones. Se descubre que la plasticidad del ser humano es enorme y que puede compensar muchas experiencias desdichadas, aunque lo mejor es, sin duda, tratar de evitar que se produzcan.

Una buena relación hace también mucho más fáciles las separaciones. Por ejemplo, los niños que asisten a guarderías, y a medida que las mujeres trabajan, cada vez hay más tendencia a que vayan a ellas, pueden mantener excelentes relaciones con sus madres. No es un problema de horas de relación, sino de la calidad. El niño tiene que sentir a la madre, y a otros adultos, como personas en las que se puede confiar plenamente, que van a tener una conducta positiva en cualquier circunstancia, de tal manera que esa confianza está por encima de los límites que se imponen al niño o de las regañinas que tiene que sufrir.

## **LA CONTINUIDAD DEL APEGO Y EL AMOR ADULTO**

Un interrogante esencial que nos podemos plantear es el referente a la estabilidad del apego. Esos vínculos que se forman en la niñez con la madre y otras figuras de apego ¿se mantienen estables en la edad adulta? ¿Cómo afectan a las relaciones con los otros que se van formando

posteriormente? ¿Influyen de alguna manera en la elección amorosa y la relación con la pareja elegida, como sostenían Freud o Bowlby?

Aunque estas cuestiones son esenciales para entender la formación de relaciones sociales, no sabemos mucho sobre ellas. Se puede comprender fácilmente la dificultad para responderlas de manera concluyente a través del trabajo experimental.

Los estudios longitudinales realizados siguiendo durante varios años a niños en sus relaciones con la madre muestran una notable continuidad individual en el tipo de apego a lo largo del tiempo. Pero se trata de estudios de pocos años que no nos permiten saber lo que pasa al llegar a la edad adulta.

Sabemos que el apego seguro aumenta la exploración, la curiosidad, la solución de problemas, el juego y las relaciones con los otros compañeros, es decir, que permite abrirse más al mundo. La persona con apego seguro tiene más confianza en ella misma, pues se sabe querida y eso le da seguridad, confianza en sí misma y en los otros. Se puede ser mucho más tolerante hacia los demás, comprenderles mejor, incluso en sus acciones hostiles, pues se consideran pasajeras y no alteran la imagen de uno. En cambio un apego inseguro hace que cualquier conducta ambivalente o poco clara de los otros con los que uno se siente vinculado afectivamente, se interprete como un rechazo total y lleve a la desesperación o al rechazo. Las personas ambivalentes necesitan continuas muestras de afecto para sentirse seguras porque su modelo mental no incluye una idea interiorizada del otro como alguien permanentemente disponible, al que podremos recurrir cuando lo necesitemos.

Mary Main, Kaplan y Cassidy (1985) han encontrado que hay una impresionante continuidad entre las historias de apego y el cuidado de los hijos. En su estudio, además de establecer el tipo de apego de los niños hacia sus madres, entrevistaba cuidadosamente a éstas para tratar

de reconstruir qué tipo de apego habían tenido ellas en su infancia. No sólo les pedía una descripción global de sus relaciones infantiles sino que trataba de descubrir en sus narraciones cómo había transcurrido su infancia y el tipo de relaciones que realmente tenían. Encontraba así que los tipos de apego tendían a reproducirse, pero algunos padres conseguían cambiar el estilo rompiendo la cadena de la continuidad intergeneracional y padres inseguros logran producir hijos con apegos seguros, posiblemente haciéndose conscientes de sus experiencias infantiles insatisfactorias y modificando sus modelos mentales. La toma de conciencia de cómo ha sido la propia vida les permitía modificar relaciones que no se consideraban satisfactorias, estableciendo vínculos mejores.

Algunos investigadores se han planteado aplicar las mismas categorías de tipos de apegos para estudiar a los adultos. Por ejemplo, Hazan y Shaver (1987) presentaron a adultos una serie de frases que describían los tres tipos de apego y les pedían que señalaran cuál de ellas describía mejor sus propios sentimientos (cuadro 9.12). Encontraron que entre los adultos se dan los mismos tipos de apego y en proporciones parecidas.

Aunque no tenemos pruebas concluyentes, diversos trabajos parecen indicar que hay una notable continuidad entre las relaciones infantiles y las adultas. No se puede decir que las relaciones infantiles determinen las adultas de una manera absoluta. Una mala relación puede compensarse con otras relaciones posteriores mejores, la influencia de los compañeros es muy importante, pero probablemente hay una continuidad que se mantiene si no aparecen otros elementos que la rompan. No hay, por tanto, que ser extremadamente pesimista pensando que las más tempranas experiencias van a condicionar de forma

permanente la vida futura porque experiencias posteriores pueden modificarlas de una manera positiva. Pero tampoco puede minusvalorarse la importancia que tienen los primeros contactos sociales en la vida posterior.

## LOS OTROS ADULTOS

### La familia humana

Hemos estado viendo hasta ahora cómo el niño forma un fuerte vínculo con una o varias personas durante el primer año de vida y cómo esa primera relación y sus características pueden tener influencias durante el resto de la vida. Sin embargo, el niño no está solo en contacto con una persona que le cuida sino que, por lo general, suele vivir dentro de grupos más amplios en los cuales se socializa. El principal de estos grupos sociales y el más inmediato es la familia.

CUADRO 9.12

■ TIPOS DE APEGO ADULTO Y SUS FRECUENCIAS.

Pregunta: ¿De los siguientes enunciados cuál es el que mejor describe sus sentimientos?

|             |  |     |
|-------------|--|-----|
| Evitación   | Me siento un poco incómodo estando cerca de otros; en 25% encuentro que es difícil confiar en ellos completamente y también dejarme depender de ellos. Me siento nervioso cuando alguien está muy próximo, y a menudo mi pareja quiere estar más cerca de lo que me resulta confortable. | 25% |
| Seguro      | Encuentro relativamente fácil estar próximo a otros y estoy cómodo dependiendo de ellos y cuando ellos dependen de mí. No me suelo preocupar por ser abandonado o porque alguien esté muy próximo a mí   | 56% |
| Ambivalente | Encuentro que los otros se resisten a estar tan cercanos como me gustaría. A menudo me molesta que mi pareja no me quiera realmente o no quiera estar conmigo. Quiero fundirme completamente con otra persona, y este deseo ahuyenta a veces a la gente.                                 | 19% |

Basado en Hazan y Shaver (1987), p. 515.

La familia humana tiene una serie de características peculiares que la diferencian de la de otros animales, entre las que destaca su permanencia y estabilidad, aspectos ligados a la larga duración de la infancia a la conducta sexual humana que presenta también algunas características diferenciales con respecto a otros animales.

La casi totalidad de los animales mantienen una actividad sexual periódica. Por ejemplo, las hembras de los primates superiores tienen un período mensual de celo de unos diez días. La actividad sexual de los machos, por el contrario, es permanente y siempre están disponibles para aparearse si encuentran una hembra que también lo esté. Si la hembra queda embarazada ya no volverá a tener período de celo durante años y dedicará la mayor parte de su actividad al cuidado de la cría, a la que dará de mamar durante un tiempo prolongado.

Los machos no intentarán copular con la hembra hasta que no se repita el período de celo. Entre los primates sólo los orangutanes parece que pueden tener una actividad sexual más constante. Sin embargo, la mayor parte de los primates superiores no forman familias estables en el mismo sentido que los seres humanos y aunque el vínculo con la madre puede ser duradero no sucede lo mismo con respecto al vínculo con el padre.

Esto es lo que ocurre por ejemplo, con los chimpancés, que viven en grupos amplios en los cuales hay machos, hembras y crías. La hembra en celo copulará con cualquier macho que se encuentre en las cercanías, con prioridad para los machos que ocupan un lugar predominante en la jerarquía. Se excluyen sus propios hijos, y parece que las relaciones entre madre e hijo se mantienen a lo largo de la vida, como muestran los trabajos de Jane Goodall [1971-1986].

## **La familia humana**

Diversos estudios se han planteado las funciones y los orígenes de la familia humana. Por ejemplo, Helen Fisher (1982), una antropóloga norteamericana, ha tratado de analizar las relaciones entre la sexualidad humana y la formación de familias estables, trabajo que sólo puede ser especulativo por la falta de datos sobre la vida de los primeros hombres, pero que puede resultar verosímil. Lo que se plantea es ¿qué utilidad tienen las peculiaridades de la sexualidad humana, como la actividad permanente, o los orgasmos de las hembras, que no son necesarios para la reproducción?

Desde sus orígenes los hombres han realizado una actividad cooperativa, que comparten también con otros primates, pero que alcanza un grado muy superior, habiéndose convertido en una de las peculiaridades de los hombres. Muchas de las tareas de búsqueda de alimento y de caza se realizaban en común y otras de las características humanas, como el lenguaje o la posición bípeda (que permite liberar las manos y poder transportar la comida a un punto de reunión), facilitan esa cooperación. Pero probablemente la posición erecta ha conllevado una reducción de la apertura de la pelvis lo cual dificulta el nacimiento y ha obligado a que las hembras dieran a luz antes, cuando el feto tiene una cabeza más pequeña para que pueda salir sin dificultad.

Esto tiene como consecuencia una infancia muy prolongada de tal manera que las hembras necesitan ocuparse y transportar a la cría durante mucho tiempo, y mientras tienen que ocuparse de la cría les resulta más difícil conseguir comida, con lo cual sus posibilidades de supervivencia se reducen. Esto es más claro cuando una parte de la alimentación proviene de la caza y se ha señalado que probablemente una de las características que han llevado a la hominización del hombre ha sido convertirse en cazador (Ardrey, 1976).

Entre los chimpancés Teleki observó que en el reparto de comida las hembras en celo reciben más cantidad que las que no lo están y los machos les prestan mucha más atención, las siguen y permanecen con ellas. Sin embargo, dejan de hacerlo cuando termina el período de celo. Esta ventaja podría prolongarse si las hembras pueden continuar su actividad sexual a pesar de tener una cría. Fisher sostiene que para salvar las dificultades que produce la infancia prolongada de las crías se produjeron cambios en la actividad sexual. Sabemos que no todos los individuos son iguales y que espontáneamente se producen variaciones individuales. Las hembras que tuvieran un celo más prolongado recibirían más atención de los machos.

En un principio, estas hembras no tenían ventajas especiales. Eran sólo sexualmente más activas que las hembras normales. Pero hace unos ocho millones de años las hembras más amorosas lograron enormes beneficios, sobre todo como madres. ¿Por qué? porque aquél fue un período crucial de la evolución humana, un período en el que las complicaciones de la posición erecta y la locomoción bípeda habían seleccionado hembras protomínidas cuyo período de gestación era más breve. Al tener antes las crías tenían que transportarlas, protegerlas y alimentarlas durante períodos de tiempo cada vez más largos. Pero las hembras que volvían a estar en celo poco después de un parto recibían más atenciones de un cortejo de pretendientes. Iban a todas partes en el centro de un grupo, lo cual tenía ventajas enormes [Fisher, 1982, p. 62].

Así pues, si una madre reciente volvía a entrar en celo recibía más atenciones, estaba en el centro del grupo y la cría se encontraba más

protegida, por lo que madre y cría tenían más posibilidades de sobrevivir. Cuando las crías crecían y engendraban a su vez, transmitían a su descendencia esa anomalía genética. Las que tenían actividad sexual durante el embarazo también recibían más atención, más comida y más protección. Así, se fueron seleccionando hembras que tenían un período de celo permanente o, lo que es lo mismo, que no tenían período de celo y estaban siempre sexualmente disponibles. De este modo mantenían lazos más estrechos con el grupo y compartían todas las actividades, lo que iría unido al desarrollo de la cooperación. Esos vínculos no eran necesarios para la procreación, pero sí resultaban útiles para la supervivencia de madre y cría y entonces sobre el lazo sexual se establecía una unión que podemos caracterizar como económica, ya que a través de ella obtenían mayor abundancia de alimentos.

Por otra parte, Fisher señala, apoyándose en las ideas de Desmond Morris (1967), que la cópula frontal establece más intimidad y fortalece a la pareja, lo cual favoreció el mantenimiento de rasgos anatómicos situados en la parte delantera, que tienen el efecto de atraer a los machos. Entre ellos, Morris menciona los lóbulos carnosos de las orejas, las narices protuberantes, los labios rojos hacia fuera y los pechos voluminosos. En particular los pechos voluminosos de las mujeres no parece que tengan otra función que la de servir de estímulo sexual permanente en la parte delantera.

Todo ello fue facilitando el establecimiento de relaciones permanentes y de grupos estables en los que las crías tenían más posibilidades de sobrevivir. Dentro del grupo se fueron formando familias estables, que los grupos sociales han tendido a institucionalizar. Así, el matrimonio se ha establecido como una forma de contrato que constituye un vínculo ante los demás y que legitima a la familia como una unidad de producción que tiene sobre todo un fundamento económico y contribuye a la supervivencia de las crías y de los miembros de la familia.

La familia humana tiene aparentemente múltiples formas pero en el fondo existen una serie de constancias y regularidades. Según Van den Berghe (1979, p. 1): “La mayor parte de las culturas reconocen que hembras y machos tienen diferentes intereses y estrategias para la reproducción e institucionalizan una doble norma de moralidad sexual. La mayor medida de libertad sexual se da generalmente a los varones, no a las mujeres”. Esto puede institucionalizarse mediante la poliginia, es decir, mediante una familia en la que hay un varón y varias mujeres. Entre 853 sociedades distintas estudiadas por Murdock (1967), el 83,5% permiten o prefieren la poliginia, en comparación con el 0,5% que permiten la poliandria (varios hombres y una mujer). Sólo el 16% de las sociedades de esa muestra serían monógamas.<sup>1</sup>

Dentro de la familia en las distintas sociedades suele haber una división de funciones, de tal manera que la hembra se ocupa de la mayor parte del cuidado de la prole, al menos hasta que tienen cinco o seis años de edad, y las mujeres se dedican también a la actividad de producción, pero en actividades próximas al hogar que no interfieran con el cuidado de los hijos, tales como el tejido, la cestería, o la cerámica, además de preparar los alimentos y cocinar, mientras que los hombres han monopolizado la pesca a largas distancias, la caza y la guerra (Van den Berghe, 1979, p. 72).

El cuidado que los varones prestan a las crías puede incrementarse a partir de esa edad de cinco o seis años y es particularmente claro en la socialización de los hijos varones, aunque también tendría

un papel en la interiorización de las normas de la sociedad por los hijos de ambos sexos.

Así pues, la familia humana es una institución que incrementa las posibilidades de supervivencia de las crías, sobre todo en condiciones de escasez de alimentos o abundancia de peligros. En muchas sociedades y períodos de la historia, la familia es extensa, formada por otros parientes además de los padres y los hijos. Sin embargo, en las sociedades avanzadas se ha ido produciendo una reducción de los miembros de la familia, que, sin duda, puede tener consecuencias psicológicas.<sup>2</sup>

## EL PAPEL DEL PADRE

En casi todas las culturas la madre desempeña el papel central respecto al cuidado del niño durante sus primeros meses de vida, pero también hay algunas en las que el padre se ocupa igualmente de esas tareas. Entre las especies animales más próximas al hombre, y especialmente entre los monos, el cuidado de las crías está también en manos de la madre, mientras que el padre u otros machos del grupo, desempeñan otro tipo de funciones. Sin embargo, algunos estudios han mostrado que en determinadas circunstancias los machos pueden desempeñar funciones tradicionalmente maternas y convertirse en madres sustitutivas, como por ejemplo se muestra en algunos estudios de Harlow en los que la llegada de una nueva cría produce un rechazo por parte de la madre de la cría anterior que todavía no ha terminado su período de desarrollo dependiente de la madre y que entonces se ve abandonada.

---

1 La monogamia, entendida como una asociación permanente entre una hembra y un macho, aunque se presenta con cierta frecuencia en los pájaros, es rara entre los mamíferos, de los cuales solo el 3% de las especies son monógamas. En las especies monógamas. El macho y la hembra tienen un aspecto muy parecido y un tamaño semejante. Recientes estudios (Carter y Getz. 1993) sobre el ratón de las praderas (*Microtus ochrogaster*), que es una especie monógama, parecen mostrar el papel que desempeñan dos hormonas, la oxitocina y la vasopresina, en esa conducta monógama. en la que padre y madre comparten el cuidado de las crías, cosa que no sucede en otras especies muy próximas.

---

2 Puede conjeturarse que esa desintegración de la familia sea el resultado de un conjunto de factores muy variado, entre los que estarían la forma de producción industrial y la existencia de enormes aglomeraciones en las ciudades, que destruye los lazos de la familia extensa, la incorporación de la mujer al trabajo que la hace independiente económicamente, separación de las funciones de reproducción y la sexualidad, y quizá también la reducción de los peligros para las crías y la abundancia de alimentos.

Pues bien, en este caso hay machos que adoptan a esas crías y desempeñan las funciones maternas. En otras especies animales hay diferente influencia del padre. En algunas no desempeña ningún papel después de la concepción, mientras que en otras realiza numerosas actividades en la crianza.

Así pues, todo el mundo está de acuerdo en aceptar la importancia que tiene la figura materna en el desarrollo del niño y cómo éste sería imposible, tal y como lo conocemos, si la madre no desempeñara las funciones que realiza, no sólo de alimentación sino también de proporcionar seguridad, estímulo y afecto. Ese papel ha sido desempeñado tradicionalmente por la madre, pero puede ser ocupado por otros adultos, varones o mujeres. Durante los primeros meses de su vida, el niño está sobre todo en contacto con su madre, pero no vive aislado con ella, sino que se encuentra dentro de un contexto social de amplitud variable que puede incluir al padre, hermanos, parientes, hasta una familia muy extensa como existe en bastantes sociedades. La influencia de todas esas personas es muy grande, tanto directamente sobre el niño, como a través de la influencia en el estado de la madre.

Sin embargo, el papel de todas estas personas ha atraído menos interés y se ha estudiado menos. Quizá haya influido en ello la creencia de Freud de que la relación con la madre conforma todas las relaciones posteriores y por ello tiene una importancia fundamental. Esto disminuiría la importancia atribuida a las otras relaciones. El papel del padre se ha visto, por ésa o por otras razones, como de menor importancia.

Sin embargo, recientemente se han empezado a producir cambios en las ideas de los psicólogos, que han comenzado a prestar más atención al papel que desempeña el padre. En ello han influido no sólo los progresos de la teoría psicológica, sino los cambios sociales que han tenido lugar en la sociedad, que el padre esté cada vez más implicado en el cuidado de los hijos y que exista un número mayor de varones que

se ocupan solos del cuidado de los hijos, como veremos más adelante.

La idea clásica es que el padre podía empezar a tener un papel importante en edades avanzadas del desarrollo, en todo caso después del período de lactancia o incluso de la etapa sensorio-motora. Los niños pequeños eran responsabilidad de la madre y quedaban claramente en su territorio. Sólo después pasaban también a caer en el terreno del padre. Tradicionalmente el padre es el responsable de la disciplina y de la socialización. Dentro de la teoría psicoanalítica de Freud se considera fundamental la figura paterna como un elemento de la constitución del llamado *superyó*. En la sociedad occidental, el padre ha tenido un papel importante en la socialización de los varones y mucho menor en la de las mujeres.

Los estudios recientes, como señalan Maccoby y Martin (1983), se pueden clasificar en tres grupos, *a)* los que estudian las diferencias de padres y madres en su comportamiento con los hijos; *b)* los que se ocupan de las influencias de las diferencias individuales entre padres sobre los niños, y *c)* los que estudian la familia como un sistema de tres miembros. Muchas de las investigaciones sobre estos temas son de sentido común y vienen a confirmar opiniones generalmente compartidas, pero no siempre es así. El desarrollo teórico en este campo es todavía escaso y eso explica que las investigaciones produzcan una imagen de confusión y dispersión.

Los resultados del primer grupo de estudios muestran que tanto el padre como la madre y los hermanos mayores desempeñan un importante papel en la socialización del niño, pero que suelen adoptar papeles diferentes. Algunos autores, como por ejemplo Ross Parke (1981), autor de un libro divulgador donde resume las opiniones sobre la función paterna (*El papel del padre*), sostienen que no existen limitaciones biológicas claras que diferencien el papel del padre del de la madre, y que son más bien ra-

zonas de tipo ambiental las que determinan el papel de cada uno. Sin embargo, estudios sobre padres (varones) que son los que se ocupan principalmente de su hijo encuentran estilos diferentes de cuidado y una interacción menos intensa (Lamb, Frodi, Hwang, Frodi y Steinberg, 1982). Pero otros estudios han señalado que la madre no sólo se ve preparada para realizar su función por efecto de la educación y por razones de tipo ambiental, sino que también hay una producción de hormonas que pueden favorecer determinadas conductas. Sin embargo, Parke sostiene que las razones ambientales tienen un efecto superior a la influencia hormonal. Para complicar las cosas, estudios realizados con peces han mostrado que el hecho de ocuparse del cuidado de las crías tiene como consecuencia la producción de hormonas semejantes en ambos progenitores. Esto sería una manifestación más de las estrechas relaciones entre la conducta y el estado físico y cómo aquélla incide sobre éste (cuando generalmente se piensa siempre en la relación inversa).

Los estudios que consideran la relación familiar como un sistema parecen arrojar resultados prometedores, pero están poco desarrollados. Se ha señalado además que estudiar sólo las relaciones entre madre e hijo es una ficción, que distorsiona las cosas, y que el niño se encuentra inmerso en una red social, de la que forman parte todos los parientes y elementos próximos de la familia con los que interactúa. Lo que pasa es que esos estudios resultan muy difíciles de realizar y que las relaciones que hay que estudiar son lo que Bronfenbrenner (1974) denomina “efectos de segundo orden”: efectos indirectos a través de otro miembro del sistema, como los efectos de la relación entre madre e hijo sobre el padre o de las relaciones entre los padres sobre el niño.

Por lo general y actualmente, la relación del padre y la madre con el hijo es distinta y específica, por lo menos en nuestra cultura. El padre pasa habitualmente mucho menos tiempo

al lado de su hijo que la madre, pero no sólo varía la cantidad de tiempo sino también el tipo y la calidad de la interacción que se establece entre ellos. Las relaciones siempre son complejas por el hecho de que la influencia del padre se ejerce no sólo directamente sino también a través de las relaciones con la madre, que a su vez determinan las relaciones de ésta con el niño.

Una buena relación entre el padre y la madre y una aceptación por parte de éste de la llegada del nuevo ser facilita la relación de la madre con el niño y estimula la crianza. Por el contrario, una mala relación puede producir fenómenos variados que van desde el rechazo al niño por parte de la madre o que la madre se refugie en la relación con éste y descuide la relación con el compañero. A su vez, la relación de la madre con la cría influye sobre el padre, que puede sentirse desplazado o que no participa en la implicación de la madre en la nueva situación. Generalmente la llegada de un hijo establece profundos cambios en las relaciones de la pareja, que duran sobre todo durante el período de lactancia, aunque a veces se prolongan más.

Se ha señalado que la actitud del padre tiene influencia ya durante el período del embarazo a través de la relación con la madre. Esa posición de aceptación y de apoyo que el padre puede desempeñar, o por el contrario de rechazo, influye ya en cómo la madre soporta el embarazo. Igualmente durante el parto el padre puede desempeñar un papel importante apoyando emocionalmente a la madre y participando en el nacimiento, cosa que parece que tiene consecuencias positivas a la larga. Hoy muchos médicos favorecen el que el padre esté presente en el parto. También el padre desempeña un papel influyente inmediatamente después del nacimiento si existe algún hermano mayor que puede sentirse bruscamente abandonado por la madre, la cual pasa a no ocuparse, o a ocuparse menos de él, para concentrar sus esfuerzos en el recién llegado, que necesita más sus cuidados, aunque eso no lo haga de una ma-

nera consciente. El padre puede llenar ese vacío y evitar problemas en el entorno familiar.

Pero la influencia del padre empieza a ser más importante en la etapa posterior al nacimiento. Diversos estudios han mostrado que el padre tiene tanta capacidad como la madre para interactuar con el bebé en muchos aspectos del desarrollo. Por ejemplo, respecto al lenguaje, ambos progenitores utilizan formas de expresión simplificadas -lo que se llama un lenguaje destinado a los bebés- cuando se dirigen al niño. De la misma manera ambos son también capaces de interpretar los sonidos emitidos por el bebé, los lloros, distinguiendo los que se deben a hambre, incomodidad u otras razones. También el padre es capaz de reaccionar adecuadamente a las señales del niño aunque existan diferencias de comportamiento entre hombres y mujeres, y éstas estén más dispuestas a atender al niño.

### **La construcción de una relación**

El interés del padre y de la madre por el nuevo ser no sigue las mismas pautas. En general se puede decir que la madre está mucho más implicada que el padre desde el principio. Quizá el hecho de tenerlo materialmente dentro y sentirlo en todo momento, el que produzca cambios fisiológicos y también cambios psicológicos muy directos, hace que la madre sienta mucho más y de una manera mucho más próxima el nacimiento del nuevo niño. Por el contrario, la relación del padre es más indirecta y tiene que ser más elaborada psicológicamente.

En el parto, el padre muchas veces se siente impotente e inútil y no ve forma de participar, pero en diferentes culturas hay costumbres que hacen intervenir directamente al padre y éste se convierte simbólicamente en la madre. El padre simula el parto rodeado de parientes y amigos, mientras que la madre se va a parir ella sola. Sin ir tan lejos se han descrito con cierta frecuencia

casos en los cuales el padre experimenta también un malestar semejante, o complementario al de la madre, sufriendo numerosos trastornos.

Después del nacimiento, la relación de la madre con el recién nacido es muy intensa y si éste ha sido deseado la madre está muy absorbida por el nuevo ser, descuidando la relación con el padre y con los hijos mayores, caso de que existan. Generalmente la relación de la madre con el niño es muy plácida y muy intensa. Si todo marcha bien, la madre experimenta un intenso placer dando de mamar y ocupándose del niño, interactuando con él. El padre, en cambio, tiene que empezar a construir la relación con menos elementos, tiene que empezar a familiarizarse con alguien que hasta entonces no estaba allí. Es a partir del nacimiento cuando empieza realmente a construir una relación con el hijo que va a ir elaborando lentamente. El cariño del padre hacia el hijo antes de nacer es más teórico y menos real que el de la madre que lo lleva dentro. Incluso en los primeros meses lo ve con interés, con satisfacción, quizá como una prolongación de sí mismo, pero no se ha formado todavía un vínculo. Muchos padres se sienten preocupados cuando se ocupan de un bebé, pensando que pueden hacerle daño, pues no saben cómo deben manejarlos y cuidarlos. Esta no les sucede generalmente a las madres, ni siquiera a las primerizas, y en todo caso tiene un alcance mucho menor.

Pero poco a poco la relación del padre con el hijo se va construyendo a lo largo de esos primeros meses de la vida y, a medida que el niño se va convirtiendo en un ser más autónomo, la relación se va haciendo más estrecha y se establece un vínculo mucho más profundo y mucho más real.

Como señala Parke, desde muy temprano se produce una diferenciación de funciones entre el padre y la madre, de tal forma que ésta se ocupa sobre todo de la alimentación y el cuidado general del bebé, mientras que el padre tiene una mayor participación en el juego. Sin embargo,



■ HABLEMOS EN FORMA PRACTICA.

COMO TRATAR A UN NIÑO DIFÍCIL

El llanto normal es una señal de angustia: un indicio de que un bebé tiene hambre, está triste o incómodo. Si usted descubre y soluciona el problema, el llanto generalmente terminará. Pero algunos bebés lloran por más tiempo, más fuerte y de manera más penetrante, sin importar lo que los padres hagan.

En algunos infantes, el cólico el llanto intermitente y sin explicación puede empezar durante la primera semana o el primer mes de vida. El llanto generalmente viene a la misma hora del día (con frecuencia en la tarde y bien temprano en la mañana) y puede durar de 30 minutos a dos horas. Lo enigmático es que los bebés con cólico están bien alimentados, son saludables, son felices a pesar de los ataques de llanto no se debe al hambre o al dolor físico.

El cólico parece ocurrir en familias y probablemente tiene algo que ver con el temperamento –algunos bebés parecen tener más problemas al acostumbrarse al sonido, a la luz y otros estímulos en el mundo fuera del vientre–.

Los conflictos del hogar pueden también tomar parte. Debido a que el cólico es más común entre los primogénitos, la inexperiencia de los padres o la ansiedad pueden contribuir a su falta de habilidad para calmar a un bebé. Por fortuna, el cólico generalmente puede desaparecer alrededor de los tres meses de edad.

Aquí hay algunas sugerencias para calmar a un niño difícil o con cólicos y para prevenir el llanto excesivo (B. D. Schmitt, 1986):

- Levante al bebé. El movimiento amable y el contacto físico cercano, acompañados por las palabras suaves, son útiles. Alce al recién nacido por lo menos tres horas al día cuando no este llorando. Un cargador delantero para bebés que deja las manos del padre libres es mejor que uno para la espalda– le permite al bebé verlo y sentir los latidos de su corazón–. Un bebé cargado por la madre en un cargador delantero también puede sentir los senos de la madre.
- Levante al bebé. El movimiento amable y el contacto físico cercano, acompañados por las palabras suaves, son útiles. Alce al recién nacido por lo menos tres horas al día cuando no este llorando. Un cargador delantero para bebés que deja las manos del padre libres es mejor que uno para la espalda– le permite al bebé verlo y sentir los latidos de su corazón–. Un bebé cargado por la madre en un cargador delantero también puede sentir los senos de la madre.
- Para manejar el llanto nocturno, arrulle al niño con los brazos o en una cuna o en otro artefacto. Un chupo de entretención puede ayudar.
- Disuada el sueño diurno por más de tres horas consecutivas para cambiar el período de cólicos de la noche al día. Mantenga al infante despierto y ocupado durante el día y en la tarde.
- No alimente demasiado al bebé. Trate de distanciar la alimentación al menos a cada dos horas. Los gases pueden causar incomodidad. También el llanto del bebé puede no ser relacionado con el hambre.
- Descanse y relájese lo suficiente. Las siestas durante el día y baños cálidos son buenos para los padres así como para el bebé. Un padre exhausto y nervioso puede carecer de confianza para tratar a un bebé afligido.
- No trate de hacer todo solo. Obtenga ayuda de niños o en el hogar de parientes y amigos. Utilice electrodomésticos para los quehaceres hogareños. Tome un completo descanso del cuidado del niño de vez en cuando.

los estudios realizados por Parke y Sawin (1976) muestran que los padres son tan capaces de ocuparse de la alimentación de sus hijos como las madres, aunque ellos mismos frecuentemente no se consideran muy competentes para atender a los niños pequeños.

Donde el padre desempeña un papel muy importante es en el juego. Milton Kotelchuk (1976) señala que el padre dedica a jugar con el bebé aproximadamente el cuarenta por ciento del tiempo que está con él, mientras que la madre sólo lo hace en un veinticinco por ciento

de ese tiempo. Hay que tener en cuenta naturalmente que el padre pasa mucho menos tiempo con el bebé y, según los datos de Kotelchuk, mientras que la madre ocupa nueve horas al lado del bebé, el padre sólo le dedica 3 horas y 20 minutos, según datos de un estudio realizado en Boston, Estados Unidos. Sin embargo, lo que resulta curioso y digno de señalarse es que cuando la madre trabaja también fuera de casa, y por tanto está menos tiempo con el bebé, juega más con su hijo durante el tiempo que lo tiene a su lado.

En todo caso hay formas distintas de contacto entre el padre y el bebé y entre la madre y el bebé. Aparentemente los padres mantienen más contacto físico con el niño y hacen juegos más violentos, como por ejemplo agitar fuertemente al bebé o incluso lanzarlo al aire. Así se establece un contacto definido entre el bebé y el padre y ya a las dos o tres semanas se notan diferencias de actitud en el niño cuando juega con el padre y con la madre. Como ha mostrado Brazelton (1979), cuando juega con el padre el bebé mantiene los ojos más abiertos, es más juguetón y tiene una expresión más alegre. Se ha señalado que el juego de la madre es más didáctico y utiliza más los objetos mientras que el juego del padre es más físico y estimulante. La función que desempeñan el padre y la madre en la crianza del niño influye sobre el tiempo de juego, pero en cambio no parece influir sobre ese distinto modo de jugar con los niños que tienen los padres y las madres. Entre los restantes primates también los machos realizan un juego fundamentalmente de carácter físico.

Sin embargo, hay otro elemento importante que hay que tener en cuenta por su gran

importancia respecto a la interacción de los progenitores con el bebé, y es el sexo que éste tenga. Se ha señalado que, por lo general, en estudios referidos a la sociedad occidental, parecen existir preferencias por los bebés del sexo masculino, quizá debido al carácter machista de la sociedad. Desde el momento del nacimiento el padre interactúa más con el varón, mientras que la madre lo hace más con la niña. Parke y Sawin han mostrado además que no sólo los padres juegan más con los hijos sino que también el trato es distinto. A las niñas es frecuente que las mantengan abrazadas y pegadas al cuerpo, mientras que a los niños los mantienen en el aire más alejados. En cambio las madres establecen un contacto físico más estrecho con los niños. Otros estudios han señalado que el padre mueve más al varón y vocaliza más con la niña.

Todo esto va a tener una gran importancia respecto a la tipificación sexual, es decir, sobre cómo se adopta el sexo psicológico y de conducta. La tipificación sexual comienza desde el momento del nacimiento. Rubin, Provenzano y Luria (1974) han mostrado que los padres, antes de haber cogido a sus hijos recién nacidos por

---

■ HABLEMOS EN FORMA PRÁCTICA.

---

COMO MINIMIZAR EL NEGATIVISMO

Los terribles “dos años” periodo en el cual los niños parecen expresar su necesidad de autonomía resistiéndose casi a todo lo que se le pide que hagan son una etapa perfectamente normal que con frecuencia continúa a lo largo de los años preescolares. Pero no todos los niños son igualmente negativos. No obstante, muchos parecen desear importunar o “jugar” con sus padres y no ser tomados en serio.

Es más probable que los padres flexibles que ven las expresiones de un niño porfiado como una lucha por la independencia, no como testarudez, tengan preescolares dóciles. Cierta cantidad de oposición es indudablemente saludable.

Los padres pueden evitar conflictos excesivos y contribuir al sentido de competencia del niño al tener en cuenta las siguientes sugerencias (Haswell, Hock y Wenar, 1981):

- No interrumpa una actividad a menos que sea necesario: trate de esperar hasta que la atención del niño haya cambiado a otra cosa.
- Si una actividad debe interrumpirse, adviértalo de antemano: “En 10 minutos, será tiempo de guardar los juguetes y de venir a cenar”. Esto le da al niño tiempo para adaptarse y quizá de terminar lo que está haciendo.
- Sugíerale, no le ordene. Acompañe las peticiones con sonrisas o abrazos, no críticas, amenazas o control físico.

- Espere un momento antes de repetir la solicitud cuando un niño no la cumple inmediatamente.
- Proporcione al niño una probabilidad incluso una limitada. De esta forma el niño siente que tiene el control. (“¿Te gustaría bañarte ahora o en cinco minutos?”)
- Sea consistente en la disciplina.
- Cuando usted y su hijo se vean involucrados en una discusión fuerte, tómese un tiempo. Deje al niño solo por unos minutos: la resistencia puede disminuir o incluso desaparecer.

## CUADRO 5.3

## ■ HABLEMOS EN FORMA PRÁCTICA.

## COMO APLICAR LOS HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN

Si usted es padre, o está próximo a serlo, o si tiene la oportunidad de cuidar a infantes o niños que empiezan a caminar, puede poner en práctica algunos de los más importantes descubrimientos que surgieron de la investigación reciente sobre el desarrollo del niño. Las cuatro recomendaciones siguientes son sólo una muestra, basadas en las teorías y descubrimientos tratados de los capítulos 3 al 5:

1. Responda a las señales de los bebés. Esta es la única cosa más importante que los que proporcionan cuidados pueden hacer. Suplir las necesidades de un infante bien sea alimento, caricias o comodidad establece un sentido de confianza de que el mundo es un lugar amigable. Responder al llanto o a las peticiones de ayuda proporciona al bebé un sentido de tener la medida de control sobre su vida, una conciencia importante del desarrollo emocional e intelectual. Los adultos, con frecuencia, se preocupan por malcriar a los niños al reaccionar muy rápido en satisfacer sus necesidades, pero los niños que más tienen problemas en la vida son aquéllos cuyas necesidades no son satisfechas.
2. Proporcione cosas interesantes para que los bebés miren y hagan. Primero al mirar un móvil que cuelga arriba de su cuna y luego colgando juguetes brillantes y simples objetos caseros, los bebés aprenderán acerca de las formas, tamaños y texturas. Jugar les ayuda a desarrollar sus sentidos y habilidades motrices. Y manejar los objetos les ayuda a darse cuenta de las diferencias entre ellos mismos y las cosas que están separadas de ellos.
3. Sea paciente. Cuando un bebé siga lanzando juguetes u otros objetos fuera de la cuna o de su silla, recuerde que el propósito no es molestar sino aprender. Al lanzar los objetos, los bebés aprenden tales conceptos como espacio y distancia, lo que pueden hacer con las manos y el hecho de que los objetos siguen siendo los mismos incluso cuando son trasladados a un sitio diferente. Puede ser más fácil para su espalda y para su disposición de ánimo si usted ata uno o dos artículos a una cuerda o las une de tal manera que puedan ser levantados cada vez. Por supuesto, no deje la cuerda cerca de un bebé que éste solo –ni deje al bebé solo en una silla alta–.
4. De libertad para explorar. Es mejor acondicionar un cuarto a prueba de niños que limitar al bebé a un corralito. Guarde todo lo que se pueda romper, objetos pequeños que puedan tragarse y objetos afilados que puedan cortar. Aprisione los libros en una biblioteca de tal manera que queden tan apretados como para que un bebé no pueda sacarlos. Pero deje suficientes objetos irrompibles alrededor para que él pueda explorar. Los bebés necesitan oportunidades de gatear y eventualmente de caminar, para ejercitar sus músculos gruesos. Necesitan aprender acerca de su medio ambiente, para tener un sentido de dominio sobre él. También necesitan libertad para salir por su propia cuenta (bajo vigilancia de uno de los padres o de alguien que los cuide) y desarrollar un sentido de independencia.

primera vez, describen ya a los varones como más robustos y más despiertos que a las niñas, y a éstas las describen como más delicadas, más débiles, de rasgos más finos. Esto ya desde el momento del nacimiento y antes de haber tenido cualquier contacto físico. Evidentemente sólo

se trata de un prejuicio de tipo social, pero que puede afectar a todo el comportamiento social posterior. En resumen, puede decirse que desde el nacimiento se trata ya al niño de distinta forma que a la niña y que a su vez el padre y la madre tratan de distinta manera a sus hijos.



## **III UNIDAD**

**EL DESARROLLO  
EN LA INFANCIA**



# ASPECTOS DEL DESARROLLO FÍSICO

## CRECIMIENTO Y CAMBIO FÍSICO

Los cambios físicos pueden ser menos obvios durante la primera infancia que durante los tres primeros años de vida pero son, sin lugar a dudas, tan importantes que hacen posibles avances dramáticos en el desarrollo de las destrezas motrices e intelectuales.

### Estatura, peso y apariencia

Durante la primera infancia los niños y las niñas pierden su aspecto regordete y empiezan a tomar la apariencia más delgada y atlética de la infancia. Las barrigas típicas de los tres años se estilizan a medida que se desarrollan los músculos abdominales. El tronco se alarga y también lo hacen los brazos y las piernas; las cabezas son todavía relativamente grandes, pero las demás partes de su cuerpo continúan creciendo al mismo ritmo a medida que sus proporciones se convierten gradualmente en formas adultas.

No obstante, dentro de ese patrón general, los niños muestran una amplia gama de diferencias individuales, basadas en el sexo. Los niños tienden a tener más músculo por libra de peso en el cuerpo que las niñas, mientras que ellas tienen más tejido adiposo.

Aunque el crecimiento de Amy se ha hecho más lento ahora que tiene tres años, es cuatro pulgadas más alta que hace un año; ahora mide casi 38 pulgadas y pesa casi 29 libras. Su amigo Cary, cuyo cumpleaños es una semana después del de ella, es un poquito más alto y pesado. Durante los próximos tres años, cada año ambos crecerán cerca de 2 ó 3 pulgadas y ganarán de 3

a 5 libras de peso. La ligera ventaja de los niños en estatura y peso continúa normalmente hasta la pubertad, cuando las niñas los sobrepasan y repentinamente sólo para que los niños de su edad les den alcance y las pasen 1 ó 2 años más tarde.

### Cambios estructurales y sistémicos

Los cambios en la apariencia de los niños pequeños reflejan algo de los importantes desarrollos internos: el crecimiento esquelético y muscular progresa haciendo más fuertes a los niños; los cartílagos se convierten en huesos más rápidamente y se vuelven más duros para dar a los niños una forma más firme y proteger los órganos internos. Estos cambios, coordinados por el cerebro y el sistema nervioso que están madurando, permiten la proliferación de las destrezas motrices de los músculos gruesos y finos. Además, las capacidades crecientes de los sistemas respiratorio y circulatorio aumentan el vigor físico y, junto con el sistema de inmunidad en desarrollo, conservan saludables a los niños.

### Nutrición

Para los bebés infantes y para los que empiezan a caminar, el crecimiento y la salud apropiados dependen de una buena nutrición. A medida que el ritmo de crecimiento de los niños disminuye, también lo hace su apetito, lo que causa preocupación a los padres. Debido a que las

exigencias de calorías por libra de peso en el cuerpo disminuyen, es normal que los niños de 3 a 6 años coman menos en proporción con su talla que lo que ingieren los infantes.

Un niño lleno de energía, con buen tono muscular, ojos y cabellos brillantes, y con la habilidad de recobrase rápidamente de la fatiga, muy probablemente tendrá una nutrición adecuada, sin importar lo traumatizantes que sean las horas de las comidas

Realmente, las exigencias nutritivas de la primera infancia se satisfacen con bastante facilidad. Por ejemplo, las necesidades de proteína de un niño pueden satisfacerse con dos vasos de leche y una ración de carne o de un alimento que la reemplace (como el pescado, el queso o los huevos) todos los días. Las necesidades de vitamina A pueden suplirse con modestas cantidades de zanahoria, espinaca, yema de huevo o de leche entera (entre otros alimentos); y la vitamina C, se puede obtener de las frutas cítricas, tomates y de los vegetales de hojas verdes (E. R. Williams & Caliendo, 1984).

Si los niños no ingieren éstos y otros nutrientes esenciales, hay razón para preocuparse: esto sucede generalmente cuando los niños y sus familias sucumben a los seductores comerciales de televisión que hacen propaganda a los alimentos ricos en azúcar y grasas. Si la dieta de los niños incluye muchos cereales azucarados, pasteles de chocolate, otros refrigerios bajos en nutrientes y comidas rápidas, su escaso apetito no les dejará espacio para ingerir los alimentos que realmente necesitan. Por lo tanto, los refrigerios que coman deben tener valor nutritivo.

## DESTREZAS MOTRICES

Los niños entre los 3 y los 6 años hacen avances importantes en el desarrollo motriz. Cuando vemos lo que pueden hacer los niños de tres años, que eran niños de brazos hace solamente tres años y que han estado caminando solamente durante

dos años, es lo que tenemos que recordar. En un momento Alicia se pone el tutu de su hermana mayor, se pone en puntas de pies y se balancea temblorosamente en un pie; al siguiente, está otra vez en overoles montando en bicicleta. Con sus huesos y músculos más fuertes, con mayor fortaleza en los pulmones y mejor coordinación entre los sentidos, las extremidades y el sistema nervioso central, puede hacer más y más cosas.

### Coordinación de los músculos gruesos

A los tres años, Greg podía caminar en línea recta y pararse en un pie; a los cuatro podía saltar en un pie y agarrar una pelota que su padre hacía rebotar hacia él, todo casi sin cometer errores. Al cumplir cinco años, podía saltar casi tres pies y estaba aprendiendo a patinar.

Tales destrezas motrices que van más allá de los reflejos de la infancia son prerrequisitos para los deportes, el baile y otras actividades que empiezan durante la preadolescencia y que pueden durar toda la vida. (Véase cuadro 6.1 con ejemplos de destrezas de los músculos gruesos que se desarrollan en la primera infancia).

### Coordinación óculo-manual y de los músculos finos

Hace algunos meses si se le daba a Bobbie, que ahora tiene tres años, un pedazo grande de papel y una crayola hubiera cubierto la hoja con garabatos que únicamente ella hubiese podido descifrar; ahora puede dibujar una línea casi recta o dibujar un círculo que se puede reconocer como tal. A los cuatro años Chris puede cortar siguiendo una línea, dibujar a una persona, hacer diseños y letras toscas y doblar una hoja. A los cinco años, Ellen puede ensartar cuentas en un hilo y copiar un cuadrado.

Cuando alcanzan el control de sus músculos finos, los niños son capaces de atender más sus necesidades personales y, por tanto, ya tienen idea de lo que es ser competente e independiente. A los tres años Bobbie puede comer con una cuchara y verter leche en su molde del cereal; puede abotonar y desabotonar su ropa y, por tanto, vestirse sin necesitar mucha ayuda; de la misma manera puede usar el sanitario sola y lavarse las manos después (si se le recuerda). Para cuando entre al kindergarten, será capaz de vestirse sin que la supervisen, a los 2 ó 3 años habrá mostrado preferencia por el uso de una de sus dos manos, posiblemente la derecha: sólo uno de cada 10 niños es zurdo.

### ASPECTOS DEL DESARROLLO INTELLECTUAL

#### Desarrollo cognoscitivo: Etapa preoperacional de Piaget

Aunque Piaget hizo sus observaciones del desarrollo intelectual de los niños mucho antes de la reciente investigación sobre la memoria, el crecimiento del recuerdo es fundamental para su descripción del desarrollo del proceso del pensamiento durante la primera infancia. Cuando los niños son capaces de recordar hechos y objetos

pueden empezar a formar y a usar conceptos —o sea representaciones de cosas que no estén a su alrededor— y la comunicación mejora a medida que se vuelven más hábiles para compartir su sistema de representaciones con los demás. Los niños entre los tres y los seis años están en la segunda etapa importante de desarrollo de Piaget, la etapa preoperacional. En los Estados Unidos y en otras culturas occidentales, los niños entran a esta etapa aproximadamente a los dos años, cuando abandonan la etapa sensoriomotriz y avanzan hacia la tercera etapa, la de las operaciones concretas, alrededor de los seis o los siete años (Las edades a las cuales cada niño cambia de una etapa a la siguiente pueden variar).

El pensamiento empieza en la sexta y última subetapa del período sensoriomotor, cuando los niños que empiezan a caminar comienzan a generar ideas y a resolver problemas a través de representaciones mentales, que se hallan limitadas a cosas físicamente presentes. La etapa preoperacional sienta las bases para el pensamiento lógico: los niños pueden pensar ahora en los objetos, en la gente o en los acontecimientos en ausencia de ellos aunque no pueden manipular todavía estas representaciones a través de la lógica. La segunda habilidad es lo que distingue la etapa de las operaciones concretas.

La etapa preoperacional es un paso significativo más allá del período sensoriomotor, debido

CUADRO 6.1

■ DESTREZAS MOTRICES GRUESAS EN LA PRIMERA INFANCIA

| Tres años de edad  | Cuatro años de edad  | Cinco años de edad  |
|--|--|---|
| No pueden voltear o parar de repente o rápidamente.                                  | Tienen control más efectivo al parar, al empezar y al voltear.             | Empiezan, voltean y paran efectivamente en los juegos.              |
| Saltan a una distancia de 15 ó 24 pulgadas.  | Saltan a una distancia de 24 ó 33 pulgadas.                                | Pueden dar un salto de 28 ó 36 pulgadas mientras corren.            |
| Suben sin ayuda de una escalera, alternando los pies.                                | Descienden por una escalera larga, alternando los pies si se les sostiene. | Descienden por una escalera larga, sin ayuda y alternando los pies. |
| Pueden saltar usando principalmente series de saltos y añadiéndoles alguna variedad. | Saltar de 4 a 6 pasos en un pie.   | Pueden saltar fácilmente una distancia de 16 pies.                  |

Fuente: Corbin, 1973.

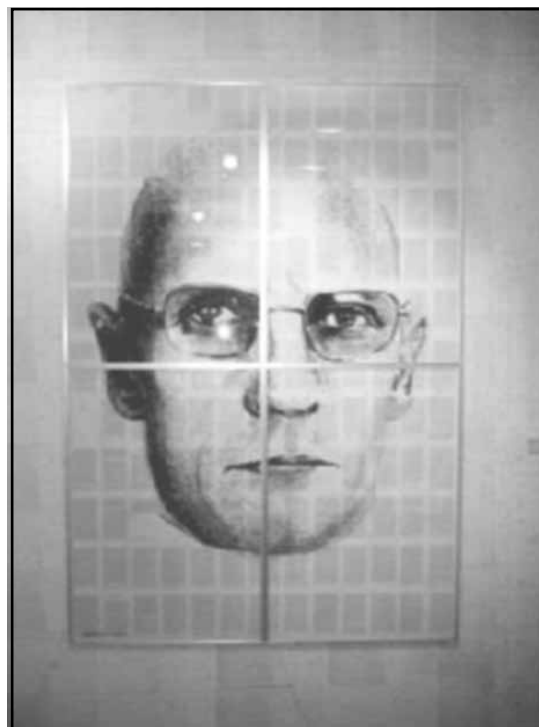


a que los niños pueden aprender no solamente al sentir y al hacer sino también al pensar.

**La función simbólica.** “¿Puedes darme un helado?”, le pide Nell, de 4 años, a su madre. Ninguno de los dos está en el supermercado donde la amplia variedad de comidas congeladas pudieran haber llamado la atención de la niña, ni en la cocina, donde la puerta del congelador abierta se lo hubiera podido sugerir. Está jugando en el patio, está haciendo calor y tiene la garganta seca. Sin que nada en su medio ambiente lo sugiera, recuerda el sabor y la frescura del helado y busca a su madre para pedirle uno. Esta ausencia de señales o claves sensoriales es lo que distingue a la *función simbólica*: la habilidad de aprender a través del uso de las representaciones sensoriales.

**Símbolos y señales.** Piaget pensó que si no hay señales o claves sensoriales, debe haber señales mentales que pueden ser símbolos o señales. Un símbolo es una representación mental idiosincrática personal de una experiencia sensorial. El símbolo de Nell de un cono de helado, por ejemplo, incluye las sensaciones propias que ella recuerda o la frialdad, el sabor, la textura y la apariencia. Una señal, como una palabra o un número, es más abstracta, no necesita tener ninguna connotación sensorial. Las señales son convencionales más que idiosincráticas; es decir, son representaciones convenidas socialmente. Por tanto, no debe sorprendernos que los niños al principio piensen casi enteramente en símbolos. A medida que maduran, usan más las señales, y éstas aumentan su habilidad para comunicarse con los demás.

**En la terminología de Piaget,** tanto los símbolos como las señales se llaman *significantes y significados*, son lo que ellos representan para un niño en particular. La comprensión, por parte del niño de los objetos y hechos reales que los símbolos y las señales representan es lo que da a



estos significantes sus significados. Por ejemplo un cono de helado puede significar una cosa para Neil y otra diferente para Peter, quien nunca ha probado uno.

*Usos de la función simbólica.* Los niños hacen gala de la relación simbólica usando la imitación diferida, el juego simbólico y el lenguaje. La *imitación diferida* es la imitación de una acción observada después de que ha pasado un tiempo. David, de tres años, ve afeitarse a su padre; cuando va al preescolar, se va a la zona de lavandería y empieza a “afeitarse”. De acuerdo con Piaget, David vio la afeitada, se formó y almacenó un símbolo mental de ella (probablemente una imagen mental) y, más tarde, cuando ya no pudo verla, reprodujo la conducta evocando el símbolo almacenado.

En el juego simbólico los niños hacen que un objeto represente algo más. Por ejemplo, al jugar a la casa, hacen que una muñeca represente a un niño; la usan como un símbolo. La hija de Piaget, Jacqueline, hizo gala de un juego simbólico cuando se recostó en un pedazo de tela que

le recordaba a su almohada, chupándose el dedo y parpadeando como si estuviera cerrando los ojos para dormir, pero riéndose todo el tiempo.

Es en el lenguaje en lo que la función simbólica es más impresionante. Los niños que están en la etapa preoperacional usan el lenguaje en lugar de las cosas ausentes y para hechos que no están sucediendo en el momento. Al usar las palabras *como de helado* en lugar de algo que no está allí, Nell le dio a su expresión carácter de símbolo. Discutiremos el lenguaje más tarde en este capítulo.

**Logros del pensamiento preoperacional.** A través del uso de símbolos basados en el recuerdo, entonces, los niños en la etapa preoperacional piensan en formas nuevas y creadoras. Aunque su pensamiento no es todavía totalmente lógico, sí muestra lo que Flavell (1977) llama una “lógica parcial o semilógica” (p. 72). Veamos cómo piensa un niño en este nivel semilógico de pensamiento.

*Comprensión de las funciones.* En forma general, el niño en la etapa preoperacional entiende las relaciones funcionales básicas entre las cosas y los hechos a su alrededor. Por ejemplo, Heidi sabe que cuando tira la cuerda de la cortina, ésta se abre; también sabe que cuando baja el interruptor de la luz en la pared, se apaga la luz del techo. Aunque todavía no entiende que una acción causa la otra, sí percibe una conexión entre las dos.

*Comprensión de las identidades.* Philip, de 5 años, entiende ahora que ciertas cosas siguen siendo las mismas aunque cambien de forma, tamaño o apariencia. Por ejemplo, el día en que Pumpkin su gato se perdió, Philip sugirió: “Quizá Pumpkin se puso un vestido de oso y se fue a la casa de otra persona para ser su oso mascota”. No obstante, cuando su niñera le preguntó sobre este posible cambio de acontecimientos, Philip le demostró que aún creía que Pumpkin, bajo este disfraz, seguía siendo su amado gato.

Philip también sabe que aunque él haya crecido y cambiado desde que era un bebé, todavía es Philip. Sin embargo, esta creencia no es inmutable, especialmente en la primera parte de la etapa preoperacional. A veces, cree que si hace “cosas de niñas” tal como ponerse ropa de niña y que si quiere convertirse en niña, podrá hacerlo (De Vries, 1969). Otras veces, puede estar confundido por los cambios en la apariencia física. Por ejemplo, cuando Philip vio a su madre con un par de gigantescas gafas para el sol, que prácticamente le cubrían la parte superior de la cara, le preguntó: “¿Quién eres?” Cuando ella se quitó las gafas dijo: “Ahora eres mami”.

La mayoría de las veces, un niño en la etapa preoperacional parece entender que la naturaleza básica de una cosa sigue siendo la misma aunque cambie en algunas formas. Por ejemplo, haciendo una réplica de uno de los más famosos experimentos de Piaget, se le muestran a Philip dos vasos transparentes iguales, cortos y anchos y con la misma cantidad de agua. Cuando el agua de uno de los dos se vierte en un vaso alto y delgado y se le pregunta a Philip si la cantidad de agua es la misma, dice que sí, aunque ha cambiado de forma para adaptarse al vaso más alto. (Sin embargo, como veremos, en realidad no reconoce que la cantidad de agua es todavía la misma).

La comprensión del niño en la etapa preoperacional de las funciones y de las identidades es un logro importante de la primera infancia que con frecuencia, fácilmente se da por sentado. El conocimiento de Heidi y de Philip de que ciertos hechos están seguidos de otros y de que las cosas continúan siendo lo que son (aunque cambien, en cierta forma), hacen el mundo más predecible y ordenado y permiten que tenga sentido para ellos (Flavell, 1977).

### Limitaciones de pensamiento preoperacional

Por supuesto en ciertas formas, el pensamiento preoperacional es todavía rudimentario si se compara con lo que los niños serán capaces de hacer cuando alcancen la etapa de las operaciones concretas en la preadolescencia. Por ejemplo, el niño en la etapa preoperacional todavía no distingue claramente la realidad de la fantasía; tal niño aprende “al pasar de prisa en su cabeza, secuencias de la realidad tal como lo haría en acción verdadera” (Flavell, 1963, p. 158). Observemos otras formas en las que los niños en esta etapa son inmaduros intelectualmente, de acuerdo con Piaget.

**Centración.** Los niños en la etapa preoperacional tienden a centrarse: se enfocan en un aspecto de una situación, descuidan los otros y llegan con frecuencia a conclusiones ilógicas. No pueden descentrarse, o llegar a pensar simultáneamente en varios aspectos de una situación.

Un ejemplo clásico es el experimento con el vaso de agua que se mencionó antes. Piaget diseñó este experimento para evaluar el desarrollo de los niños con respecto a la *conservación*—es decir, el darse cuenta de que des cosas que son iguales en tamaño; permanecen así si se altera su forma en tanto no se añada ni se quite nada—. Encontró que los niños no entienden totalmente este principio (que está basado en la permanencia del objeto) hasta la etapa de las operaciones concretas, normalmente en la preadolescencia.

Cuando a Philip se le mostraron los dos vasos pequeños, anchos y que contenían igual cantidad de agua, se le preguntó si uno de ellos tenía más agua y él respondió correctamente: “Los dos son iguales”. Sin embargo, después de que vio al experimentador verter el agua de uno de los vasos en un vaso más alto y delgado, dijo que el vaso más alto contenía más agua. Cuando se le

preguntó por qué, dijo: “Este es más grande en esta dirección”, señalando con su mano el vaso más alto. Cuando a algunos niños pequeños se les formula la misma pregunta, dicen que el vaso más alto contiene más agua. Los niños en esta etapa no pueden tener en cuenta la altura y el ancho al mismo tiempo. Se centran en una o en otra y, por tanto, no pueden resolver el problema. Además, su lógica es imperfecta debido a que su pensamiento está unido a sus percepciones: si un vaso se ve más grande, piensan que tiene que ser más grande.

**Irreversibilidad.** La lógica preoperacional de los niños se halla limitada también por la irreversibilidad: la imposibilidad de entender que una operación puede ir en dos direcciones. Philip podría conceptualizar al restaurar el estado original del agua vertiéndola otra vez en el otro vaso y se daría cuenta de que la cantidad de agua en ambos vasos es la misma.

También es evidente la irreversibilidad de pensamiento cuando le preguntamos a Elli de 5 años, si tiene un hermano. Dice “Sí”, pero si le preguntamos si su hermano tiene una hermana, ella dice “No”. A la edad de 7 años, 60% de los niños pueden responder adecuadamente esta pregunta; y a los 9 años, 75% (Piaget, 1928).

*Concentración en los estados más que en las transformaciones.* Los niños en la etapa preoperacional piensan como si estuvieran viendo una película con una serie de cuadros estáticos. Se concentran en estados sucesivos y no son capaces de entender el significado de las transformaciones de un estado al otro. Lo vimos en el experimento de la conservación; también lo vimos cuando les pedimos a los niños que identificaran los movimientos sucesivos de una barra que cae de una posición vertical a una horizontal, como cuando un lápiz cae después de que uno ha tratado de balancearlo de un lado (Flavell, 1963).

Los niños en la etapa preoperacional encuentran muy difícil reconstruir las varias posiciones que ocupa la barra en su rápida caída;

se concentran en los estados inicial y final, y no en las transformaciones intermedias. El no comprender las implicaciones de las transformaciones les impide pensar lógicamente.

*El razonamiento transductivo.* El razonamiento lógico es de dos tipos básicos: la deducción y la inducción. *La deducción* va de lo general a lo particular: “Comer muchos dulces puede enfermar a la gente. Yo como muchos dulces, luego puedo enfermarme”. La inducción va de lo particular a lo general: “Ayer comí muchos dulces y me sentí enfermo. La semana pasada comí muchos dulces y me sentí enfermo. Lo mismo les pasó a Jeremy y a Freddie. Por tanto, parece que comer muchos dulces puede hacer que la gente se enferme”.

Los niños en la etapa preoperacional, de acuerdo con Piaget, no piensan según ninguno de estos tipos. En cambio, razonan por transducción: van de una cosa en particular a otra sin considerar el asunto en general. Este tipo de razonamiento lleva a Adam a ver una relación causal donde realmente no existe ninguna: “Le deseé mal a mi hermana. Mi hermana se enfermó. Luego hice que se enfermara”. Debido a que los malos deseos y la enfermedad de la hermana tuvieron lugar más o menos al mismo tiempo, Adam equivocadamente da por sentado que una cosa causó la otra.

**Egocentrismo.** A los cuatro años Lisa ve el océano por primera vez. Llena de admiración respetuosa por el constante golpear de las olas, se voltea hacia su padre y le pregunta: “¿Cuándo para?” “No para”, le responde él. “¿Ni cuando estamos dormidos?” le pregunta Lisa incrédulamente. Su pensamiento es tan egocéntrico, tan centrado en sí misma como centro del universo, que no puede considerar que nada —ni siquiera el poderoso océano— tenga vida por sí mismo cuando ella no está allí para verlo.

El *egocentrismo* es la incapacidad de ver las cosas desde el punto de vista de otra persona. Un experimento clásico de Piaget conocido como la *tarea de la montaña* ilustra este tipo de pensa-

miento. Un niño se sienta frente a una mesa donde se encuentran tres grandes montículos. El experimentador coloca una muñeca en otra silla, al lado opuesto de la mesa y le pide al niño que diga o muestre cómo verá la muñeca las “montañas”. Los niños pequeños no pudieron responder la pregunta; en cambio, describieron persistentemente las montañas desde su propia perspectiva. Piaget tomó esto como prueba de que no podían imaginarse la realidad desde un punto de vista diferente (Piaget & Inhelder, 1967; véase figura 6-2).

Para Piaget el egocentrismo no es egoísmo sino comprensión centrada en sí mismo y es fundamental para el pensamiento limitado de los niños pequeños. El egocentrismo es una forma de centración: estos niños están tan centrados en sus propios puntos de vista que no pueden considerar los de los otros al mismo tiempo. Los niños de tres años no son tan egocéntricos como los recién nacidos, que no pueden distinguir entre el universo y sus propios cuerpos, pero todavía creen que el universo se centra en ellos.



**FIGURA 6-2.** “La tarea de la montaña” de Piaget. Un niño en la etapa preoperacional no es capaz de describir la “montaña” desde el punto de vista de la muñeca lo cual es una indicación de egocentrismo juegos o su conducta, e insisten en que son las correctas aunque no las sigan si no les convienen.

Esta incapacidad para descentrar ayuda a explicar por qué tienen problemas al separar la realidad de lo que sucede dentro de sus propias cabezas y por qué muestran confusión sobre qué causa qué. Cuando Adam cree que sus “malos pensamientos” han hecho que su hermana se enferme, está pensando “egocéntricamente”. Para Piaget el egocentrismo explica porque los niños se hablan a sí mismos con frecuencia o parecen hablar “a través” de otras personas.

El egocentrismo no es solamente una limitación intelectual sino moral. Los niños en esta etapa tienden a tener sus propias reglas para los juegos o su conducta, e insisten en que son las correctas aunque no las sigan si no les convienen.

# DESARROLLO DEL LENGUAJE

## ANTES DEL LENGUAJE

La etapa de adquisición del lenguaje\* es un período muy gozoso para los padres que ven los rápidos progresos de su hijo y los avances que se producen en la comunicación. Es como si el niño que habla fuera más humano, hubiera dado un paso decisivo que le faltaba. A los restantes progresos, igualmente importantes, y muchas veces condición para el desarrollo del lenguaje, se les presta menos atención porque se observan con más dificultad.

El niño tiene que aprender a producir los sonidos, a formar las palabras, a ser capaz de usarlas en las situaciones adecuadas, a combinarlas en frases, a construir los significados, a saber qué es lo que los otros van a hacer cuando se produce una determinada emisión (un insulto, un saludo, una petición de auxilio, etc.), a adquirir un conocimiento sobre su propio lenguaje (para saber que es una palabra, una sílaba, un sonido), etc. Un complejo mundo de fenómenos.

Pero cuando el niño empieza a hablar, lo que entendemos habitualmente por hablar, es decir, o pronunciar palabras, ha recorrido un largo camino preparatorio para la adquisición del lenguaje. Un camino que ha consistido no sólo en la adquisición de los sonidos, sino en otros aspectos menos aparentes.

Conviene recordar, antes de seguir adelante, que el lenguaje es mucho más que las

palabras e incluso que las relaciones entre las palabras. El lenguaje tiene, ante todo, una función comunicativa y aparece dentro de ese contexto de comunicación. Desde el nacimiento el niño manifiesta su situación mediante distintos procedimientos, principalmente mediante los gritos y los lloros, que son reacciones reflejas, pero que sirven para atraer la atención de los adultos cuando se encuentra a disgusto. Con ellos, probablemente no es que trate de llamar a un adulto, aunque ése sea el resultado, sino que, inicialmente, constituyen una forma innata de manifestar un estado, que está programada para que tenga como resultado la aparición de un adulto que satisfaga la necesidad del niño. Es decir, que se trata de un artificio de la evolución pero que resulta de gran utilidad.

Desde que nace el niño se encuentra en un medio “lingüístico” en el que está expuesto al habla de los otros. Durante las sesiones de alimentación, limpieza, cambio de ropa, etc., la madre se dirige al niño y los demás adultos lo hacen también. Es característico que cuando los mayores, no sólo adultos sino también niños de cierta edad, se dirigen al bebé lo hacen con lo que se denomina habla de estilo maternal (*motherese*) que se caracteriza por la utilización de frases cortas y completas, con pausas entre las frases, claramente pronunciadas, con numerosas

---

\* En esta parte sobre la adquisición del lenguaje me he servido del trabajo de mis compañeros Maldonado, Sebastián y Soto (1993), que me han permitido utilizarlo cuando todavía estaba en prensa, por lo que les estoy agradecido. Una breve introducción a estos problemas la constituye la (1990). Véase también como introducciones útiles: De Villiers y De Villiers (1979) y Garvey 1984).

repeticiones, cambios de entonación, muchas veces con forma de pregunta y simulación de la respuesta del bebé. De esta manera los mayores utilizan lo que Bruner ha llamado un Sistema de Apoyo para la Adquisición del Lenguaje (SAAL) en el que crean situaciones regulares que facilitan el aprendizaje del niño. Hemos señalado repetidas veces que el niño aprende de la regularidad de los acontecimientos, lo cual los hace predecibles: Los primeros juegos que los adultos realizan con los niños tienen esas características y Bruner habla de *formatos* para referirse a esos juegos (como esconderse y reaparecer) que tienen una estructura fija. De esta manera el adulto realiza una labor de andamiaje para el desarrollo del niño:

La conducta de la madre se ajusta al desarrollo del niño y pronto existe una sincronización entre las actividades de ambos. Como ha señalado Kaye (1982), los adultos impulsan el desarrollo atribuyendo al niño más competencias de las que tiene. Las interacciones del bebé y el adulto constituyen, a partir de un cierto momento, protoconversaciones, cuando el niño interviene en una serie de acciones en las que interactúa con el adulto, como si se produjera un diálogo, aunque todavía sin lenguaje. Cerca del final del primer año, el niño aprende a señalar los objetos para indicar lo que desea y como pidiendo que se lo den. Por eso se ha denominado a esta conducta comunicativa protoimperativo. Unos dos meses más tarde de los protoimperativos aparecen los protodeclarativos en los que el niño utiliza, señala o usa los objetos como para indicar algo respecto a ellos, como si quisiera hacer un comentario.

### **La adquisición del vocabulario: palabras y conceptos**

Las primeras palabras emitidas por el niño no designan inmediatamente conceptos o clases de objetos, sino que sólo se consigue esa designa-

ción lentamente. Esto quiere decir que para el niño pequeño que comienza a hablar, las palabras no significan lo mismo que para un niño de cinco años o para un adulto. Una vez que ha aprendido a combinar los sonidos característicos de su lengua, el niño hace uso de sus primeras palabras imitando el habla y gestos de los adultos, actividad que desarrollará intensamente en el juego simbólico que está muy ligado al desarrollo del lenguaje. Pero eso no quiere decir que el niño capte inmediatamente cuál es el aspecto de la situación que la palabra designa. Por ejemplo, el niño puede aprender la palabra “perro” (o una forma infantil de ella como puede ser “guau-guau”) respecto a un perro determinado que ha visto desde la puerta de su casa.

Es característico de las primeras palabras que aparezcan en contextos muy delimitados, a veces ligados a acciones y formando parte de ellas. Puede utilizar la palabra *cuá* sólo cuando un pato de juguete fuera de la bañera o la palabra *nana* (rana) para que su madre le lea un libro en el que aparece dibujado ese animal (Maldonado *et al*, 1993). En esos casos la palabra no designaría el objeto sino que sería un elemento ritual dentro de la acción. Esa relación entre el contexto y la palabra se manifiesta constantemente en el uso de las primeras palabras. Por ello el niño puede utilizar la palabra “guau-guau” para designar perros, pero también para designar todo tipo de objetos que se desplazan cuando él está en la puerta de su casa y así puede aplicarla a personas, coches, bicicletas, gatos, etc. De la misma forma puede llamar “papá” a todos los hombres que tienen barba como su padre. Por esto hay que tener presente que para el niño pequeño la palabra es un elemento dentro de un contexto y no tiene la independencia del contexto que tienen las palabras adultas.

Las investigaciones sobre las primeras palabras suelen detenerse a estudiar convencionalmente las diez primeras palabras y las cincuenta primeras palabras. Se solía sostener que las primeras palabras eran nombres y verbos, pero

analizando el contexto en el que se producen se puede ver que, de hecho, desde los primeros momentos aparecen todas las categorías gramaticales (como mostró Nelson, 1973), aunque algunas, como las nominales que designan objetos, representan más de la mitad, mientras que las

**CUADRO 12.3**

■ CATEGORÍAS DE PALABRAS EN EL LENGUAJE INFANTIL.

1. **Nominales:** palabras utilizadas para referirse a los objetos ya sea para un grupo o para uno solo. Ejemplos del primer tipo serían: *llave* o *coche* para objetos inanimados, o *pato* o *nena* para animados. El segundo tipo incluye los nombres propios pero no sólo ellos: *papá*, *Tai* (el nombre del perro familiar), *niña* (una muñeca concreta).
2. **Palabras de acción:** palabras que acompañan acciones o producen acciones por parte del niño. Ejemplos característicos podrían ser los juegos sociales de acción que producen respuestas motoras (*tocar palmitas*) o verbales (*¿cómo hace el tren?*).
3. **Modificaciones:** palabras que se refieren a propiedades o cualidades de objetos y hechos, ya sean atributos (*guapa*), estados (*sucio*), locativos (*aquí*) o posesivos (*mío*).
4. **Palabras personales-sociales:** palabras que expresan estados afectivos y relaciones sociales, como ocurre con las aserciones (*sí, quiero*) o las expresiones sociales (*gracias*).
5. **Palabras función:** palabras cuya función es puramente gramatical (*para*).

Tomado de Maldonado *et al.* (1993).

palabras-función son menos frecuentes. En el cuadro 12.3 se recogen algunas de estas categorías de palabras. De todas formas hay que tener también muy presente que hay una diferencia en el lenguaje del niño entre su comprensión, es decir, las palabras que entiende, y su producción, es decir, las palabras que es capaz de emitir y, en general, es capaz de entender oraciones con más de dos meses de adelanto sobre lo que es capaz de producir.

Fonéticamente las palabras que utilizan los niños presentan diferencias con las de los adultos. Se pueden distinguir dos tipos de palabras: *a)* las propias del niño o idiosincrásicas, como son algunas deformaciones sustanciales de palabras adultas (una niña decía “*pisís*” para designar un “*petit suisse*” que solía comer, o “*kanoi*” para un muñeco llamado Don Nicanor), o las onomatopeyas que los niños utilizan frecuentemente, como “*guan-guan*” por perro. Pero hay otro tipo de palabras, *b)* que son relativamente semejantes a las adultas con algunas deformaciones debidas a las dificultades de pronunciación. Ejemplos tomados de una misma niña son: “*abochai*” por abrochar, “*cacol*” por caracol “*kaieia*” por escalera, “*kumita*” por eremita, “*abiba*” por arriba, o “*kuatín*” por Joaquín. Esas deformaciones no se producen al azar sino que se pueden encontrar en ellas numerosas regularidades que los psicolingüistas han analizado.

Dado que los niños comienzan a hacer uso de las primeras palabras como una parte de la situación, la extensión que les dan no coincide con lo que sucede en el lenguaje adulto. Se producen entonces dos fenómenos complementarios. Por un lado, los niños hacen una sobreextensión del significado de una palabra cuando se refieren con ella a otros muchos objetos a los cuales no se aplica habitualmente y que pueden no tener ninguna relación semántica con la palabra en cuestión. En un ejemplo de De Villiers y De Villiers (1979) un niño emplea una palabra que en castellano podría ser “*una*” para referirse inicialmente a la luna y luego la aplica a galletas, marcas redondas en la ventana, formas redondas en libros, el repujado en la encuademación de un libro, matasellos, letra “*o*”, y lo que todos esos objetos tienen en común es la forma.

Evidentemente lo que el niño ha hecho aquí ha sido captar una característica común entre esos objetos y esto le ha llevado a generalizar o sobreextender la palabra. Parece que los niños hacen esto con un veinte o treinta por ciento de los primeros términos que aprenden y es más



CUADRO 12.4

■ FUNCIONES DE LAS EMISIONES DE DOS PALABRAS

| Función de la emisión  | Inglés             | Español             |
|------------------------|--------------------|---------------------|
| -Localización, nombre  | <i>there book</i>  | <i>cuento mesa</i>  |
| -Petición, deseo       | <i>more milk</i>   | <i>más leche</i>    |
| -Negación              | <i>no wet</i>      | <i>calle no</i>     |
| -Descripción de suceso | <i>mail come</i>   | <i>nene cae</i>     |
| -Posesión              | <i>my shoe</i>     | <i>mi perro</i>     |
| -Calificación          | <i>petty dress</i> | <i>nena guapa*</i>  |
| -Interrogación         | <i>where ball</i>  | <i>nena guapa*1</i> |

Tomado de Maldonado *et al.* (1993).

frecuente hacia los 18 ó 20 meses. Las sobreextensiones son más frecuentes en el lenguaje producido por el niño, y menos en el receptivo. Podría deberse a una necesidad del niño por comunicarse cuando no conoce las palabras adecuadas, pero también al reconocimiento de características semejantes en las cosas o situaciones, y desde este punto de vista estaría ligado a la categorización.

El caso complementario es el de la infraextensión o restricción que consiste en que el niño aplica una palabra en un sentido muy limitado a muchos menos objetos de los que designa en el lenguaje adulto. Por ejemplo, el niño puede llamar *animal* sólo a algunos mamíferos grandes,

*flores* sólo a las que se ponen en el jarrón encima de la mesa o *coche* únicamente a los que están en movimiento.

Ambos fenómenos ponen de manifiesto que con las palabras el niño no sólo está designando propiedades objetivas de las cosas sino también su propio punto de vista, la perspectiva desde la que está situado o las características que reconoce y le resultan más interesantes. Sólo poco a poco esas palabras van a ir convirtiéndose en conceptos en el sentido en que nosotros los entendemos, pero para ello será necesario recorrer un largo camino. El aprendizaje de una palabra no es equivalente a la formación de un concepto.

CUADRO 12.5

■ ETAPAS EN EL DESARROLLO MORFOLÓGICO

1. Los niños no incorporan distinciones morfológicas.
2. Incorporan la marca correcta en casos limitados: pueden decir *dormido, comido, hecho*.
3. Realizar una sobregeneralización de marcadores a medida que van incorporando formas nuevas: *dormido, comido, barrido, sonido, bacido*. Desde una perspectiva adulta parece que se ha producido un paso atrás, proque el niño comete errores que antes no cometía. Sin embargo, la interpretación correcta es que generaliza la regla que tiene adquirida para la formación del participio, evitando las excepciones. En esta etapa esta regla está más consolidada que en la anterior, y ello le lleva a sobregeneralizarla a formas irregulares.
4. Sistema adulto completo: el niño ya produce discriminadamente las formas según sean regulares o irregulares: *dormido, comido, barrido, puesto, hecho*.
5. Palabras función: palabras cuya función es puramente gramatical (*para*).

Tomado de Maldonado *et al.* (1993).

## Las primeras combinaciones de palabras

Las primeras palabras que el niño utiliza designan mucho más que objetos, designan también intenciones, deseos, peticiones, relaciones, etc. Por ejemplo, el niño puede decir *abuelo* (o alguna forma infantil equivalente como “*aelo*” o “*elo*”) no sólo para referirse a su abuelo sino también para pedir algo que su abuelo posiblemente le daría. Pero aunque esas primeras palabras pueden expresar muchas cosas, sin embargo, su capacidad de designación es todavía relativamente limitada y el niño necesita pronto combinar palabras para desarrollar su capacidad expresiva.

Las primeras combinaciones de dos palabras, que aparecen hacia los 20 meses, tienen unas características estructurales muy semejantes en todos los idiomas, lo cual lleva a pensar que la construcción de esas combinaciones está muy conectada con el desarrollo intelectual del individuo en su conjunto, pero ya en ellas se pone de manifiesto el carácter creativo de la actividad lingüística. Mediante esas primeras combinaciones, que ya poseen unas reglas, los niños se refieren a acciones (*mamá andar*), localizaciones (*muñeco silla*), negaciones (*no puré*), preguntas (*¿dónde muñeca?*), etcétera. Braine (1963) sostuvo que en esas combinaciones de dos palabras había algunas que aparecían muy frecuentemente y en una posición fija (como *aquí, no*), ya sea al principio o al final, y las denominó palabras “*pivoté*”, mientras que otras serían más cambiantes y las denominó “*abiertas*”.

La “*gramática pivoté*” tuvo mucha aceptación al principio pero luego se vio que el niño no se atenía tan estrictamente a esas reglas de combinación y que una misma emisión podía tener significados distintos en diferentes circunstancias, por lo que era necesario prestar más atención a los aspectos semánticos, al significado, y no sólo a la sintaxis.

Las emisiones de dos palabras constituyen,

en todo caso, una etapa universal del desarrollo del lenguaje y mediante ellas se expresan muchos contenidos diferentes. En el cuadro 12.4 se recogen esas diferentes funciones con ejemplos del inglés y el castellano.

El niño va expresando mediante las combinaciones de palabras un conocimiento cada vez mayor acerca del mundo que le rodea y al mismo tiempo que progresa su desarrollo psicológico general progresa su capacidad lingüística que se manifiesta no sólo en el aprendizaje de más y más frases sino sobre todo en la capacidad de producción de frases nuevas que nunca ha escuchado anteriormente. Así, poco a poco el niño va siendo capaz de descubrir las reglas que regulan el lenguaje.

Dentro de esas reglas resultan muy evidentes las referentes a la morfología de las palabras, es decir, al uso de flexiones o derivaciones que sirven para marcar el singular y el plural, el masculino y el femenino, las conjugaciones de los verbos y las derivaciones de otras palabras. Los niños hacen un uso precoz de esas reglas, pero éstas no se le dan hechas (y muchos adultos que hablan correctamente tendrían dificultades para formularlas) sino que el niño las descubre o las construye. Esto se manifiesta, por ejemplo, en que produce sobre regulaciones, es decir, evita las excepciones. En todas las lenguas el niño atraviesa una fase en la que no admite excepciones a las reglas que ha construido y dicen “*kobo*” en lugar de quepo, “*ponido*” en lugar de puesto o “*pieses*” como plural de pie. Finalmente terminan incorporando las formas adultas y aprendiendo las excepciones. En el cuadro 12.5 hemos recogido las principales etapas por las que pasa la adquisición de las regularidades morfológicas.

El aprendizaje de palabras nuevas se produce con una gran rapidez. Hacia los dos años y medio las niñas y niños poseen alrededor de 500 palabras y seis meses más tarde lo han duplicado, lo que supone que cada día los niños aprenden varias palabras nuevas.

Especialmente difícil resulta la comprensión de términos relativos como pueden ser “*grande-pequeño*”, “*alto-bajo*” o incluso los pronombres como “*yo*” y “*tú*”, todos los cuales tienen como característica que varían según de lo que se hable o según la persona que habla.

Hacia los cinco años están adquiridas las reglas fundamentales del lenguaje y el habla del niño se parece en muchas cosas al habla del adulto. Sin embargo, hay aspectos en los cuales todavía no ha llegado a un desarrollo completo. Por ejemplo, algunas oraciones pasivas resultan difíciles de entender, y lo que es curioso es que el niño utiliza algunas estrategias para entender las oraciones que precisamente fracasan en oraciones complicadas. Es frecuente que el niño entienda que el sujeto de la oración es la palabra que aparece en primer lugar. Esta es una estrategia útil en la mayor parte de los casos pero no en oraciones pasivas. Si le decimos al niño: “La muñeca fue empujada por el camión” y le pedimos que ejecute con unos juguetes la acción que se describe, es usual que el niño haga que la muñeca empuje al camión y no al revés, como sería correcto, por utilizar una estrategia simplificada que en este caso resulta incorrecta. Sin embargo, parece que cuando la oración no es reversible, como en el caso de “el perro es picado por la gallina” el niño lo entiende correctamente y hará que la gallina pique al perro, apoyándose en su conocimiento anterior (Maldonado et al, 1993). El niño tendrá que aprender a utilizar otras estrategias cuando se trata de interpretar los tipos de oraciones más complejas y también durante bastante tiempo, utilizará oraciones coordinadas en lugar de subordinadas, aunque sea capaz de entenderlas cuando las escucha.

### **La adquisición del lenguaje**

Las regularizaciones que el niño introduce en el lenguaje que oye, de las que acabamos de hablar, muestran el papel que la imitación tiene en el

aprendizaje del lenguaje. La imitación es algo necesario pero el niño realiza también un importante trabajo original. Cada frase es única en el sentido de que todas y cada una de las oraciones se generan como si fueran nuevas, utilizando ese mecanismo generador de expresiones que es la capacidad lingüística. Por esto lo más importante y maravilloso de la adquisición del lenguaje es esa capacidad de entender y producir un número indefinido de frases nuevas.

Chomsky, el gran lingüista americano que revolucionó la lingüística al final de los años cincuenta, y que defiende el carácter innato del lenguaje en el hombre, utiliza como uno de sus argumentos para esa defensa el hecho de que los niños reciben un lenguaje muy fragmentario e incompleto de los adultos y, sin embargo, forman con esos elementos unas reglas del lenguaje que son totalmente correctas. Sin embargo, las investigaciones recientes han demostrado que esto no es exactamente así y que el niño no llega al lenguaje por un simple despliegue de potencialidades innatas, ni tampoco tiene que construir las reglas que rigen la formación de expresiones lingüísticas a partir de un material incompleto, desordenado e incluso poco coherente sino que, por el contrario, los adultos contribuyen de una forma muy eficaz al aprendizaje del lenguaje por el niño.

Aunque es cierto que la mayor parte de las expresiones de los adultos en la conversación ordinaria son incompletas, contienen un gran número de sobreentendidos y muchas veces están mal formadas, sin embargo se ha observado que cuando se dirigen a los niños ese lenguaje cambia y se hace mucho más organizado.

El lenguaje aparece inserto en unas relaciones amplias entre el niño y los adultos que le cuidan, y dentro de ellas sólo constituye un aspecto.

Algunos estudios han mostrado cómo las madres disminuyen la longitud de las expresiones destinadas a sus hijos pequeños y utilizan frases correctamente construidas, con un léxico sencii-

llo que generalmente se refiere a objetos presentes y familiares, como señalábamos más arriba. Incluso las formas de entonación son especiales y aparecen mucho más marcadas que en el lenguaje dirigido a los adultos. Las madres emiten frases tales como “dame el patito”, “dónde está el camión”, “mira la bicicleta”, que contribuyen a que el niño aprenda esas palabras. Además completan aquellas emisiones que el niño ha dejado sin terminar, y a veces las expanden o amplían para darles un significado más completo, aunque la expansión de las emisiones infantiles no parece acelerar el desarrollo del lenguaje.

En una palabra, sin que los adultos sean conscientes en absoluto de ello, están realizando actuaciones que facilitan que el niño adquiera el lenguaje, incluso en aspectos que podrían pasar muy desapercibidos, como es que las palabras se separan claramente unas de otras e incluso se dan repeticiones de los elementos importantes para que queden más claramente señalados. Los estudios recientes han demostrado que es necesario ese tipo de intervención del adulto y que no basta una simple exposición al lenguaje como la que podría producirse escuchando la televisión o la radio, porque ahí no se da la interacción necesaria ni existe el contexto adecuado para que el niño aprenda. Podemos decir una vez más que no es la cantidad de la estimulación la que hace que el niño progrese sino, sobre todo, su calidad.

Un aspecto que caracteriza el uso del lenguaje y de todas las capacidades comunicativas, es que el sujeto utiliza siempre estrategias que le permiten transmitir la mayor cantidad de información. A medida que el niño progresa en el uso de su lenguaje va aumentando la cantidad de aspectos esenciales a los que puede referirse, y hay que pensar que las primeras expresiones del niño en las que utiliza una sola palabra o en las que utiliza dos palabras transmiten la mayor cantidad de información posible de tal modo que el niño se referirá a los aspectos más esenciales de la situación. Posiblemente su incapacidad

para utilizar más palabras en una sola emisión se deba también a su incapacidad para considerar diversos aspectos de la situación de la misma manera que sus dificultades con el uso de términos relativos al futuro, por ejemplo, están relacionadas con los dificultades para comprender otro tiempo que no sea el presente. Esto confirma que los progresos en el pensamiento preceden a los progresos en el lenguaje.

### **El conocimiento acerca del lenguaje**

Al mismo tiempo que el niño realiza progresos en su capacidad lingüística va también progresando en su conocimiento sobre el propio lenguaje, aunque éste se encuentre más retrasado. Queremos decir con esto que para que el niño aprenda el lenguaje es necesario que aprenda también cosas sobre el lenguaje, que es lo que se denominan capacidades metalingüísticas.

El niño escucha el lenguaje de los adultos y aunque, como acabamos de decir, éstos se esfuercen en simplificar su lenguaje destinado a los niños, sin embargo, el flujo de lenguaje es bastante continuo y las pausas no son claras. El niño sin embargo tiene que aprender palabras y tiene que aprender sonidos que forman una cadena, tiene que aprender a dividir el lenguaje. El niño aprende palabras mucho antes de saber lo que es una palabra, pero necesitará terminar por saberlo. Esto va a ser muy importante, por ejemplo, para su aprendizaje de la lectura y la escritura.

A lo largo de su desarrollo, el niño comienza su actividad lingüística practicando con sonidos con los que juega, y un salto muy importante es el que se produce cuando pasa de esos sonidos a las palabras. Así, el niño empieza a utilizar palabras que se diferencian unas de otras y sabe que “coche” designa un coche. Sin embargo, todavía no sabe lo que es una palabra y, como ya indicábamos anteriormente, cuando

le pedimos a un niño que nos diga una palabra larga es fácil que a los cuatro o cinco años nos conteste que “tren” o “cuerda” porque el niño confunde la palabra con lo que designa.

En un interesante estudio sobre las ideas de los niños acerca de las palabras se puso de manifiesto que esa confusión de la palabra con el objeto es muy persistente y profunda. Una palabra corta es “ojo”; porque es pequeño y una palabra difícil es “colocar”, porque debe colocar todos los juguetes.

Para los niños de cinco o seis años las palabras son todavía expresiones y muchos niños confunden palabras con frases. De esa forma una palabra larga es una frase larga como “entro en la casa para quitarme los zapatos” (6; 9). Fenómenos semejantes se presentan cuando le pedimos a un niño que diga cuántas palabras hay en una frase. Si la frase es “seis niños juegan” es probable que los niños de cuatro años digan que hay seis palabras que corresponden a los seis niños que juegan, mientras que en “el niño lava el camión” hay una palabra que es “el camión”. Ésta puede convertirse en dos un poco más tarde cuando el niño dice que las palabras son “el niño” y “lava el camión”.

Durante mucho tiempo, sin embargo, el niño va a considerar que las palabras son una propiedad de las cosas. No hay todavía una diferenciación entre el significante y el significado, y el niño no ha comprendido el carácter arbitrario de las palabras de tal manera que rechaza la posibilidad de que una mesa se pudiera llamar “silla” y una silla se pudiera llamar “mesa”. La identificación entre la palabra y el objeto es total, y algunos niños, cuando se les pregunta cómo saben que un caballo se llama “caballo”, dicen que porque tiene cuatro patas y cola, como si bastara mirar al caballo para saber cómo se llama.

Esta confusión entre las palabras y el objeto que designan es muy profunda y, por ejemplo, cuando se le pide a un niño que diga una palabra larga, puede contestarnos diciendo “cuerda” o,

si preguntamos qué queda cuando le quitamos a “gusano” la “gu”, puede decirnos que sólo queda la cola. Todo esto, lo que supone, es una falta de conciencia sobre el aspecto formal de la palabra, sobre el significante. Los niños pequeños tienen también dificultades para fragmentar las palabras, y tienen igualmente dificultades para producir la palabra resultante de quitar una sílaba o un fonema a otras muchas palabras, como por ejemplo lo que queda si a “patata” le quitamos “ta”.

Otras capacidades relativas al conocimiento del lenguaje son las que se producen respecto a frases ambiguas que pueden interpretarse de varias maneras y todo lo que se refiere a los juegos de lenguaje. Los niños tienen que conocer todos estos aspectos para desarrollar su capacidad lingüística, y por eso muchas veces les resultan fascinantes esos juegos. Su importancia para el aprendizaje del lenguaje y la escritura es enorme, y en la escuela se debe favorecer ese tipo de manipulación del lenguaje que se produce espontáneamente, pero que puede facilitarse y favorecerse.

### **El pensamiento y el lenguaje**

Es tan importante el lenguaje en la vida humana y está tan ligado a la expresión de nuestros pensamientos que mucha gente identifica el pensamiento con el lenguaje y cree que sin lenguaje no se puede pensar. Sin embargo, no es ésta la opinión general y desde hace mucho tiempo se admite la existencia de pensamiento sin lenguaje.

Sobre el problema de las relaciones entre pensamiento y lenguaje pueden distinguirse, muy esquemáticamente, las siguientes posiciones (véase una revisión en Cromer, 1974): el empirismo estructuralista (llamada la hipótesis de Sapir-Whorf) para el que el lenguaje determina el pensamiento. Esta posición en su forma extrema no se suele admitir actualmente, aunque

sí se acepten versiones débiles. Por ejemplo la existencia de distintas palabras en una lengua puede ayudar a la categorización de objetos o fenómenos que en otra lengua son designados por una única palabra.

La posición chomskiana, de carácter innatista, afirma, en cambio, que el lenguaje constituye un sistema cognitivo independiente, regido por leyes propias. En cambio, para Piaget el lenguaje, como el pensamiento, se genera en la acción y en muchos aspectos el desarrollo del pensamiento antecede al del lenguaje. Para Vigotski (1934), y parte de la escuela soviética, el lenguaje y el pensamiento tienen raíces diferentes y se desarrollan con relativa independencia en ciertos aspectos hasta que se produce una fusión entre ambos; desde este punto de vista la posición de Vigotski podría contribuir a una síntesis entre las posiciones piagetianas y chomskiana.

Si se acepta la idea de una relación entre lenguaje y pensamiento y una interacción en su desarrollo caben todavía diversas posiciones. Algunos sostienen que el desarrollo del lenguaje precede al desarrollo cognitivo y que este último está determinado por el desarrollo lingüístico. Es decir, el niño aprende primero a decir las cosas y luego a hacerlas, y de esa manera el lenguaje va guiando y dirigiendo su pensamiento.

Otros autores sostienen la posición inversa, es decir, que el desarrollo del lenguaje va siguiendo los progresos del desarrollo intelectual y que se producen desarrollos en el lenguaje a medida que se van produciendo desarrollos en el pensamiento. Dentro de estas dos posiciones básicas caben todavía diversas matizaciones. Por último, está la posición de que la función del lenguaje no es la misma a lo largo de todo el desarrollo, sino que va cambiando en las distintas edades.

Ésta es la posición más generalmente admitida hoy. La idea de la independencia del lenguaje y el pensamiento y la de que el desarrollo del lenguaje determina el desarrollo del pensamiento han sido prácticamente abandonadas en la actualidad en sus formas radicales porque existe una acumulación de pruebas contra ellas abrumadora. Se acepta, en cambio, la idea de que el lenguaje se desarrolla a partir del pensamiento y, en general, a partir de toda la actividad del individuo. Cada progreso lingüístico está precedido por un progreso intelectual en el mismo terreno, como en el ejemplo que cita el psicolingüista Slobin (1972) del niño que primero consigue meter un botón en el bolsillo y luego puede decir “botón bolsillo”. A lo largo del período sensorio-motor, se han producido una cantidad de progresos cognoscitivos que van a ser el fundamento del desarrollo de la capacidad lingüística posterior; son los prerrequisitos para la adquisición del lenguaje. Pero, a partir del momento en que el lenguaje aparece, influye sobre las restantes adquisiciones cognoscitivas de tal manera que existe una interacción entre ambas. El lenguaje continúa desarrollándose durante largos años, aunque en sus aspectos esenciales esté adquirido entre los cinco y los siete años. El desarrollo del pensamiento constituye, en cambio, un proceso mucho más largo que sólo terminará al llegar a la edad adulta. Después de los cinco años, todavía quedan muchos progresos que realizar y el lenguaje va ocupando un papel cada vez más importante dentro de la actividad cognitiva, papel que será de especial importancia a partir del período de las operaciones formales.



# ASPECTOS DEL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD

## LA PERSONALIDAD EN LA INFANCIA

**T**immy va algunas veces a la biblioteca con su abuelo. Una tarde el bibliotecario por molestar le pregunta: “¿Puedes leer?” y le da un volumen de Shakespeare abierto. Timmy quedó momentáneamente sorprendido por este libro sin cuadros pero luego, en una perfecta imitación de su abuelo, busca en todos sus bolsillos y dice: “Debo haber dejado mis anteojos en la casa”.

El acto de Timmy ilustra un desarrollo importante de la personalidad: la identificación, la adopción por el niño de características, creencias, actitudes, valores y conductas de otra persona o de un grupo. Entre, las edades de tres a seis, un niño normalmente hace una identificación fuerte con su padre o con otro hombre, mientras que una niña se identifica con su madre o con otra mujer. Algunos psicólogos creen que esta identificación forma en gran parte los códigos morales de los niños como también su comprensión de lo que se espera de los miembros de cada sexo.

El sexo con el que nacemos es un elemento clave de nuestra identidad. Es, generalmente, una de las primeras cosas que la gente quiere saber acerca de nosotros al nacer y una de las primeras cosas que los otros notan de nosotros a través de nuestras vidas. Afecta cómo miramos, lo que usamos y cómo trabajamos y jugamos. Tiene influencia sobre lo que pensamos acerca de nosotros mismos y lo que otros piensan sobre nosotros. Todas estas características –y

otras– están incluidas cuando nos referimos o usamos la palabra género: que significa masculino o femenino.

¿Cómo logran los niños pequeños su identidad sexual –la conciencia de su masculinidad o feminidad? ¿Cómo se desarrollan las normas de conducta moral y socialmente correctas y cómo tienen lugar otros aspectos importantes del desarrollo de la personalidad? Veamos qué discernimientos pueden darnos varias perspectivas teóricas: las teorías psicoanalíticas de Sigmund Freud y Erik Erikson; las teorías de aprendizaje social de Albert Bandura, Jeromé Kagan y otros, y las teorías cognoscitivas de Lawrence Kohlberg y Sandra Bem.

### **Teoría psicosexual de Freud: la etapa fálica**

Las diferencias anatómicas entre niños y niñas y entre adultos y niños fascinan a los que tienen de tres a seis años. Quieren saber cómo los adultos “hacen” a los bebés. Chistes “verdes” llenan su conversación (aunque la mayoría de estos chistes se centran todavía alrededor del baño más que de la alcoba).

¿Por qué los niños a esta edad se portan de esta manera? La explicación freudiana es que han entrado en la *etapa fálica*, cuando la fuente principal de gratificación biológica –que previamente se centró en la boca y luego en el



movimiento de los intestinos— cambia al área genital. La etapa fálica es llamada así por el falo o pene. (El hecho de que Freud diera el nombre del órgano masculino a una etapa que se aplica a las niñas tanto como a los niños muestra su orientación machista).

Por el enfoque sexual de los sentimientos de los niños en esta época, cambia la naturaleza de sus afectos. Freud atribuye el cambio a los complejos de Edipo y Electra, que creyó que eran las fuerzas centrales en el desarrollo de la personalidad del hombre y la mujer que yacen bajo las ansiedades y los miedos que comúnmente nacen a esta edad. Un resultado importante de la resolución de estas fuerzas es la aparición del superyó, la parte de la personalidad que monitorea la conducta del niño.

**Complejo de Edipo** El concepto de Freud del *complejo de Edipo* —el apego sexual de un niño pequeño a su madre y la rivalidad con su padre— se llamó así por un antiguo mito griego en el cual Edipo mata a su padre y se casa con su madre. Freud creyó que un niño en la etapa fálica tiene fantasías sexuales con su madre y pensamientos asesinos en relación con su padre, a quien él ve como un competidor de su amor y de su afecto. Inconscientemente, el niño pequeño quiere tomar el lugar de su padre, pero reconoce su poder. El niño está atrapado entre sentimientos conflictivos —afecto genuino por su padre, dominado por la hostilidad, la rivalidad y el miedo—. Al notar que las niñas no tienen pene, él se pregunta si algo les ha sucedido; y su culpa por sus sentimientos, hacia su madre y hacia su padre les hace preocuparse de que su padre los castrará.

Este embrollo de miedo y culpa abrumadores es llamado *compleja de castración*. Por ello, el niño reprime su lucha sexual por su madre, deja de tratar de rivalizar con su padre y empieza a identificarse con él. Esta sensación con el agresor alivia la ansiedad del niño; el enemigo poderoso es ahora un aliado.

**Complejo de Electra.** *El complejo de Electra* —la contraparte femenina del complejo de Edipo— implica el apego sexual al padre y la rivalidad con la madre. Se llama así por la leyenda griega en la cual Electra, la hija de un rey, ayuda a su hermano a matar a su madre para vengar el asesinato de su padre.

De acuerdo con Freud, el deseo de las niñas por sus padres proviene de la envidia por el pene, del deseo de un pene que ellas notan en sus hermanos o en sus compañeros de juego hombres y reconocen como más grande y, por consiguiente superior, a su propio equipo anatómico.

Mientras que un niño pequeño teme la pérdida de su pene una niña pequeña supone que ha tenido ya uno y lo ha perdido. Le echa la culpa por esta castración imaginaria y le tiene envidia a su padre porque tiene el órgano que ella quiere. Pero, eventualmente, la niña, al darse cuenta de que no puede tener un pene, desea en su lugar un niño y, con este fin, ahora ve a su padre como un objeto de amor y se vuelve celosa de su madre. Freud vio el mismo deseo de maternidad, entonces, como resultado de la envidia del pene. Afirmó que el deseo de procrear de una mujer se satisface con el nacimiento de un hijo, que trae el pene que tanto anhela.

De acuerdo con Freud, una niña no puede estar satisfecha si sucumbe a la envidia por el pene, espera tener un pene para ella y llegar a ser hombre. Si niega su envidia, es probable que tenga problemas emocionales en la vida adulta. De cualquier manera, se siente inferior.

El realismo eventualmente obliga a la niña a desistir de la idea de remplazar a su madre. En lugar de eso, se identifica con ella y así, representativamente, logra la codiciada relación con su padre. El apego a su padre y los celos por su madre tienden a persistir, sin embargo por lo menos hasta que ella tiene un compañero y un niño propios.

En el bosquejo de Freud, entonces, la identificación resulta de la represión o el abandono del deseo de poseer al padre del sexo opuesto; y

el logro de la identificación coloca al niño dentro de la siguiente etapa, el estado latente.

**Desarrollo del superyó.** La identificación con el agresor, que ocurre al final de la etapa fálica, alrededor de los cinco o seis años de edad, permite la creación del superyó, el aspecto de la personalidad que representa los valores comunicados por los padres y otros representantes de la sociedad. El proceso por el cual estos valores se incorporan, se llama introyección. Actúa inconscientemente, en la mayor parte en respuesta al miedo. El superyó interioriza las reglas paternas de lo correcto y lo incorrecto. Freud creyó que el desarrollo moral de las niñas es incompleto ellas no pueden desarrollar un superyó tan fuerte como los niños porque no temen la castración.

El superyó es la última parte de la personalidad que se desarrolla, después del subconsciente y el yo. El superyó trata de evitar que el subconsciente actúe bajo sus impulsos. El yo actúa como mediador. Trata de encontrar medios para gratificar al subconsciente mientras se acomoda a las demandas del superyó.

El superyó consta de partes positivas y negativas:

- El *yo ideal* define los “debes”: conducta por la que aspiramos a recibir aprobación de, y sentimos orgullosos de.
- La *conciencia* define los “no debes”: conducta por la que se nos castiga o por la que nos sentimos culpables o avergonzados.

En la primera infancia, el superyó es rígido. La hija de padres que valoran la limpieza puede llegar a ser tan compulsiva que querrá cambiar su ropa seis veces al día. Un niño pequeño puede estar tan atormentado por la culpa porque ha peleado con un amigo, aun cuando sus padres no desapruében tener un agarrón inofensivo. Con la madurez, el superyó llega a ser más realista y flexible, permitiendo así a la gente considerar su propio interés.

### Evaluación de la teoría psicosexual.

Después de tomar un baño con su primo y al notar su pene, una niña pequeña dijo a su madre a la hora de irse a la cama: “¿No es una bendición que no lo tenga en su cara?” (Tavris & Offer, 1977). Los pensadores freudianos tomarían la observación de la niña como una defensa contra sus verdaderos sentimientos de envidia del pene.

Pero un crítico sostuvo con base en la correspondencia inédita, que el mismo Freud pudo haber sido víctima de un mecanismo de defensa elaborado. Las cartas indican que Freud tenía dudas sobre haber desechado una teoría anterior de que sus pacientes hubieran sido en realidad víctimas de los avances sexuales de sus padres (Masson, 1984). La resistencia e incredulidad que la teoría de “seducción” inicial de Freud encontró, aparentemente lo llevaron a examinar la *psique* de sus pacientes para encontrar una explicación de los eventos traumáticos que ellos describieron. Las teorías de Edipo y de Electra fueron el resultado.

Aunque hay muchos momentos en el desarrollo de los niños en los cuales sus padres pueden detectar que podrían ser considerados como sentimientos edípicos, hay poca evidencia científica del concepto de la envidia del pene de Freud (Matlin, 1987). Las mujeres que están orgullosas de su sexualidad rechazan la idea *falocéntrica* de que el pene es el ideal: para ambos sexos. Karen Horney, una psicoanalista que empezó como discípula de Freud, arguyó que la condición social del hombre es más envidiable que su órgano reproductivo y que los niños tienen más probabilidad de experimentar “envidia del vientre” —envidia de la capacidad de concebir y llevar los niños— que las niñas de experimentar envidia del pene.

Así, tan audaces e imaginativas como fueron las ideas de Freud, muchos psicólogos las consideran hoy de valor limitado para explicar los problemas de personalidad de la niñez.

### **Teoría psicosocial: el método de Erikson**

Aunque Erikson acepta el concepto de Freud del superyó y de su origen edípico, él ve los problemas centrales de la primera infancia como sociales más que sexuales. Las fantasías del niño de dominio y de culpa representadas en gran parte a través del juego no están limitadas al área genital.

**Crisis 3: iniciativa *versus* culpa.** La tercera crisis de Erikson —iniciativa *versus* culpa— es un conflicto entre el impulso de formar y llevar a cabo metas y sus juicios morales de lo que quieren hacer.

Como Freud, Erikson ve una facultad moral que se hace visible en la primera infancia como resultado de la identificación con los padres poderosos. Ocurre un rompimiento entre la parte de la personalidad que queda de un niño exuberante, ansioso de ensayar cosas nuevas y probar poderes nuevos, y la parte que se está volviendo adulta, que examina constantemente la corrección de los motivos y de las acciones del niño y castiga sus fantasías sexuales y la “mala” conducta. Así, al jugar a la casa, un niño puede hacer los papeles de ambos, un niño “malo” y un padre que amonesta.

Si la crisis se resuelve bien, los niños adquieren la virtud del propósito: “el coraje para encararse y perseguir las metas valiosas, inhibidas por la frustración de fantasías infantiles, por la culpa y por el miedo frustrante del castigo” (1964, p. 122). Pueden, entonces, desarrollarse como adultos que combinan el gozo espontáneo de la vida, con un sentido de responsabilidad. Si la crisis no está bien resuelta, los niños pueden llegar a estar dominados por la culpa y ser reprimidos (pueden convertirse en adultos que inhiben sus propios impulsos y con la convicción de ser moralmente superiores e intolerantes con los otros). En casos extremos, pueden sufrir de enfermedad psicosomática, impotencia o parálisis.

Por otro lado, si la iniciativa se sobreenfatiza, pueden sentir que deben ganar constantemente. Erikson acude a los padres para ayudar a los niños a que encuentren un balance sano: dejarlos hacer cosas por sí mismos pero guiarlos y establecer límites firmes.

**Evaluación de la teoría psicosocial.** La teoría de Erikson (como la de Freud) está basada no en investigación controlada científicamente sino en su entrenamiento psicoanalítico y en su experiencia personal y clínica. Ha sido criticado por no tener en cuenta los diferentes efectos de las influencias sociales y culturales en los hombres y en las mujeres.

Sin embargo, su visión amplia de los problemas del desarrollo humano suministra una estructura que ayuda a interpretar la conducta en las diferentes etapas durante toda la vida.

### **Teoría del aprendizaje social: observación e imitación de modelos**

Freud da énfasis a la biología, y Erikson a la sociedad y la cultura, pero ambos están de acuerdo en que los padres tienen un impacto vital en la psique del niño. Los teóricos del aprendizaje social también acentúan el papel de los padres, pero de una manera diferente. Estos teóricos sostienen que los niños aprenden de mirar a sus padres y a otros adultos, lo que significa ser hombre o mujer y qué clases de conducta son correctas y propias.

**Cómo tiene lugar la identificación.** Mientras Freud vio la identificación como la resolución del conflicto de Edipo, la teoría del aprendizaje social ve la identificación como la consecuencia de la observación y la imitación de un modelo. Normalmente, el modelo de uno es un padre, pero los niños pueden también formarse imitando a un abuelo, un hermano mayor o una hermana, un profesor, una niñera, un jugador de béisbol o una personalidad de

la televisión. Los niños generalmente escogen características de varios modelos diferentes, los cuales seleccionan con base en cuánto poder parece tener una persona o qué tan estimulantes o protectores son (Bandura & Huston, 1961).

De acuerdo con Jerome Kagan (1958, 1971), cuatro procesos interrelacionados establecen y hacen más fuerte la identificación:

- 1) *Querer ser como el modelo.* Por ejemplo, los niños pueden querer parecerse a un héroe deportivo cuya fuerza y agilidad desean tener.
- 2) *Actuar como el modelo.* En el juego y en la conversación, los niños a menudo adoptan los manierismos, las inflexiones de voz y las expresiones del modelo. Muchos padres se sobresaltan al oír sus propias palabras y el tono de voz salir de la boca de un niño.
- 3) *Sentir lo que el modelo siente.* Los niños a menudo experimentan emociones como aquellas que el modelo muestra. Por ejemplo, cuando una niña ve que su madre llora después de la muerte de un pariente de fuera de la ciudad, la niña llora también no por alguien a quien escasamente conoce, sino porque la tristeza de su madre la hace sentirse triste.
- 4) *Crear que ellos son el modelo.* Los niños creen que ellos se parecen al modelo, cuentan chistes como el modelo, caminan como el modelo. La identificación con un padre está a menudo reforzada por los comentarios de la otra gente (“Tú, de verdad, tienes los ojos de tu padre”).

A través de la identificación, entonces, los niños llegan a creer que tienen las mismas características de un modelo. Así, cuando se identifican con uno que enriquece y que es competente, los niños están contentos y orgullosos. Cuando

el modelo es inadecuado, el niño puede sentirse infeliz e inseguro.

**Efectos de la identificación.** De acuerdo con la teoría del aprendizaje social, los niños generalmente se identifican con los padres del mismo sexo; y cuando imitan a ese padre, se sienten reforzados. Un pequeño ve que físicamente se parece más a su padre que a su madre. Imita a su padre (especialmente cuando lo ve como reforzante, competente y poderoso) y es recompensado por actuar como “un niño”. Su conducta moralmente aceptable es aprendida de la misma manera, por imitación y refuerzo. Al final de la primera infancia estas lecciones son en gran parte interiorizadas; el niño no necesita más premio o castigo frecuente o la presencia de un modelo para sostener la conducta social apropiada.

### **Evaluación de la teoría del aprendizaje social**

A pesar de que la teoría del aprendizaje social parece tener sentido, ha sido difícil de probar. Los niños imitan a los adultos, pero no siempre a los adultos de su propio sexo (Maccoby & Jacklin, 1974; Raskin & Israel, 1981) –como puede haberlo notado si ha visto alguna vez a una niña pequeña cuando se pone el sombrero de su padre o a un niño pequeño con los zapatos de su madre. A menudo los niños no imitan a ninguno de los padres. Cuando son examinados por la similitud con sus padres, se ha encontrado que son más como ellos que como otros padres escogidos del grupo al azar; y a aquellos que sí califican como similares a sus propios padres no califican como más cercanos al padre del mismo sexo que al otro (Hetherington, 1965; Mussen & Rutherford, 1963).

Además, los estudios dudan del aspecto de refuerzo de la teoría del aprendizaje social, por lo menos en lo que se aplica al género. A

pesar de que, los padres tratan a sus hijos e hijas de modo distinto, en algunos aspectos las diferencias en el trato no son grandes; realmente, muchos padres sienten que es bastante apropiado para los niños jugar con muñecas y para las niñas jugar con trenes. Los padres de niños pequeños los castigan por pelear y recompensan la ayuda tanto en los niños como en las niñas (Maccoby & Jacklin, 1974), aunque los padres hombres posiblemente fomentan la conducta “masculina” o “femenina” (J.R. Block, 1978).

El aprendizaje social puede tener algo que ver con la adquisición por parte de los niños de la identidad con su tipo de sexo y de las normas de conducta. Pero la imitación simple y el refuerzo pueden ser explicaciones inadecuadas de cómo sucede esto.

### **Teoría del desarrollo cognoscitivo: procesos mentales**

Marcy resuelve eso de que ella es llamada una “niña” porque la gente la llama niña. Ella calcula la clase de cosas que se supone que las niñas hagan, y las hace —exactamente como se imagina que funcionan los interruptores de luz y los cordones de las cortinas—. En otras palabras, aprende su identidad sexual de la misma manera como aprende todo lo demás en su mundo al pensar activamente sobre su experiencia—. Esta es la teoría del desarrollo cognoscitivo propuesta por Lawrence Kohlberg (1966).

El desarrollo moral, también, depende del conocimiento, de acuerdo con la teoría del desarrollo cognoscitivo. El juicio moral de los niños está limitado por su inhabilidad para variar de perspectiva (un signo de su egocentrismo) y, así, su moralidad debe estar basada en obligaciones externas y reglas rígidas.

**Identidad y conservación de su identidad sexual.** Para aprender su identidad sexual,

de acuerdo con Kohlberg, los niños no dependen de los adultos como modelos o distribuidores de recompensas y castigos; en lugar de eso, ellos se clasifican activamente a sí mismos y a los otros como hombre o mujer y luego organizan sus vidas alrededor de esta diferenciación.

**Identidad sexual.** La conciencia de ser hombre o mujer —puede empezar alrededor de los dos años (el final de la etapa sensorio-motriz); hacia los 3 años de edad, de acuerdo con Kohlberg, la mayoría de los niños tienen una idea firme de cuál es el sexo al que pertenecen. Un niño de tres años, por ejemplo, se opondrá enérgicamente si alguien por molestarlo le dice: “Eres una niña”.

**Conservación de la identidad sexual.** Ocurre al darse cuenta los niños de que su sexo siempre será el mismo generalmente sucede más o menos entre los cinco y siete años. A la edad de tres años, este conocimiento puede no estar presente —como fue claro en el caso de Eric, quien dijo a su madre: “Cuando crezca quiero ser una mami exactamente como tú; así puedo jugar tenis y manejar carro”

De acuerdo con Kohlberg, las diferencias en la conducta siguen al establecimiento de la identidad de género; así, la razón detrás de la preferencia de Marcy por las muñecas y los vestidos no es la aprobación que ella obtiene por aquellas preferencias (como reclama la teoría del aprendizaje social) sino su conciencia cognoscitiva de que tales cosas son inherentes a su concepción de ella misma como niña.

**Evaluación de la teoría del desarrollo cognoscitivo.** La investigación apoya la teoría de que los conceptos y el desarrollo cognoscitivo están ligados, aunque el período, según se ha encontrado, no coincide completamente con el de Kohlberg. Los niños de dos años pueden clasificar fotografías como de “niños” o “niñas” o de “mamis” o de “papis”. A la edad de dos

años y medio pueden decir a qué fotografías se parecen ellos y saben si serán padres o madres cuando crezcan (S.K. Thompson, 1975).

Estudios que usan muñecas anatómicamente correctas, o muñecas de cartón que pueden vestirse de diferentes maneras, muestran que los niños tienden a contar con lo exterior como los vestidos o los peinados más que con los genitales y con la estructura del cuerpo para reconocer el sexo. Es probable que crean que un muñeco pueda convertirse en una muñeca al ponerle una falda, o que una niña pueda convertirse en niño al cortarle el cabello (Emmerich, Goldman, Kirsch & Sharabany, 1976). La comprensión de que el sexo de una persona permanece constante aunque la apariencia física pueda cambiar se desarrolla cuando los niños crecen (Emmerich, Goldman, Kirsch & Sharabany, 1977).

La teoría del desarrollo cognoscitivo tiene algunas fallas. Si la conducta relacionada con el sexo no ocurre hasta que se realice un sentido de identidad sexual estable alrededor de los tres años, ¿por qué los niños más pequeños de esa edad a menudo escogen “actividades apropiadas” para cada tipo de sexo? Más importante aún, ¿por qué –de todas las diferencias entre la gente– los niños ponen atención al sexo al establecer las clasificaciones por las cuales su mundo tiene sentido? La teoría del esquema del sexo intenta contestar esa pregunta.

### **Teoría cognoscitiva social: esquema del sexo**

**¿Qué es un esquema?** La teoría del esquema del sexo propuesta por Sandra Bem (1983, 1985) es una variación de la teoría del desarrollo cognoscitivo que también se saca de la aproximación del aprendizaje social. En la teoría de Bem, un esquema (que es similar a lo que Piaget llamó *plan*) es un patrón de conducta organizado mentalmente que ayuda a un niño a escoger la información percibida. Bem



cree que los niños organizan información en torno del principio del sexo, porque notan que su sociedad define, y clasifica a la gente de esa manera. Las niñas reciben juegos de té para sus cumpleaños y los niños trenes. En la escuela, las niñas hacen fila primero para la fuente de agua. Al descanso, los niños van a la cabecera para el campo de pelota.

Así como los pequeños observan lo que los niños y las niñas se supone que sean y hagan –el esquema de sexo de la sociedad– construyen un autoconcepto que encaja en ese esquema. En otras palabras, adoptan por sí mismos definiciones sociales de hombre o mujer. Fuera de la extensión completa de los atributos humanos, los niños aprenden cuáles son relevantes a su sexo y cuáles no.

En los Estados Unidos, por ejemplo, los niños aprenden que es importante ser fuertes y dinámicos mientras que las niñas aprenden que es importante ser compasivas. Los niños aprenden a juzgar su propia conducta y a medir su autoestima por aquellas normas sociales.

**El cambio de esquema.** Puesto que el esquema de sexo está culturalmente determinado, Bem cree que es posible ayudar a los niños a sustituir otros esquemas. Uno es el *esquema relativista cultural*, la comprensión de que la gente en diferentes culturas tiene diferentes creencias y costumbres. Otro es el *esquema sexista*, que sostiene que la imagen de mujeres y hombres transmitida por los cuentos de hadas, por los medios de comunicación –y por los vecinos– no es solamente diferente sino errada (Bem, 1983, p. 615).

**Evaluación de la teoría social cognoscitiva.** Cuando se trata del sexo, el relativismo cultural tiene poco efecto. A pesar de que es

verdad que en pocas culturas se espera que las mujeres sean fuertes y dinámicas, en casi todas las culturas los hombres son más dinámicos que las mujeres (Maccoby, 1980).

La idea de que el esquema del sexo de una cultura puede ser deliberadamente cambiado, ha sido examinada en Israel con resultados mezclados.

Y a pesar de que los últimos 20 años han traído cambios importantes en la manera como hombres y mujeres –y niños y niñas– en los Estados Unidos piensan, sienten y actúan acerca del sexo, en muchos aspectos los patrones acostumbrados persisten.

## ASPECTOS Y PROBLEMAS DEL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD.

### Como afecta el género a la personalidad

Los niños de 4 años, Wendy y Michael, son vecinos. Cuando eran bebés, sus madres los sacaban en coche juntos al parque. Aprendieron a montar en triciclo aproximadamente al mismo tiempo y pedaleaban de arriba abajo de la acera chocando a menudo uno con otro. Van a preescolar juntos.

Wendy y Michael han seguido sendas muy similares. Pero hay una diferencia definida entre ellos: su sexo. Son distintos anatómicamente, con órganos sexuales externos e internos diferentes. ¿Cuánta diferencia implica el ser una niña o un niño a través de su desarrollo?

### ¿Qué tan diferentes son las niñas de los niños?

La anatomía no es todo lo que distingue a Wendy y a Michael. Son distintos en tamaño, fuerza, apariencia, habilidades físicas e intelectuales, y personalidad. ¿Qué diferencias se deben al hecho de que Wendy es una niña y Michael un niño, y cuáles son simplemente diferencias entre ellos como dos seres humanos individuales? A medida que discutimos esta pregunta, necesitamos distinguir entre diferencias sexuales, las cuales definimos como diferencias físicas entre hombres y mujeres; y diferencias de género, las cuales pueden basarse en la biología o no.

Las diferencias físicas entre bebés niños y niñas son insignificantes (los niños son ligeramente más grandes y más vulnerables), y otras diferencias son virtualmente inexistentes antes de la edad de tres años, excepto por alguna evidencia de que los niños son más activos. Las diferencias pueden llegar a ser más pronunciadas después de eso; pero los niños y las niñas, en promedio, “son más parecidos que diferente” (Maccoby, 1980). Conocer el sexo de un niño no nos permitirá predecir si ese individuo niño o niña será más rápido, más fuerte, más vivo, más seguro o más líder que otro.

Una revisión de más de 2,000 estudios (Maccoby & Jacklin, 1974) encontró que sólo unos pocos marcaron diferencias de sexo. Las diferencias cognoscitivas que se hallan bien establecidas –las niñas tienen habilidad verbal superior y los niños son superiores en habilidades matemáticas y espaciales– son muy pequeñas de acuerdo con el análisis estadístico (Hyde, 1981) y no empiezan a mostrarse sino hasta después de los 10 u 11 años.

Las diferencias en la personalidad, también, son pocas. Tanto los niños como las niñas llegan a apegarse a sus padres.





La diferencia más clara de sexo, que aparece en la primera infancia, es que los hombres tienden a ser más agresivos. Los niños juegan más ruidosamente; son más bruscos, pelean más y son más capaces al tratar de dominar a los otros niños y al retar a sus padres. Es más probable que las niñas cooperen con sus padres y establezcan reglas (tales como esperar turnos) para evitar choques con compañeros de juego (Maccoby, 1980). Los niños llegan a estar envueltos en conflictos más a menudo y son más capaces de usar la fuerza o amenazas de fuerza para salirse con la suya; mientras las niñas tienden a tratar de resolver los conflictos por persuasión más que por confrontación (P.M. Miller, Danaher & Forbes, 1986). Las niñas probablemente son más empáticas; es decir, se identifican con los sentimientos de la otra gente (M. Hoffman, 1977). Ellas también son más aptas para responder y para ayudar a los bebés y a los niños más pequeños (Maccoby, 1980).

Necesitamos ser cuidadosos para no enfatizar demasiado tales diferencias; son estadísticamente pequeñas y son válidas para grupos grandes de niños y niñas, pero no necesariamente para individuos. Algunas niñas aman el juego rudo, y algunos niños lo odian. Pero, a pesar de la rareza de diferencias observables entre los sexos, tanto hombres como mujeres, creen que son más distintos de lo que realmente son (Matlin, 1987). ¿De dónde viene esa creencia, y cuáles son sus efectos?

#### **Actitudes hacia las diferencias de sexo.**

Cuando Wendy y Michael juegan a la casa, ella, como, mami, es probable que juegue a cocinar y a cuidar al bebé mientras que Michael se pone un sombrero y “se va a trabajar”. Cuando viene a la casa, se sienta a la mesa, y dice: “Tengo hambre”. Wendy deja lo que está haciendo para atenderlo. Este bosquejo sería menos sorprendente si ambas madres la de Wendy y la de Michael trabajaran fuera de la casa y si ambos padres no hicieran una cantidad regular del trabajo de la

casa. Estos niños han absorbido los papeles de género de su cultura.

*Papeles del sexo y su clasificación.* Los papeles del sexo son las conductas, intereses, actitudes y habilidades que una cultura considera apropiados para los hombres y las mujeres y espera que ellos los llenen. Por tradición, de las mujeres norteamericanas se espera que dediquen la mayor parte del tiempo como esposas y madres, mientras que de los hombres se espera que dediquen la mayor parte de su tiempo a estar ganándose el pan. Esos papeles incluyen ciertas expectativas de personalidad: por ejemplo, que las mujeres sean complacientes y que cuiden de los demás mientras que los hombres sean activos y competitivos.

*Clasificar el género* es el aprendizaje del niño del papel apropiado del género. Los niños adquieren tempranamente el tipo de género, a través del proceso de socialización. Cuanto más brillantes sean, más rápido lo aprenden. Los niños brillantes son los primeros en notar las diferencias físicas entre los sexos y las expectativas de su sociedad para cada sexo e intentar vivir de acuerdo con esas expectativas (S.B. Greenberg & I. Peck, comunicación personal, 1974).

Los niños llegan a ser cada vez más moldeados por el sexo entre los tres y los seis años. Es probable que en preescolar, las niñas se encuentren en el rincón del oficio doméstico mientras que los niños juegan con excavadoras y grúas de juguete.

Puede ser que el tipo de sexo fuerte en la primera infancia ayude a los niños a desarrollar su identidad sexual. Fundamentalmente, los individuos varían en el grado en el cual adquieren los papeles usuales de sexo. Tal vez, los niños pueden ser más flexibles en lo que piensan sobre las diferencias sexuales solamente después de saber con seguridad que ellos son hombres o mujeres, y así permanecerán siempre.

*Estereotipos sexuales.* Infortunadamente, el

moldear el sexo con frecuencia lleva a los *estereotipos sexuales*, generalizaciones exageradas sobre la conducta del hombre y la mujer.

Estos mitos sobre las diferencias entre los sexos resultan de las falsas suposiciones de que los individuos conformaran los papeles de cada sexo. Por ejemplo, el hombre es obligado a ser agresivo e independiente mientras que la mujer es pasiva y dependiente.

Actitudes estereotipadas se encuentran en niños tan pequeños como de tres años. Los niños en un estudio describieron a los bebés de diferentes maneras, dependiendo de si el bebé era identificado para ellos como niña o niño. Con más probabilidad llaman a un “niño” grande y a una “niña” pequeña, a un “niño” furioso, a una “niña” asustada; a un “niño” fuerte, a una “niña” débil (Haugh, Hoffman & Cowan, 1980).

Los estereotipos sexuales restringen las opiniones de los niños sobre ellos mismos y su futuro. En una fecha tan cercana como 1975, los niños y las niñas entre las edades de tres y seis años tenían expectativas bastante diferentes para su vida de adultos. Los niños esperaban una amplia extensión de carreras activas, mientras que las niñas se veían a sí mismas principalmente como madres, enfermeras o profesoras (Papalia & Tennen, 1975).

Los estereotipos sexuales restringen a la gente en sus esfuerzos más simples, cotidianos, como también en las decisiones a largo plazo en la vida. Los niños que absorben estos estereotipos pueden llegar a ser hombres que no prepararán el biberón de su bebé o no narrarán un cuento, o mujeres que “no pueden” clavar dos tablas juntas, o ponerle cebo a un anzuelo para pescar (Bem, 1976). Porque les parece que ciertas actividades no son masculinas o femeninas, la gente niega sus inclinaciones y habilidades naturales y se esfuerza por encajar en moldes académicos, vocacionales o sociales inapropiados.

*La androgenia: una nueva visión del sexo.* Convencidos de que la aceptación mayor de los estereotipos impide tanto a hombres como a mujeres el alcanzar su potencial, Bem (1974, 1976) sostiene que las personalidades más sanas tienen un balance de características positivas de entre aquellas que se pensaron apropiadas para hombres y las que se pensaron así para mujeres. Una persona que tiene tal balance— al cual Bem describiría como andrógina puede bien ser dogmática, dominante y autosuficiente (rasgos “masculinos”), como también compasiva, caritativa y comprensiva (rasgos “femeninos”). Hombres y mujeres andróginos están libres para

CUADRO 7.8

■ DIFERENCIAS SEXUALES

| Categoría                   | Niños   | Niñas  |
|-----------------------------|---|--|
| Diferencias físicas         | -Son ligeramente más grandes y pesados.<br>-Son más vulnerables físicamente.  | Meditan más rápidamente.   |
| Diferencias cognitivas      | -Muestran una pequeña superioridad matemática y espacial después de los 10 o los 11 años.                                     | Muestran una pequeña superioridad verbal después de los 10 u 11 años.  |
| Diferencias de personalidad | -Son más agresivos juegan ruidosamente.<br>-Dominan a los otros niños.<br>-Retan a los padres.<br>-Amenazan o usan la fuerza. | Son cooperadoras.<br>Establecen reglas para evitar conflictos. Tienen más empatía. Reaccionan más fácilmente y son más serviciales con los niños más pequeños. |

Fuentes: Adaptado de Maccoby, 1980; Maccoby y Jacklin, 1974; P.M. Miller, Danaher, & Forbes, 1986.

juzgar una situación particular por sus méritos y actuar con base en lo que parece más efectivo de lo que es considerado apropiado para su género.

Como lo vimos al tratar la teoría del esquema sexual de Bem, ella cree que a los niños se les puede enseñar a sustituir por otros esquemas, los que prevalecen en la cultura.

### **¿Cómo se presentan las diferencias de sexo?**

¿Son los papeles sexuales el resultado de diferencias naturales, o son solamente costumbres? Algunas personas insisten en que la raíz de las diferencias de sexo es biológica. Pero muchos psicólogos, además de Bem, creen que el ambiente cultural como lo interpretan los medios de comunicación y los padres para los niños pequeños es por lo menos influyente.

Hemos mirado ya explicaciones de varios teóricos sobre cómo adquieren los niños su identidad sexual y su tipificación. Algunos de estos teóricos enfatizan la naturaleza y otros la crianza. Ahora veamos lo que la investigación nos dice. Como es usual, encontraremos que la respuesta no es ni la una ni la otra.

*Influencias biológicas.* Una diferencia física entre los sexos es el balance hormonal. Aunque hay una diferencia de cromosomas entre los cigotos masculinos y femeninos, las estructuras del cuerpo embrionario son idénticas en apariencia hasta aproximadamente cinco o seis semanas después de la concepción. En ese momento, los andrógenos (hormonas de sexo masculinas, incluyendo la testosterona) inundan los cuerpos de los embriones destinados a ser masculinos. Estas hormonas disparan la formación de las estructuras, incluyendo los órganos sexuales. Si está presente poca o ninguna testosterona, las estructuras del cuerpo de la mujer empiezan a formarse alrededor de las 11 ó 12 semanas después de la concepción (Hoyenga & Hoyenga,

1979; Money & Ehrhardt, 1972). La presencia o ausencia de testosterona. Entonces, es crítica para la diferenciación sexual.

¿Las hormonas producen diferencias de sexo? Un número de experimentos, la mayoría con animales, señalan que altos niveles de andrógeno que circulan antes o alrededor del tiempo del nacimiento dan por resultado características masculinas y que niveles bajos de hormonas masculinas dan como resultado características femeninas. La testosterona, por ejemplo, se ha asociado con la conducta agresiva en los ratones, en los conejillos de indias, ratas y primates; y la prolactina puede causar conducta maternal en animales vírgenes o machos (Bronson & Desjardins, 1969; Gray, Lean & Keynes, 1969; Levy, 1966; R.M. Rose, Gordon & Bernstein, 1972).

Pero como los seres humanos son mucho menos limitados por su composición biológica que los animales, es arriesgado aplicar conclusiones sacadas de los estudios de los animales a los seres humanos.

Una línea de investigación sobre humanos se enfoca en las personas que han tenido exposición prenatal no usual a las hormonas o que han nacido con anormalidades sexuales. Un estudio clásico (Ehrhardt & Money, 1967) se centró en 10 niñas entre las edades de 3 y 14 cuyas madres habían tomado progesterona sintética (hormonas que interfieren con la fertilidad femenina) durante el embarazo. Nueve de las niñas nacieron con órganos sexuales externos anormales; pero después de la cirugía, parecían normales y tenían capacidad reproductiva femenina normal. Sin embargo, criadas como niñas desde el nacimiento, se comportaron como “niños marimachos”: les gustaba jugar con camiones y revólveres y competían con niños en los deportes.

Sin embargo, otro estudio clásico (Money, Ehrhardt & Masica, 1968) tuvo implicaciones bastante diferentes. Los sujetos fueron 10 personas de 13 a 30 años de edad quienes eran

cromosómicamente machos, tenían testículos en lugar de ovarios pero quienes (tal vez porque sus cuerpos fueron incapaces de utilizar andrógenos prenatalmente) parecían mujeres y habían sido educados como niñas. Todos eran “típicamente femeninas” en conducta y en apariencia. Todos consideraban el matrimonio y levantar una familia como muy importante, y todos habían tenido sueños repetidos y fantasías sobre criar niños. Ocho habían jugado principalmente con muñecos y otros artículos de “niñas” y siete que informaron haber jugado a la casa en la niñez habían jugado siempre a la mamá. En este caso, la biología no apoyada por las influencias del medio fracasa en moldear el sexo.

Otra línea de investigación busca explicar diferencias cognoscitivas entre hombres y mujeres señalando las diferencias en el funcionamiento del cerebro o de los niveles de hormonas. Algunos estudios demuestran que los hemisferios derecho e izquierdo son más especializados en los cerebros de los hombres que en las mujeres; pero estas diferencias son tan pequeñas que solamente análisis estadísticos complejos pueden detectarlas.

## EL JUEGO DE LOS NIÑOS

### El juego de los niños

**El juego como el “negocio” de la primera infancia,** Tracy se despierta y ve su ropa del día arreglada. Trata de ponerse su overol al revés, sus zapatos en el pie que no es, sus medias en las manos y su camisa al revés. Cuando finalmente baja a desayunar; pretende que los pedacitos de cereal en su tazón son “pececitos” que nadan alrededor en la leche y, cucharada por cucharada, va pescando.

A lo largo de la extensa y ocupada mañana, ella juega. Se pone el sombrero viejo de su madre, recoge el maletín desechado y es la “mami” que va a trabajar. Luego ella se con-

vierte en el doctor, que le pone a su muñeca una “inyección”. Corre afuera para chapotear en los charcos con un amigo y, luego, entra para una conversación imaginaria por teléfono.

Un adulto puede estar tentado a sonreír indulgentemente (o con envidia) hacia Tracy y desechar sus actividades como una manera agradable de pasar el tiempo. Tal juicio sería un penoso error. Para los jóvenes el juego es el trabajo.

A través del juego, los niños crecen, aprenden cómo usar sus músculos, coordinando que ven con lo que hacen, ganan dominio sobre sus cuerpos, descubren cómo es el mundo y cómo son ellos, estimulan sus sentidos jugando con agua, arena y barro. Adquieren nuevas habilidades y aprenden cuándo usarlas; pueden enfrentar emociones conflictivas al recrear la vida real.

**Tipos de juego.** Los investigadores han mirado el juego de los niños de dos maneras: como una actividad social y como un aspecto de conocimiento. La primera aproximación examina la cantidad de juego social de los niños la extensión en la cual ellos interactúan con otros niños cuando juegan— como una indicación de competencia social. La segunda aproximación mira el *juego cognoscitivo* o forma de juego que revela y engrandece el desarrollo cognoscitivo de los niños.

*Juego social y no social.* La profesora de preescolar de Laura nota qué ella gasta la mayor parte de su tiempo libre jugando sola, tal vez pretendiendo ser una rana o un bombero. Su compañero de clase, Doug; prefiere construir torres con bloques con sus compañeros. ¿Qué podemos aprender sobre niños como Laura y Doug al observar cómo juegan?

A finales de los años 20, Mildred Parten observó a 42 niños de dos a cinco años durante períodos de juego libre en un jardín de niños. En su informe, publicado en 1932, distinguió seis tipos de juego, determinó la proporción de tiempo

CUADRO 7.2

## ■ TIPOS DE JUEGO SOCIALES Y NO SOCIALES EN LA PRIMERA INFANCIA.

| Categoría                             | Descripción  |
|---------------------------------------|--|
| Conducta desocupada                   | El niño aparentemente no está jugando pero se ocupa en mirar algo que parece tener un interés momentáneo. Cuando no hay nada emocionante, juega con su propio cuerpo, se sienta y separa de las sillas solo. Se para en un sitio y en otro sigue al profesor o se sienta en un sitio mirando alrededor del salón.  |
| Conducta de observador                | El niño gasta la mayor parte de su tiempo mirando el juego de los otros niños. A menudo habla con los niños a quienes está observando, hace preguntas o da sugerencias, pero no entra de lleno en el juego él mismo. Este tipo se distingue del desocupado en que el observador está definitivamente mirando grupos en particular más que algo emocionante que pase. El niño se para o se sienta dentro de una distancia del grupo de la que pueda hablar y así puede ver todo lo que pasa.  |
| Juego solitario e Independiente       | El niño se divierte solo e independientemente con juguetes que son diferentes de aquellos usados por los niños dentro de una distancia de la que se pueda hablar y no hacen ningún esfuerzo para acercarse a los otros niños. Prosigue su propia actividad sin relación con lo que los otros están haciendo.   |
| Juego paralelo                        | El niño juega independientemente, pero la actividad que escoge lo lleva entre los otros niños. Se divierte con juguetes que son como aquellos que los niños alrededor de él están usando pero usa el juguete cuando piensa que encaja, y no trata de influir o modificar la actividad de los niños que están cerca de él. Juega al lado más que con los otros niños. No hay intención de controlar la llegada o la salida de los niños en el grupo.  |
| Juego asociativo                      | El niño juega con los otros. La conversación se centra en la actividad común; se presta y se pide prestado material de juego, siguiendo del uno al otro con trenes y vagones; intentos moderados para controlar el que los niños puedan jugar o no en el grupo. Todos los miembros se ocupan en actividades similares si no idénticas, no hay división de labor y no hay organización de la actividad de varios individuos alrededor de alguna meta o producto material. Los niños no subordinan sus intereses individuales a los del grupo: en lugar de eso cada niño actúa como desea. Por la conversación con los otros niños uno puede decir que su interés está principalmente en su asociación, no en su actividad. Ocasionalmente, dos o tres niños no se ocupan en ninguna actividad de alguna duración, sino que están solamente haciendo lo que por casualidad llame la atención de alguno de ellos. |
| Juego cooperador adicional organizado | El niño juega en un grupo que está organizado con el propósito de hacer algún producto material o esforzándose para obtener alguna meta competitiva, o dramatizando situaciones de adultos y vida de grupo, o realizando juegos formales. Hay una sensación marcada de pertenecer o no al grupo. El control de la situación del grupo está en manos de uno o dos de los miembros que dirigen la actividad de los otros. La meta, como también el método de alcanzarla, necesita una división de trabajo, los diferentes miembros del grupo toman diferentes papeles y la organización de la actividad para que los esfuerzos de un niño estén complementados por los de otro.  |

Fuente: Parten, 1932, pp 249-251.

gastada en cada tipo y trazó las actividades de los niños. Su trabajo es un modelo clásico de cómo se desarrolla el juego social.

Parten observó que a las edades de dos y tres años, los niños frecuentemente se comprometen en varios tipos de juegos no sociales: conducta de desocupación, conducta de espectador, juego solitario e independiente y juego paralelo (juego al lado pero no con otros niños). Estas

formas de juego disminuyen después del tercer cumpleaños, y hay un aumento en dos formas del juego social: juego asociativo y juego cooperativo. (Véase cuadro 7.2 para una descripción de cada tipo de juego).

Un estudio similar de cuarenta y cuatro niños de tres a cuatro años, realizado cuatro décadas después del estudio de Parten, encontró el juego social menos avanzado que entre los niñas

en el grupo de Parten (K.E. Barnes, 1971). Un investigador especuló que el cambio podía haber reflejado un ambiente alterado: la televisión estimula “el ser espectador” pasivo, los juguetes elaborados pueden estimular el juego solitario más que los juguetes simples, y los niños hoy crecen con pocos hermanos y hermanas. Otro estudio encontró que la clase socioeconómica era un factor de posibilidad en el juego. Los preescolares de grupos socioeconómicos más bajos se ocupaban en más juegos paralelos, mientras que los niños de clase media se ocupaban en juegos más asociativos y cooperativos (K. Rubin, Maioni & Hornung, 1976).

¿El juego solitario es menos maduro que el juego en grupo? Parten lo cree así, y algunos otros observadores han manifestado que los niños pequeños que juegan solos tienen riesgo de desarrollar problemas educativos, psicológicos y de desarrollo social. Pero una investigación reciente que liga el contenido del juego con el aspecto social contradice esta suposición. Algunos juegos no sociales de los niños parecen contribuir positivamente a su desarrollo.

En un análisis de niños en seis kindergartens, aproximadamente un tercio del juego solitario que tuvo lugar consistió en tales actividades dirigidas a obtener metas como la construcción con bloques y las obras de arte; cerca de una cuarta parte consistió en juegos para ejercitar los músculos gruesos; cerca de 15% fue educativo; y sólo cerca de 10% implicaba únicamente mirar alrededor y a los otros niños. (N. Moore, Evertson & Brophy, 1974). Tales juegos, concluyeron los investigadores, muestran independencia y madurez, no un pobre ajuste social.

Otro estudio evaluó varias clases de juegos no sociales en relación con las medidas de competencia social y cognoscitiva de niños de cuatro años, tales como pruebas de asumir un papel y resolver problemas, clasificaciones de los maestros sobre la competencia social y otros juicios de los niños sobre popularidad. El estudio encontró que algunas clases de juegos no socia-

les están asociadas con un nivel bastante alto de competencia. Por ejemplo, el juego constructivo paralelo (tales actividades preescolares tan corrientes como jugar con bloques o trabajar con rompecabezas cerca de otro niño) fue lo más común entre niños que eran buenos para resolver problemas, que eran populares con otros niños, y cuyos profesores los vieron como socialmente hábiles (K. Rubin, 1982).

No todos los juegos no sociales son inmaduros; los niños pueden necesitar estar solos un tiempo para concentrarse en las tareas y en los problemas; o pueden gozar simplemente con actividades no sociales más que con actividades grupales. Necesitamos mirar lo que los niños hacen cuando juegan, no sólo si juegan solos o con alguien más.

*Juego cognoscitivo.* De acuerdo con Piaget (1951) y Smilansky (1968), el desarrollo cognoscitivo en la primera infancia les permite que progresen del simple juego funcional (repetitivo como rodar una pelota) al juego constructivo (como construir una torre de bloques), al juego de imaginar (como jugar al doctor) y luego a juegos formales con reglas (como rayuela y bolas; véase cuadro 7.3). Estas formas más complejas de juego fomentan el desarrollo cognoscitivo adicional.

**Juego imaginario.** Una niña de 13 meses de edad mueve una cuchara imaginaria que sostiene comida imaginaria dentro de la boca de su padre. Un niño de dos años “habla” a una muñeca como si se estuviera dirigiendo a una persona real. Un niño de tres años hace ruidos como “brum, brum” cuando corre alrededor del cuarto con un aeroplano de juguete. Y una niña de cinco años sostiene una toalla sobre su cabeza mientras camina con pasos medidos a través de la nave central imaginaria como “la novia más bella del mundo”. Estos niños están enmarcados en juegos imaginarios, que incluyen situaciones fantásticas (también llamadas juego

de fantasía, juego dramático o juego imaginativo). En un tiempo el interés profesional más importante en tal juego era su supuesto papel de ayuda para que los niños expresen sus preocupaciones emocionales, pero el interés psicológico en el presente se enfoca más al papel de tal juego en el desarrollo de lo cognoscitivo y de la personalidad en general.

El juego imaginario –que surge durante el segundo año de vida cuando el juego funcional o sensorio-motor decae– es una forma importante de juego en la primera infancia. Piaget (1962) sostuvo que la habilidad de los niños para imaginar hacer o ser algo se basa en su habilidad para usar y recordar símbolos, para retener en sus mentes representaciones o imágenes de cosas que ellos han visto u oído. Así, la aparición del juego imaginario marca el comienzo del estadio preoperacional. El juego imaginario aumenta durante los siguientes tres o cuatro años hasta que los niños empiezan a estar más interesados en hacer juegos con reglas formales, alrededor de la época en que avanzan a un estadio de operaciones concretas.

Cerca de 10% a 17% del juego de preescolares es imaginario, y la proporción sube a

casi 33% entre los de kindergarden (K. Rubin y otros, 1976; K. Rubin, Watson & Jambor, 1978). La clase de juego, así como su cantidad, cambia durante estos años del solitario imaginario al sociodramático que incluye otros niños. Un niño de tres años de edad puede trepar y meterse dentro de una gran caja por sí mismo y pretender ser un conductor de tren, querrá a la edad de seis años tener pasajeros en su tren con los cuales pueda representar minidramas (Iwanaga, 1973).

A través de la simulación, los niños aprenden cómo comprender el punto de vista de otra persona, desarrollar habilidades para solucionar los problemas sociales, y llegar a ser más creativos. Ciertas características paternas parecen estar asociadas con el florecimiento de un juego simulado (Fein, 1981). Los padres de los niños que son los más imaginativos en su juego se llevan bien el uno con el otro, permiten ver a sus niños experiencias interesantes, los hacen tomar parte en la conversación y no los castigan pegándoles palmadas. Los niños que miran mucha televisión tienden a no jugar imaginativamente, tal vez porque cogen el hábito de absorber pasivamente las imágenes más que de generar las suyas.

CUADRO 7.3

TIPOS DE JUEGO COGNOSCITIVO.

| Categoría                             | Descripción  |
|---------------------------------------|--|
| Juego funcional (juego sensoriomotor) | Cualquier movimiento muscular simple y repetitivo con objetos o sin ellos, tales como rodar una pelota o jalar un juguete.   |
| Juego constructivo                    | Manipulación de objetos para construir o “crear” algo.   |
| Juego dramático (juego imaginario)    | Sustitución de una situación imaginaria para satisfacer los deseos y las necesidades personales del niño. Fingir ser algo o alguien (médico, enfermera, Supermán), empeando con actividades bastantes simples para ir desarrollando argumentos más elaborados. |
| Juego con reglas                      | Cualquier actividad con reglas, estructura y una meta (como la de ganar) como jugar a la pega, rayuela y bolas.<br>Aceptación de reglas pactadas anteriormente y adaptación a ellas.   |

Fuente: Piaget, 1951; Smilansky, 1968.

## EL MUNDO SOCIAL: LAS RELACIONES CON LOS OTROS

**H**emos visto cómo el medio social constituye el ambiente natural para el desarrollo humano. Desde que nace, incluso antes, el niño está experimentando la influencia de ese ambiente social, sin el cual no podría llegar a convertirse en un individuo adulto normalmente desarrollado. Es natural que en el ser humano, a través de su larga evolución filogenética, se hayan desarrollado capacidades para responder a ese medio social y actuar eficazmente dentro de él. La cuantía, la naturaleza y el grado de autonomía de esas capacidades es algo que todavía nos queda por conocer, aunque resulta innegable que existen. No sabemos en qué medida son innatas, si se llega al mundo con ellas y aparecen como resultado de un despliegue interno programado de antemano, o si necesitan del medio para ir poniéndose en marcha, o incluso si pueden no llegar a aparecer en el caso de que el medio no sea favorable. Resulta difícil aislarlas, ya que funcionan en relación con ese medio. Una característica de los seres humanos, frente a otros animales, es que están dotados más bien de disposiciones que de conductas ya hechas y esas disposiciones necesitan desplegarse dentro del ambiente, que es el único que puede llevarlas a su pleno desarrollo, a su completamiento. Pero resulta fácilmente comprensible que disponer aunque sólo sea de predisposiciones constituye algo muy útil desde la perspectiva de la adaptación. Es importante determinar esa interrelación, el entrettejido de lo innato y lo adquirido en el ser humano respecto a las capacidades sociales.

No podemos olvidar los determinantes biológicos de la conducta humana ni que el hombre es ante todo un animal, e incluso que la sociedad es un producto del mundo de la naturaleza que se ha diferenciado de él pero que está sometida a las mismas leyes que aquél, además de a otras. Pero dejando de lado los aspectos biológicos, que son muy importantes y que se han tendido a descuidar hasta épocas recientes, volvamos hacia el mundo social.

### **La influencia biológica y ambiental**

Al estar sumido en un mundo de prácticas institucionalizadas, en el que las relaciones entre las personas están reguladas de una forma estable, la influencia social afecta continuamente al individuo. La misma función de la madre tiene unas determinaciones biológicas, pero hay en ella muchos aspectos sociales y partes de la actividad de crianza están dictadas por reglas sociales: si al niño se le debe dejar mucho tiempo en la cuna o se le debe tener en brazos, si los horarios de comidas deben establecerse de una manera rígida o cuando el niño lo pida, si se debe retrasar la comida de por la noche, si se le mantiene fajado y envuelto en ropas que le sujetan o por el contrario se le deja libre, si está en la misma habitación que los demás o se le deposita en una habitación separada, etc. Es decir, la conducta de los otros hacia el niño está muy determinada por normas que se han ido forjando en esa sociedad.



Por el contrario, podemos suponer que la conducta del niño hacia los otros está determinada en sus comienzos por sus necesidades biológicas, pero esas necesidades biológicas van a ser pronto moldeadas por ese marco social dentro del que los adultos tratan de situarle, porque la conducta de los adultos está encaminada a conseguir que lo que el niño hace entre dentro de las normas prescritas para los niños de esa edad. Inicialmente el niño no atenderá a esas normas, y los adultos lo esperan así. Saben que los niños de días, semanas o meses se comportan de formas que no están de acuerdo con las reglas sociales establecidas para los niños mayores. Pero a medida que va pasando el tiempo la conducta del niño debe ir entrando dentro de esas pautas y las normas sociales se van haciendo más rígidas.

Los adultos de cualquier sociedad tienen un modelo de la conducta deseable del niño en cada momento y de acuerdo con ella van conduciéndole, en una palabra “educándole”, que esto es lo que significa la palabra. Igual que el entorno de los animales debe tener determinadas características para que los animales puedan sobrevivir, el hombre necesita un mundo social que tenga unas determinadas características mínimas, que serán comunes a todas las sociedades humanas, y luego pueden existir otros rasgos diferenciadores que son propios de sociedades determinadas y que no tienen que ser comparados por otras.

Es comprensible entonces que desde el punto de vista de la evolución de la especie se hayan seleccionado conductas que faciliten la relación con los otros. Si el hombre va a tener que vivir y actuar con otros parece bastante comprensible que disponga de mecanismos que faciliten la atención, el contacto, la comunicación con los demás. Pero esto puede lograrse de dos formas, naciendo con disposiciones biológicas ya especializadas para atender a rasgos de otras personas, o bien disponiendo de capacidades generales que puedan especializarse rápidamente

para atender a estímulos que denominamos sociales. Parece que lo primero sería más facilitador y habría menos márgenes de error, pero al mismo tiempo produciría unas conductas más rígidas, y la evolución ha seleccionado en el hombre más bien capacidades de tipo general, lo que permite una mayor adaptabilidad a condiciones cambiantes. Esto es lo que hace que la conducta humana sea especialmente plástica.

### **Las capacidades sociales**

Aunque casi todo el mundo tiende a admitir que las capacidades humanas no están tan definidas inicialmente como las de otros animales, hay un gran interés entre muchos investigadores por encontrar determinaciones biológicas precisas de la conducta humana. Por eso en época reciente se han realizando y se continúan realizando muchas investigaciones destinadas a determinar en qué momento aparecen conductas sociales tempranas y de qué forma aparecen, con el fin de precisar qué hay de innato o de adquirido en la conducta de los humanos.

Numerosos datos de la investigación de los últimos años ponen de manifiesto conductas específicas hacia los otros que aparecen desde muy temprano. Pero también se ha observado que variaciones o alteraciones en el medio social producen retrasos e interferencias en la aparición de esas señales sociales. Los psicólogos han detectado desde muy temprano predisposiciones sociales en el ser humano: la sensibilidad hacia las caras, hacia las voces, hacia las configuraciones de estímulos que caracterizan a las personas. Se ha encontrado, por ejemplo, que los niños desde muy pequeños son particularmente sensibles a sonidos que se producen dentro de la amplitud de frecuencias de la voz humana, sobre todo de la voz femenina.

Desde muy temprano el niño parece que es capaz de detectar si la persona que oye hablar es la misma persona que ve (Spelke). Colwyn

Trevarthen (1977), un investigador inglés, defiende que la capacidad comunicativa del bebé es mucho más compleja que otras capacidades y así a los dos meses distinguiría si una persona trata de comunicarse con él o si trata de comunicarse con otro. Algunos autores sostienen también que muy pronto los niños diferencian los estímulos sociales de los no sociales y que hay respuestas distintas según se trate de unos u otros. Pero admitir esto desde el nacimiento supondría que existen diferentes capacidades especializadas, lo cual es poco precavido. Parece más aceptable suponer que esas diferencias se establecen con rapidez como respuesta a las diferencias de comportamiento de los objetos animados e inanimados.

Las expresiones emocionales suelen ir asociadas con las relaciones con los otros, aunque no se restrinjan a ellas. En efecto, también producen reacciones emocionales en algunos fenómenos del mundo natural, pero están más frecuentemente asociadas con las relaciones sociales. Los niños no sólo son capaces de expresar sus emociones, sino que desde los primeros meses atienden a las expresiones emocionales de las madres. Hacia los nueve meses son capaces de reconocer expresiones afectivas en la cara de otros y establecer una relación con su propio estado. Y hacia esa misma edad empiezan a colaborar en juegos sociales como es el cu-cú o esconderse y aparecer. Así pues, desde muy pronto los niños son capaces de expresar sus propios estados de tal manera que sean comprensibles para los otros, y de interpretar las expresiones de los demás, sobre todo en relación con ellos mismos, así como de utilizar medios apropiados para que los otros hagan lo que ellos desean.

A partir del segundo año empieza a haber respuestas diferenciadas a los estados emotivos de los otros e incluso los niños son capaces de reconfortar a una persona que se encuentra en alguna situación de tensión, generalmente una persona del entorno más próximo al niño. Los niños a esa

edad son muy sensibles a las situaciones entre los adultos, especialmente a las situaciones de tensión y se ven afectados por ellas, lo cual quiere decir evidentemente que son capaces de identificarlas. Hacia los tres o cuatro años se formaría la “teoría de la mente”, consistente en que el niño establece modelos del funcionamiento mental de las otras personas. El niño estaría construyendo no sólo su propia mente sino la mente de los otros y haciendo inferencias acerca de ella en relación con su propia actividad. Comprendería también la causalidad psicológica, es decir, la influencia que tienen los impulsos de los otros sobre las acciones que las otras personas realizan.

Así pues, desde muy temprano y en distintos aspectos se manifiesta la capacidad que tiene el niño para interactuar con los demás y para interpretar adecuadamente la información que está implícita en la conducta de los otros, no sólo para interpretar la información que directamente le transmiten sino la que se desprende de lo que los otros hacen. El niño es capaz de inferir muchas cosas a partir de lo que los otros están haciendo, incluso cuando esa conducta no está destinada a proporcionarle información. Habría pues una auténtica capacidad de comunicación social. También se ha señalado que los niños muy pequeños tienen habilidades muy especiales de tipo social y reconocen diferencias de edad en las personas, o tienen preferencias por mirar a otros niños, desde los primeros meses de vida.

Todo ello pone de manifiesto que desde muy temprano el niño va especializando una parte de su conducta para interactuar con el mundo social y que está bien dotado para ello. Pero esto no nos obliga a admitir que utilice capacidades distintas que las que tiene para actuar e interpretar el mundo físico. Más bien lo que hace es utilizar sus capacidades generales para explorar distintos ámbitos de la realidad y así va descubriendo sus características.

## Las relaciones con otros niños

Un aspecto muy importante del desarrollo social lo constituyen las relaciones que se establecen con los otros. Durante los comienzos de la vida los adultos, y los padres en particular, son componentes esenciales de nuestra existencia. Pero a medida que vamos creciendo el ámbito de relaciones se amplía, y hermanos, amigos y otros adultos empiezan a desempeñar un papel cada vez más importante, que terminará por primar sobre los progenitores.

Al fin y al cabo la vida de cada uno va a transcurrir sobre todo con los coetáneos. y luego con los más jóvenes, mientras que los mayores van teniendo un papel cada vez menor.

Si queremos entender el desarrollo y el significado de las relaciones sociales debemos adoptar, como siempre, una perspectiva evolucionista, y planteamos: ¿de qué sirve tener relaciones con los otros? ¿Por qué se establecen esas relaciones en un determinado momento, y no antes o después?

Hemos visto cómo el niño aprende a interactuar cada vez más y más activamente con la figura materna. En cambio los otros niños aparecen más tarde, son un descubrimiento lento. Lo más plausible es pensar que inicialmente no son necesarios. ¿De qué serviría el contacto con un ser tan dependiente e inexperto como el propio niño, cuyas capacidades son igualmente limitadas?

Sin dudar la madre desempeña un papel único en las primeras etapas del desarrollo y las conductas maternas han sido cuidadosamente seleccionadas, ya que hacen posible y facilitan la supervivencia de las crías. Pero, pasado un cierto período, el animal joven y el ser humano necesitan empezar a relacionarse con otros individuos ampliándose así el ámbito de las relaciones sociales. Esto ha sido analizado por los sociobiólogos, como Trivers, en términos de eficacia reproductiva, ya que permite que la madre continúe teniendo crías una vez que está

asegurada la supervivencia de la anterior. El establecimiento de relaciones con otros individuos hace posible la independencia de la cría y su desarrollo social, el que empieza a ocupar un papel propio dentro del grupo, y que comience a relacionarse con los individuos con los que tendrá que convivir a lo largo de su vida. Por otra parte, las relaciones con los compañeros de edad son o pueden ser mucho más simétricas que con los progenitores.

Uno de los factores del éxito de la especie humana es su capacidad para cooperar con los otros, para hacer cosas conjuntamente, y eso supone el desarrollo de habilidades complejas, en particular la de poder ponerse en el punto de vista del otro. Es normal que se favorezca durante el desarrollo la aparición de conductas de relación y cooperación. Lo que sucede es que ese intercambio debe producirse en los momentos y en las formas adecuadas, es decir, cuando resulta más fructífero. Tiene que haber una perfecta sincronización con el desarrollo de las capacidades físicas, motoras, perceptivas y cognitivas. Mientras el niño tenga capacidades muy reducidas, el contacto con los otros sirve de poco y por eso no tiene interés durante los primeros meses. Tiene que llegar cuando el niño empieza a ser capaz de interactuar con otros que tienen recursos tan limitados como él.

La teoría psicoanalítica contribuyó a difundir la idea de que la relación del niño con la madre era absolutamente esencial para el desarrollo social posterior y esto hizo que las restantes relaciones sociales se consideraran como secundarias y se estudiaran menos. Sin embargo, a partir de los años setenta se ha reactivado el interés por las relaciones entre iguales y, también, por la importancia del padre en el desarrollo del niño. Desde entonces se han realizado numerosos estudios sobre las amistades infantiles y la interacción entre niños. Un resumen accesible puede verse en Rubin (1980).

### Las relaciones de amistad

En los niños observamos a partir del primer año un interés por otros niños y pronto esas relaciones llegan a convertirse en una necesidad. Desde los dos o tres años, los niños necesitan estar en contacto con otros niños y lo exigen. El contacto permanente con los adultos, sobre todo si éstos no están pendientes de ellos, les aburre y necesitan compañeros con los que jugar.

Las relaciones de los niños con los adultos tienen un carácter muy distinto de las relaciones de los niños entre sí. Los adultos son mucho más tolerantes, sobre todo hacia los más pequeños, y establecen siempre una relación desigual, mientras que con otros niños el sujeto se ve obligado a establecer una relación más simétrica, a competir y a colaborar en el mismo plano. Probablemente el desarrollo de la independencia requiere el contacto con otros individuos iguales. De los otros niños se aprenden infinidad de cosas durante la infancia que no se podrían aprender manteniendo contacto exclusivo con los adultos.

Pero la actividad social tiene necesariamente que variar mucho en las distintas etapas, de acuerdo con el desarrollo de las capacidades de los niños, de tal forma que hay una prodigiosa temporalización. La capacidad cognitiva va haciendo posible distintas formas de interacción: tener en cuenta las necesidades de los otros, anticipar sus respuestas, responder a su interés, ser capaz de ponerse en su punto de vista, pero también como resultado de esas interacciones se va favoreciendo el desarrollo de las capacidades necesarias en cada momento.

Durante los primeros meses los niños no parecen manifestar un interés específico por otros niños de su misma edad, y los primeros contactos no son muy específicos. Esto parece ir contra la idea de que existen capacidades innatas de tipo social, pues los niños no manifiestan diferencias en su interacción con objetos físicos o sociales. Como señala Rubin (1980), en los primeros contactos los niños se exploran como

si se tratasen de objetos. Los bebés manifiestan un gran interés por las cosas, las exploran con evidente placer y tratan de descubrir sus propiedades, y cuando se encuentran con otro niño lo tratan de forma parecida. Un bebé al que se sitúa junto a otro lo explora, lo toca, lo empuja, lo mueve, lo golpea, de forma no muy diferente a como haría con un cojín, y el otro puede comportarse de la misma forma. Un observador ocasional podría suponer que se trata de una agresión, que las primeras relaciones son agresivas, pero no es así, el niño trata al otro como si fuera una cosa, y por tanto sin demasiados miramientos y sin reparar de dónde tira o dónde pone la mano. Se relacionan dándose manotazos o empujones, pero no parece que sean signos de hostilidad, sino de inadecuación a las características del objeto. A veces, trata de coger un juguete que tiene el otro niño, pero interesado principalmente por el objeto y no por el niño, agarrándolo como si estuviera en el suelo.

Pero pronto las cosas empiezan a cambiar y el niño va mostrando un interés creciente por los otros niños en tanto que niños. Rubin habla de “interacción social auténtica” cuando los compañeros se distinguen de los objetos inanimados. Durante el segundo año el niño empieza ya a establecer contactos con otros niños con una cierta adaptación a ellos, por ejemplo, poniendo, como señala Rubin (1980, p. 28), la mano en la espalda del otro o cogiendo su brazo. (Esta conducta recuerda los signos de apaciguamiento para reducir la agresión que se observan entre los simios.)

Así pues, a lo largo del segundo año, la conducta del niño se va haciendo cada vez más social, adaptando la conducta hacia los otros y muchas veces manifestando también signos de agresión, pero que empieza a tener ya un carácter de agresión social y no como las conductas que describíamos inicialmente que son, simplemente, formas de exploración, quizá poco hábiles de los objetos. Los niños, por ejemplo, se quitan unos a otros los juguetes, compitiendo con el otro,

pero conscientes ya de que el juguete lo tiene otro niño. Aunque son todavía bastante insensibles hacia los estados de los otros, sobre todo cuando les dominan sus propias necesidades, son, sin embargo, capaces también de algunas actividades que nos sorprenden. Así, un niño de 1 a 4 años “llega al cuarto de estar y encuentra a un amigo (de su misma edad) que está llorando; se pone de pronto muy serio, se dirige hacia su amigo, le da palmaditas, luego coge un juguete y se lo entrega” (Radke-Yarrow, 1975).

Como señala Rubin, el niño adquiere un conocimiento muy distinto con los otros que con los objetos físicos, ya que los otros tienen un comportamiento más imprevisible que los objetos. Pero el conocimiento de los otros hay que adquirirlo de forma semejante a como se adquiere el conocimiento del mundo físico, es decir, experimentando las resistencias que ofrecen a la acción propia. Gracias a esa experimentación se descubren los caracteres propios de los seres humanos.

Durante el segundo año, las relaciones sociales aumentan, pero generalmente están limitadas a dos niños y hay pocas relaciones en grupo, que son todavía más complejas. Pronto empiezan a aparecer actividades recíprocas en las que uno da y el otro recibe, o en las que uno tira una pelota y el otro la recoge, cambiando a continuación los turnos, o uno persigue a otro alternándose; estas conductas requieren ya un ajuste respecto a la conducta del otro. La aparición del lenguaje permite aumentar las posibilidades de coordinar la acción, aunque, en un principio, el lenguaje sólo constituya un elemento más de esa acción.

En estas relaciones ya se empiezan a observar preferencias hacia los compañeros de actividades, y un niño prefiere estar con otro, formándose en la escuela infantil o en el parque asociaciones que tienen una relativa permanencia. Probablemente, esas relaciones están determinadas por un cierto parecido, por capacidades físicas semejantes, por una cierta homogeneidad

que es difícil hacer explícita. Jacobson (citado por Rubin) señala que en sesiones de laboratorio cuando las madres tenían mayor relación entre ellas era más fácil que simpatizaran los niños. Se ha señalado también que a los tres años los niños que tienen relaciones más estables con las madres tienen también mejores interacciones con los compañeros de su misma edad (Lieberman, 1977). En resumen, parece que ya desde los dos años los niños tienen buenas capacidades sociales para relacionarse con otros niños, y tienen preferencias marcadas que pueden considerarse como los comienzos de la amistad.

La mayor parte de las actividades de interacción temprana pueden relacionarse con esa categoría amplia de conductas que denominamos juego. Mueller y Lucas (1975) examinaron el juego de cinco niños primogénitos, con edades entre 13 y 18 meses, a los que reunieron durante dos sesiones a la semana a lo largo de tres meses y establecieron que sus relaciones pasaban por tres etapas. En un primer estadio, una conducta destacada consistía en que un niño examinaba un objeto y esto atraía la atención de otros niños, sin que hubiera propiamente interacción, los otros niños se limitaban a examinar lo que el primero hacía. En el segundo estadio, los otros niños respondían a las actividades, por ejemplo, imitando lo que había hecho el primero: si el niño vocalizaba y hacía un ruido mientras miraba a otro niño, el segundo reía y miraba al primero en una especie de contestación. Por último, en el tercer estadio, se producían ya respuestas a las acciones que iniciaba un niño, tales como coger algo que el primero da, seguirse el uno al otro, etcétera.

Bronson (1975) indica que la sociabilidad de los niños de esta edad se refiere primordialmente a hacer cosas juntos más que a estar juntos. El 88% de la actividad de los niños hace intervenir un objeto tal como un juguete, por ejemplo. El objeto constituye un centro de atención en torno al cual se realiza una actividad de tipo social.

A partir del tercer año, se producen cambios en las conductas y las preferencias de los niños. Los otros aparecen como compañeros de juego, a menudo ocasionales, simplemente para realizar una actividad. Eso no quiere decir que no se establezcan relaciones de amistad más permanentes. Pero, de todas formas, las amistades no son muy profundas y pueden cambiarse en un plazo muy breve. Los grupos son pequeños y los juegos se realizan entre dos o tres niños.

Es la etapa del juego simbólico, o de juegos motores rudos de correr, empujarse, agarrarse, etc. Los juegos simbólicos sirven muy bien para aprender los papeles sociales. Se juega a las mamás, al médico, a la tienda, etc. Podríamos decir que se aprenden situaciones sociales ya dadas, procurándose una adaptación a ellas, pues el niño ejercita los guiones rudimentarios de esas situaciones hasta dominarlos.

Excepto en el ámbito familiar el niño prefiere jugar con otros del mismo sexo. Posiblemente se debe a que tiene que consolidar las conductas típicas del niño o de la niña. La presión social, no sólo de los padres, sino de los compañeros es muy grande para que se hagan tareas típicas. Las niñas no juegan al fútbol, los niños no juegan con muñecas. El poder socializador y de sometimiento a la norma social que los otros ejercen es muy poderoso.

Eso los niños y las niñas tienen que afirmarse en su identidad rechazando a los del sexo contrario.

A partir de los seis a siete años empiezan los juegos de reglas y a través de ellos el niño se descubre socialmente. En el juego simbólico se aprendía a dominar situaciones sociales establecidas, mientras que con los juegos de reglas se aprenden situaciones sociales propias, creadas por los mismos protagonistas. Hay que hacer una tarea y hacerla entre todos, hay que entender al otro para actuar con él. Surgen conflictos y hay que resolverlos. Hay que buscar argumentos para convencer al otro, para mostrarle que el punto

de vista propio es más razonable. El grupo tiene una gran influencia en la socialización y es un método muy eficaz para someter la conducta del individuo a las normas sociales.

Los grupos también ofrecen al niño un apoyo y un sentimiento de pertenencia a una comunidad con la que se participa en actividades. Los grupos se forman en función de las semejanzas. La semejanza y el parecido constituyen importantes factores de cohesión social y los individuos tienden a relacionarse con otros a los que consideran semejantes o parecidos en algún tipo de conducta o alguna característica. Pero al mismo tiempo, el grupo tiene un efecto regulador sobre la conducta de los individuos, y hace que se establezca una norma de conducta dentro del grupo, de tal manera que las conductas que se desvían respecto a esa norma son castigadas de una manera o de otra, desde la reprobación explícita a la expulsión del grupo. Parece que la cohesión del grupo va aumentando a lo largo de la infancia y en la adolescencia, en donde toma características especiales.

Durante un largo período en los grupos sólo se encuentran individuos del mismo sexo y los niños rechazan a los del otro sexo o simplemente prefieren a los del propio. A medida que van creciendo, esa separación se va haciendo más estrecha y, hacia el final de la infancia, los grupos de chicos y de chicas tienen unas características bastante distintas. Parece que los niños tienen tendencia a formar grupos más amplios que los de las niñas y los grupos de chicos realizan más travesuras y desafío a la autoridad.

Pero, con la aproximación de la adolescencia, las cosas cambian. Hay que empezar a descubrir al otro sexo en lo que tiene de propio, así como el sexo de uno mismo. Los juegos empiezan a hacerse mixtos; es más, uno de sus principales atractivos es que sean mixtos. Son la ocasión de nuevos descubrimientos sobre las diferencias entre los sexos y el momento de experimentar el atractivo de las personas del sexo opuesto. Las relaciones con el otro sexo son

deseadas y temidas, porque suponen adentrarse en un territorio poco conocido.

Los grupos se amplían, se forman las pandillas, pero también se establecen relaciones de amistad más estrechas y muchas veces duraderas. La amistad puede ser mucho más amplia que antes, no es sólo para los juegos, sino también para las actividades escolares, o en torno a la casa, y se puede convertir en una amistad para todo, en la que todo se puede compartir. Pero además de las relaciones con personas del mismo sexo se pueden establecer también con el contrario, iniciándose noviazgos, que pueden resquebrajar la estructura del grupo, que termina por fragmentarse.

En los grupos de muchachos se valora muy positivamente la solidaridad y la fidelidad al grupo, mientras que los grupos de chicas parece que aprecian, sobre todo, la intimidad y se establecen más relaciones a dos dentro del grupo. Se ha señalado que los grupos de delincuentes juveniles son mucho más abundantes entre los chicos que entre las chicas y tienen ese carácter de desafío a la autoridad de los adultos. Douvan y Adelson (1966) han tratado de explicar la diferencia entre grupos de chicos y de chicas, desde una posición inspirada en el psicoanálisis, subrayando que los chicos tienen más necesidad de combatir la autoridad paterna.

Algunos han insistido en que las actividades que se realizan en grupo son una forma de preparación para la vida futura. Podríamos pensar, entonces, que socialmente se seleccionan mediante la aprobación social las actividades que concuerdan más con los papeles futuros. Los hombres aprenden a ser independientes, a relacionarse incluso con personas con las que no tienen un grado de intimidad alto, a tratarse de una manera más dura y más agresiva, mientras que las niñas desarrollan sobre todo relaciones interpersonales estrechas, con una mayor capacidad de expresión y comunicación de los sentimientos, que podría preparar mejor para la vida social futura de la mujer. La conducta adulta

se moldea fuertemente a lo largo de la infancia y de la adolescencia de una manera tan sutil que ni los que moldean ni los moldeados se dan cuenta de cómo se produce.

### **Tipos de relaciones**

Pero no todas las relaciones son del mismo tipo. Nos relacionamos con los otros para cooperar, para competir, para depender, etc. Dos tipos de relaciones con los iguales son particularmente importantes y han sido estudiadas por los psicólogos: la amistad y la agresión.

Hemos visto que las interacciones sociales entre individuos parecidos son extremadamente importantes para el desarrollo, pero esas interacciones son de tipos muy diferentes. En un extremo se pueden situar las conductas de tipo prosocial, tales como ayudar, compartir, cooperar y, en el otro, las conductas de tipo agresivo, que van dirigidas contra el otro.

En grupos de niños todavía bastante pequeños, de dos a tres años, se observan ya preferencias. Hay niños que prefieren estar juntos, que juegan mejor entre ellos y a veces se forman lazos estrechos que excluyen a los demás. Entre los niños más pequeños esas vinculaciones son de poca duración, y un niño se siente tentado a rechazar a su amigo, por ejemplo porque ha preferido jugar con otro. En los mayores las vinculaciones adquieren más permanencia y se vuelven más duraderas. Generalmente la amistad se basa en una similitud: de caracteres, de intereses, de fuerza física, niños que tienen gustos parecidos, que se divierten haciendo las mismas cosas. Pequeños aspectos, que a un adulto le pueden parecer irrelevantes, permiten establecer una amistad entre niños, que luego será sustituida por otra. Pero también interviene un cierto grado de complementariedad, y muchas veces se establece una amistad entre niños diferentes pero uno tiene lo que no tiene el otro. Posiblemente la importancia de la semejanza interviene también

en que las amistades sean sobre todo entre niños del mismo sexo.

Los niños de seis-siete años señalan que con los amigos se comparten cosas, juguetes, se juega juntos. En cambio, desde los 10 años se refieren a compartir pensamientos o sentimientos, la amistad se hace algo menos material. Entre los amigos son frecuentes las disputas e incluso las rupturas. A medida que los chicos crecen las amistades se hacen más estrechas y más complejas y también las rupturas más dolorosas, como entre los adultos.

Robert Selman (1981) ha estudiado el desarrollo y las etapas de la amistad entre los niños. Entre los preescolares la amistad se basa en poseer determinadas cosas, en vivir cerca, en factores muy coyunturales. Es la etapa que ha llamado de compañeros de juego momentáneos.

El siguiente periodo, que se desarrolla entre los cuatro y los nueve años, un amigo es alguien al que se conoce mejor que a otros y cuyas acciones coinciden con lo que se desea, de tal manera que la relación se establece sobre todo en una dirección.

El estadio siguiente que se extiende entre los 6 y los 12 años supone ya una cooperación en dos direcciones, lo que indica una reciprocidad en la relación, que los amigos son personas que se ajustan a los gustos del otro, pero si surgen dificultades, si hay conflictos, la cooperación se puede romper.

Entre los 9 y los 15 años aparecen relaciones íntimas, mutuamente compartidas. Según Selman, la relación consiste en compartir problemas, pensamientos, sentimientos, y hay un mutuo apoyo que permite superar pequeñas disputas. Los progresos cognitivos permiten al chico participar y anticipar los deseos y sentimientos del otro ajustando mejor su propia conducta. Una de las limitaciones es la posesividad y la centración de los dos amigos sobre la relación a dos.

En la última etapa, que transcurre desde los 12 años hasta la edad adulta, se forman amista-

des autónomas e independientes. La amistad no excluye otras relaciones, por lo que se produce simultáneamente dependencia e independencia y la amistad se basa sobre la confianza en el otro.

Pero no todas las relaciones son de amistad y de cooperación, también se producen conductas agresivas. Si observamos los intercambios de niños desde los dos años vemos que muchos de ellos son conflictos, peleas por la posesión de un objeto, generalmente de muy corta duración. A veces predomina el interés por el objeto, pero otras es el deseo de afirmación, una conducta que quizá tenga que ver con la jerarquía, pues la obtención de un objeto similar no resuelve el conflicto, sino que el niño busca imponerse al otro.

A medida que los chicos se hacen mayores los actos de agresión disminuyen en número, pero aumentan de intensidad. La agresión física va siendo también sustituida por la agresión verbal, a veces más dolorosa. Hartup (1974) ha señalado la diferencia entre lo que llama la agresión instrumental para recuperar un objeto o un lugar de un niño de cuatro a seis años, y la agresión hostil de chicos de más edad, que ya va dirigida contra la otra persona.

Numerosos estudios psicológicos han puesto en relación la agresividad con la frustración, y las causas de frustración pueden ser muchas. El niño puede ser castigado frecuentemente, o no recibir suficiente atención o cariño, y eso puede ser el origen de su agresividad. Pero el problema de la agresividad es extremadamente complejo y son muchos los factores que intervienen en ella. Se ha señalado que hay tres grupos de factores interconectados. Por una parte están los relativos al propio sujeto que incluyen el aspecto físico, más o menos agradable, las habilidades sociales que posee para interactuar con los demás, o el nivel hormonal. Los factores referentes a la familia tales como prácticas de crianza que se adopten, formas de interacción entre los miembros de la familia, grado de tensión. Finalmente están los factores referentes



a la cultura y la comunidad, que incluyen las actitudes hacia la violencia, hacia los derechos humanos y la extensión de las formas sociales de violencia, en los medios de comunicación y en la realidad. Todos estos factores serían los determinantes de que se produzca agresividad, existiendo una interacción entre ellos, por lo que las predicciones de la conducta agresiva no son fáciles de establecer.

Se ha señalado que la imitación es una importante forma de aprendizaje de la agresión, y diversas experiencias bien conocidas de Bandura y otros muestran la facilidad para imitar modelos agresivos, reales o filmados. Sin embargo, la imitación de los modelos depende en gran medida del estado del que imita y por tanto no puede atribuirse únicamente al modelo. Parece bastante verosímil que la exposición a manifestaciones continuas de agresión, como la que nos ofrece la televisión, favorezca la adopción de conductas agresivas, pero el que finalmente se produzca agresión va a depender también de otros factores, y entre ellos el grado de frustración del sujeto, la distancia entre sus expectativas y sus posibilidades de alcanzarlas, el tipo de ambiente social. Evidentemente nuestra sociedad genera enormes dosis de frustración, y en cierto modo se fundamenta sobre esa frustración, que puede llevar a los individuos a desear todo lo que la publicidad les mete por los ojos pero que les resulta imposible alcanzar.

La influencia del medio social y las reacciones de los otros son entonces un factor determinante de la agresión. El propio aspecto físico puede influir. Unos autores (Langlots y Downs, 1980) realizaron un estudio de las respuestas agresivas de niños atractivos y poco atractivos de tres años y no encontraron diferencias, pero en cambio los niños de cinco años no atractivos eran ya más agresivos que los atractivos. Efectivamente, las características que no facilitan el contacto con los otros, los defectos, el aspecto, la falta de gracia o de simpatía, la misma inseguridad, no producen una respuesta positiva en

los otros, y eso no hace más que aumentar el aislamiento y la frustración.

En la escuela, entre los jóvenes que realizan actos de violencia contra los otros, contra los objetos, contra la misma escuela, es fácil que exista una elevada frustración, una insatisfacción que lleva a no saber encontrarse en el lugar social que se espera y se desea. Pero como las causas de esa insatisfacción pueden ser lejanas (el sistema, social imperante), difusas (un malestar indefinido) o azarosas (aspecto físico desagradable), la reacción llega a ser indiscriminada, ejerciéndose la violencia contra lo que está más cerca. Evidentemente el efecto de esa violencia es negativo y conduce a aumentar el aislamiento y la marginación, excepto con relación a un pequeño grupo de individuos en circunstancias parecidas con el que pueden asociarse. La única salida es tratar de cortar el círculo intentando atajar las causas de la frustración.

Cuando es social, está ligada a la propia naturaleza del sistema social y político y afecta a un número elevado de personas, por lo que las posibilidades de actuar con éxito son escasas, y sólo caben acciones humanitarias más efecto de la caridad que de la justicia. Este tipo de agresiones y actos de violencia han crecido enormemente en las zonas periféricas de las grandes ciudades y llenan las páginas de sucesos de los periódicos, pero poco puede hacerse contra ellas sin modificar las condiciones de vida en las que viven los jóvenes que protagonizan esos actos y que frecuentemente arrastran tras de sí una larga sucesión de fracasos escolares, familiares y sociales.

### **Los beneficios de las relaciones sociales**

Llegados a este punto es conveniente que nos planteemos qué utilidad tiene el establecimiento de relaciones con coetáneos, ¿qué se aprende de otros niños? En realidad más correcto que

aprender de los otros sería decir aprender con los otros, en primer lugar porque todos aprenden, y en segundo lugar porque no es que los otros, ni siquiera los mayores, les enseñen, sino quedan las oportunidades de aprender, de construir por sí mismo.

En primer lugar el contacto con los otros nos permite construirnos a nosotros mismos como seres sociales. Tomamos conciencia de lo que somos cuando vemos a los otros. La primera toma de conciencia que tiene lugar en el niño pequeño, conciencia todavía muy difusa, es la que se produce como efecto de las resistencias que los otros nos presentan. Nuestros deseos no se ejecutan inmediatamente sólo se llevan a cabo si son compartidos por los otros, nuestros puntos de vista son discutidos, rechazados o desmontados por los demás. Los otros nos devuelven una imagen de nosotros mismos que puede no coincidir con la que nos habíamos formado, y eso nos obliga a reajustes.

Los otros son tan necesarios que sin ellos no llegaríamos a ser nosotros mismos. Lo que cada uno de nosotros ha llegado a ser es el efecto, en buena medida, de lo que son los que le rodean. A finales del pasado siglo un psicólogo americano. James Mark Baldwin, hablaba de la importancia del "socius" en la construcción de nosotros mismos, y esa idea fue retomada más tarde por H. Mead (1934).

Pero además tenemos que aprender a hacer las cosas con los otros, aprender a cooperar. Como hemos dicho muchas veces, el éxito del ser humano se debe a la capacidad de cooperar, de hacer las cosas con otros, lo que multiplica las escasas fuerzas y capacidades de cada uno. Pero cooperar no es una tarea fácil, requiere el desarrollo de una serie de habilidades complejas. Cooperar supone compartir un objetivo pero sobre todo ser capaz de ponerse en el punto de vista del otro, entenderlo, y ajustar los puntos de vista. Descentrarse del propio punto de vista y ponerse en el de otro es algo muy complicado que sólo lentamente se va consiguiendo, y se

logra precisamente compartiendo actividades con los otros y tratando de coordinarlas.

Así pues, cooperar es una capacidad fundamental, producto del desarrollo social y ligada al desarrollo cognitivo.

En efecto, la discusión con otro, el intercambio de puntos de vista es a menudo un elemento que facilita la comprensión. Muchas veces un adulto no puede hacer progresar al niño tanto como un compañero de edad para ayudarlo a comprender un problema, pues la perspectiva de este último es más próxima, tiene dificultades parecidas, habla un lenguaje más semejante. A menudo se aprende más de los coetáneos que de los adultos.

Además de todo lo anterior el contacto con los otros nos permite hacernos un lugar en la jerarquía social. Muchas de las especies animales establecen jerarquías sociales, según las cuales el grupo está ordenado y unos individuos tienen privilegios que no poseen otros. En los hombres también existe este sistema de jerarquía social, que puede ser múltiple, dada la movilidad de los grupos humanos, es decir, que no hay una jerarquía social única. Pues bien ese lugar se va consiguiendo en los intercambios que se establecen con los otros.

En los grupos de niños se establece un orden, una jerarquía, y esto se hace mucho más patente al acercarnos a la adolescencia. Unos son apreciados por todos, se ven como modelos en alguna actividad, son deseados como amigos, son los más populares, mientras que otros tienen más dificultades sociales, permanecen más aislados. La popularidad es una característica que no todos poseen por igual y que contribuye a establecer la jerarquía.

La simpatía, el aspecto agradable, el poseer determinadas características, habilidades, son factores que determinan el lugar en el grupo y la aceptación por los otros. Así se adquieren habilidades sociales cuyo efecto puede ser duradero, aunque con la edad las características deseables van cambiando y al llegar a la edad adulta pueden

aparecer otras nuevas. Pero, por ejemplo, los que manifiestan actitudes de dirigente pueden, en muchos casos, mantenerlas.

### **La relación del niño con los padres. La pérdida de un progenitor**

Hasta ahora hemos estado viendo las cosas desde la perspectiva de los padres; pero tomemos también la perspectiva del niño. Parece que el apego puede ser tan intenso a uno u otro progenitor, aunque siguen persistiendo en muchos casos algunas diferencias (que, sin embargo hay que señalar que no se encuentran en todos los estudios). Por ejemplo, se ha señalado que en situaciones de mucha ansiedad el niño prefiere a su madre, mientras que en situaciones de juego el niño prefiere a su padre. Pero es difícil generalizar esos resultados que dependen de muchos factores. También se ha señalado que la personalidad del progenitor y la manera de tratar al niño es muy importante, más que el sexo biológico, y que por ejemplo la expresividad de los afectos, que suele considerarse como una característica femenina, pero que puede presentarse igualmente en los hombres, favorecería el establecimiento de la relación .

Probablemente lo más normal, es que el niño se relacione con sus padres, con otros adultos y con otros niños. Con cada uno de ellos va estableciendo un tipo de relaciones diferenciado, y entre el conjunto de esas relaciones va formando su propia posición social y se va formando a sí mismo socialmente. Pero puede suceder que falten algunas de esas relaciones.

Cada vez las familias son más reducidas, a veces limitadas a los padres y un solo hijo o a lo sumo dos. El resto de la familia puede vivir en otra ciudad o en la misma, pero tan alejados que apenas mantienen relaciones. El núcleo familiar es muy pequeño y además cada vez va haciéndose más frecuente que falte uno de los dos progenitores porque la pareja se ha

separado. En Estados Unidos se calcula que la mitad de los matrimonios actuales terminará en divorcio, y en Inglaterra el número de divorcios se triplicó entre 1967 y 1976, de tal manera que por esa fecha uno de cada cinco matrimonios estaba separado. En España, en 1988, unas doscientas cincuenta mil mujeres vivían solas con hijos a su cargo. Es previsible que si no hay cambios en las condiciones de vida actuales la separación de las parejas aumente, porque los fenómenos causantes de las separaciones tienden a incrementarse, por efecto de las condiciones de producción.

No es cuestión de extenderse ahora sobre los efectos de esta consecuencia del capitalismo y de la vida en las grandes aglomeraciones industriales. Lo que es claro es que vivir con un único progenitor afecta al niño/a, sobre todo en una sociedad que ha tenido el modelo de dos progenitores y ha cambiado en relativamente poco tiempo. Como siempre, es difícil establecer consecuencias generales que están afectadas por infinidad de factores. Parece de nuevo que la calidad de la relación es el factor fundamental de que se produzcan trastornos o no.

Lo más frecuente, sobre todo si los hijos son pequeños, es que continúen viviendo con su madre y vean periódicamente a su padre, pero de todas formas, en países como Inglaterra y Estados Unidos, entre un 7 y un 10% de los hijos se queda con su padre tras la separación.

Los primeros tiempos de la separación suelen ser difíciles para todos y es necesaria una adaptación personal de cada uno. Algunos autores señalan que frecuentemente es más rápida la adaptación de los padres, que pueden encontrar nuevos compañeros/as, que la de los niños. Éstos necesitan realizar todo un proceso de adaptación a la situación nueva.

Si las relaciones con los dos padres continúan siendo aceptablemente buenas, es decir, no son violentas o desagradables, es posible que los efectos sean pequeños. Por el contrario, si la situación entre ellos es tensa, y sobre todo

si los hijos están en medio y son utilizados por uno y otro para presionarse mutuamente, los efectos serán más negativos.

En casos de separación clara de uno de los dos progenitores, algunos psicólogos han encontrado efectos positivos en la aparición de un sustituto, es decir, que el progenitor con el que vive el niño forme una nueva pareja estable. Pero naturalmente eso depende mucho de las personas, de la relación del niño con el sustituto y de que haya pasado el tiempo de habituación al cambio de situación.

Según algunos investigadores es distinto que la desaparición del progenitor se produzca por fallecimiento o por divorcio. Este último originaría más conductas antisociales, mientras que la muerte llevaría más a la depresión (Rutter, 1981). Incluso el desacuerdo y las peleas entre los padres están asociadas con la conducta antisocial posterior, cuando no se llega a producir la separación, por lo que serían las disputas y tensiones familiares las que constituirían el origen de esa conducta antisocial. En padres separados, cuando las peleas no se manifiestan abiertamente, ni se producen delante del niño, no se observan efectos negativos, que sí aparecen cuando continúan peleándose delante de él (Hetherington, Cox y Cox, 1982).

De todas formas la ausencia de un progenitor no tiene por qué afectar a muchos aspectos del desarrollo y a lo largo de la historia esa ausencia era frecuente, pues la mortalidad era alta, aunque, quizá, era más fácilmente compensada por la presencia de otras personas. Un estudio mostró que de 700 hombres famosos cuya biografía aparecía en la Enciclopedia Británica, el 25% habían perdido a uno de los progenitores antes de los 10 años.

En resumen podemos decir que la socialización del niño se establece en el seno de la familia a través de mecanismos que todavía son mal conocidos. El hecho de que no se disponga de una teoría unificadora, como sí sucede en el caso del apego, tiene como resultado la existencia de una multitud de estudios poco coherentes que no nos ofrecen una imagen única. Parece que las influencias de los adultos dependen del sexo del progenitor, de la edad del niño y del tipo de relación que se establece.

En todo caso resulta claro que la familia constituye un sistema de varios elementos en el que todos influyen sobre todos, en muchos casos con influencias indirectas y mediadas, por lo que su análisis resulta muy complejo y está todavía en sus inicios.





## **IV UNIDAD**

### **EL ESTUDIO DE LA PREADOLESCENCIA**



# ASPECTOS DEL DESARROLLO FÍSICO

## CAMBIOS FÍSICOS

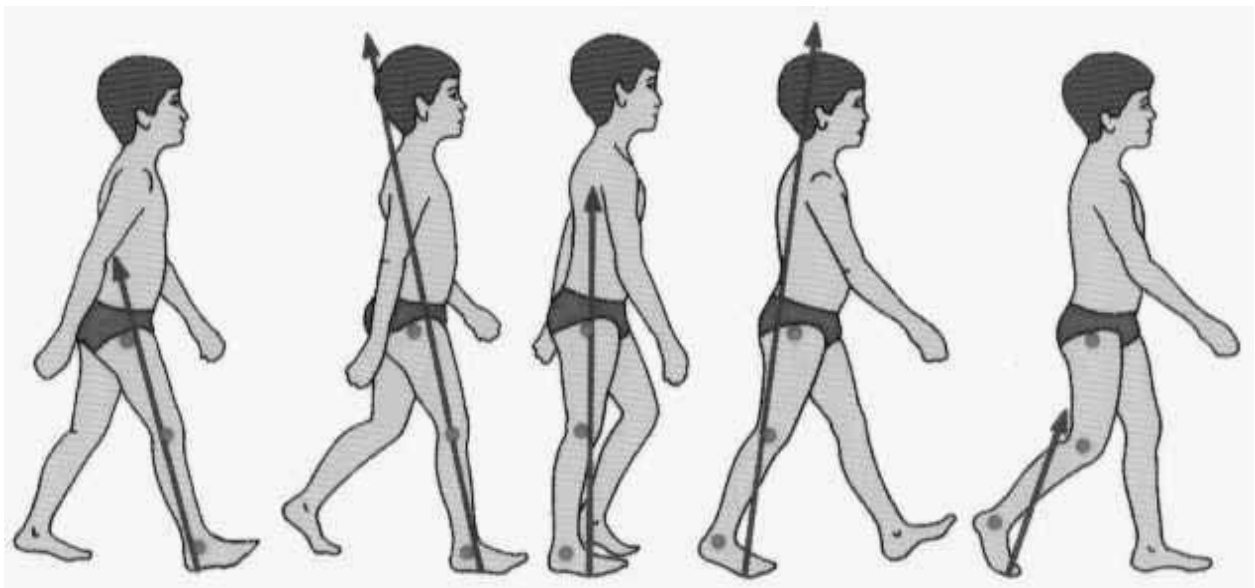
Si diéramos una vuelta por una escuela elemental corriente, precisamente después del último timbre, veríamos una virtual avalancha de niños de todas las formas y tamaños. Unos altos, unos bajitos, unos gorditos y otros delgados lanzarse precipitadamente a través de las puertas de la escuela hacia la libertad del aire libre. Unos pocos no serían precisamente gorditos sino gordos verdaderamente; y aun cuando no sea obvio; muchos no estarían en la forma en que deberían. Si siguiéramos a estos niños en su camino a casa desde la escuela, tal vez los veríamos saltando en los jardines y luego caminando, balanceándose y nuevamente saltando, tratando de romper récords de distancia pero, ocasionalmente, rompiéndose los huesos. Algunos de estos jovencitos llegan a la casa (o frecuentemente donde una niñera) para no salir el resto del día. Ellos pueden estar afuera perfeccionando nuevas habilidades en saltar, correr,

lanzarse, agarrar, balancearse, montar en bicicleta y trepar volviéndose más fuertes, más rápidos y mejor coordinados. Por el contrario, muchos niños permanecen dentro mirando televisión o participando en juegos tranquilos.

### Crecimiento y buen estado físico

Tanto los niños como las niñas ganan en promedio 7 libras y 2 ó 3 pulgadas al año hasta el crecimiento súbito del adolescente, que llega para las niñas alrededor de los 10 años. Las niñas, entonces, dejan atrás a los niños físicamente hasta que los niños tengan su crecimiento súbito y las alcancen a la edad de 12 ó 13 años.

Estas cifras, por supuesto, son promedios. Los niños, como individuos, varían ampliamente –tan ampliamente que “si un niño que tenía exactamente la altura promedio en su séptimo





cumpleaños, es posible que no crezca nada durante dos años, todavía estará exactamente dentro de los límites normales la altura alcanzada a la edad de nueve años (Tanner, 1973, pág. 35).

Además, la proporción en el crecimiento varía con la raza, origen nacional y nivel socioeconómico. Un estudio de niños de 8 años en partes diferentes del mundo produjo una fluctuación de cerca de 9 pulgadas entre las alturas medias de los niños más bajitos (la mayoría del sur oriente de Asia, Oceanía y Sur América) y los más altos (la mayoría de Europa del norte y central, del oriente de Australia y de los Estados Unidos) (Meredith, 1969). Aunque las diferencias genéticas probablemente cuentan en esta variedad, las influencias ambientales también juegan su parte. Los niños más altos vienen de partes del mundo donde la mala alimentación y las enfermedades infecciosas no son un grave problema. Por razones similares, los niños de hogares acaudalados tienden a ser más grandes y más maduros que los niños de hogares más pobres.

En vista de la amplia variedad de tamaño durante la preadolescencia, debemos ser cuidadosos sobre los juicios fundamentales en lo relacionado con la salud de los niños o con las posibles anormalidades en su crecimiento físico. Especialmente en los Estados Unidos, con su población racial y étnicamente diversa, puede que se necesite desarrollar normas de crecimiento para diferentes grupos (Goldstein & Tanner, 1980); pero, primero, necesitamos reconocer la importancia de la nutrición en el crecimiento y en la salud.

### **Nutrición y crecimiento**

Durante la preadolescencia, el promedio del peso del cuerpo se dobla, y el juego de los niños demanda una mayor cantidad de energía. Para mantener el crecimiento continuo y el ejercicio

constante, los niños necesitan cantidades superiores de alimento. En general, durante esta etapa, los niños tienen buen apetito y, a menudo, comen rápidamente. En promedio, necesitan 2,400 calorías y 34 gramos de proteína diarias, así como altos niveles de carbohidratos complejos, tales como los que se encuentran en las papas, en los granos de cereal; los carbohidratos refinados (endulzadores) deben reducirse al mínimo (E.R. Williams & Caliendo 1984).

La mala nutrición es causa del crecimiento lento; se necesita algo de energía y proteína sólo para estar vivo y algo más de energía y proteína para crecer. Cuando las comidas no pueden mantener de manera adecuada estos dos procesos, el crecimiento debe sacrificarse para mantener el cuerpo.

La nutrición también tiene implicaciones sociales. Los niños no pueden jugar y estar alerta si no comen suficientemente. Los efectos pueden ser duraderos; un estudio longitudinal en Guatemala, donde la mala nutrición es un problema serio, encontró que la dieta de un niño desde el nacimiento hasta los 2 años es un buen predictor de la conducta social en la preadolescencia. Los investigadores observaron a 138 niños de edades entre los 6 y los 8 años a quienes se les habían dado suplementos dietéticos en la infancia. Todos los niños recibieron proteínas. Los niños que de infantes no recibieron proteínas tuvieron la tendencia a ser pasivos, más dependientes de los adultos y más ansiosos, mientras que los niños mejor nutridos tendieron a ser más felices, más exuberantes y más sociables con sus compañeros (D.E. Barrett, Radke-Yarrow & Klein, 1982).

Además, la mala nutrición puede causar problemas en las relaciones de la familia. Las madres pueden responder menos frecuente y sensiblemente a los infantes desnutridos, quienes carecen de energía para atraer la atención de sus madres. Los infantes, a su turno, llegan a no reaccionar y a desarrollar deficientes habilidades

interpersonales; además, reducen la inclinación o el deseo de sus madres y de otra gente de interactuar con ellos (B.M. Lester, 1979). Si la madre está desnutrida también, el ciclo se empeora (Rosetti-Ferreira, 1978). Una vez más, vemos cómo están relacionados diferentes campos de desarrollo, en este caso el crecimiento físico y la personalidad

### **Mejoramiento del buen estado físico de los niños**

Hoy día los niños en edad escolar están físicamente menos sanos que los niños de mediados de los años 60. Están más gordos, aunque la mayoría no están realmente obesos, y sus corazones y pulmones están en peor forma que los preadolescentes que trotan.

Un estudio encontró que 98% de niños de 7 a 12 años en una comunidad trabajadora típica del medio oeste tuvieron por lo menos un factor de riesgo importante para desarrollar posteriormente enfermedades del corazón. Sus niveles de grasa corporal tenían un promedio entre 2% y 5% por encima del nacional, una tasa insalubre alta; 41% tenían altos niveles de colesterol; y 28% tenían la presión más alta de lo normal (C.T. Kuntzleman, comunicación personal, 1984), sobre todo porque no están lo suficientemente activos. Solamente la mitad de todos los niños de escuela elemental toman clases de educación física dos veces a la semana; menos de la mitad están activos durante el tiempo frío, y la mayoría no gastan tiempo suficiente aprendiendo habilidades de buena salud para el transcurso de la vida, como correr, nadar, montar en bicicleta y caminar. Muchos gastan demasiado tiempo viendo televisión.

La mayoría de las actividades físicas en el exterior de la escuela son deportivas en equipo y juegos competitivos. Estos no promueven la buena salud ya que, una vez que el niño termina

sus estudios, deja de practicarlos. Generalmente los que están comprometidos son los niños más sanos y atléticos, no los que necesitan más ejercicio.

Los niños pueden mejorar su salud y su capacidad cambiando su conducta de todos los días. Un programa educativo y de modificación de conducta ha informado a aproximadamente 24,000 niños en Michigan sobre cómo analizar los alimentos que comen, cómo medir su presión arterial, la proporción de los latidos del corazón, y la grasa del cuerpo, y cómo resistir la influencia de sus iguales y la propaganda para fumar y comer alimentos nutricionalmente no sanos. El problema también alienta a los niños a tomar parte en juegos exigentes físicamente. Cuando los investigadores buscaron los efectos del programa en 360 niños de los grados segundo, quinto y séptimo, encontraron resultados consoladores. Los niños del programa habían mejorado significativamente el tiempo en el cual debían correr un kilómetro; habían bajado su presión arterial y sus niveles de colesterol y de grasa en el cuerpo; y el número de niños sin algunos factores de riesgo para desarrollar enfermedades del corazón había subido a 55% (Descubridores de la forma, 1984).

Este programa está de acuerdo con las recomendaciones de un grupo de prominentes pediatras de que las escuelas provean programas de educación física sensatos con una variedad de deportes recreacionales para todos los niños. El énfasis debería estar en actividades que puedan ser parte de un régimen para la forma en el transcurso de la vida, como tenis, bolos, correr, nadar, golf y patinaje (Academia Norteamericana de Pediatría, Comité sobre Aspectos Pediátricos de Estado Físico, Recreación y Deportes, 1981).

## ASPECTOS DEL DESARROLLO INTELLECTUAL EN LA PREADOLESCENCIA

### Desarrollo cognoscitivo: la etapa de Piaget de operaciones concretas

En algún momento, entre los 5 y los 7 años de acuerdo con Piaget, los niños entran en el estadio de las operaciones concretas, cuando pueden pensar lógicamente acerca del aquí y del ahora pero todavía no sobre abstracciones. Generalmente, permanecen en este estado hasta cerca de los 11 años.

### ¿Que es el pensamiento operacional?

Los niños en el tercer estadio de Piaget son capaces del *pensamiento operacional*, pueden usar símbolos para llevar a cabo operaciones o actividades mentales, en contraste con las actividades físicas que fueron la base para la mayoría de sus primeros pensamientos. Por primera vez, entonces, la verdadera lógica llega a ser posible. Aun cuando los niños más pequeños, en el estadio preoperacional, han dominado la función simbólica (pueden hacer representaciones mentales de objetos y eventos que no están presentes inmediatamente), su aprendizaje está todavía atado estrechamente a la experiencia física. Los niños en el estadio operacional son mucho más expertos en clasificar, manipular números, tratar conceptos de tiempo y espacio, y distinguir la realidad de la fantasía.

Puesto que son considerablemente menos egocéntricos, los niños en el estadio de las operaciones concretas pueden descentrarse –pueden tener en cuenta todos los aspectos de una situación cuando sacan conclusiones, más que enfocarse en un solo aspecto, como lo hicieron en el estadio preoperacional. Se dan cuenta de que la mayoría de las operaciones físicas son reversibles. Su habilidad cada vez mayor de en-

tender los otros puntos de vista de las personas los capacita para comunicarse más efectivamente y ser más flexibles en su pensamiento moral.

Pero, mientras los niños de edad escolar piensan más lógicamente que los niños más pequeños, su pensamiento está todavía anclado en el aquí y el ahora. Solamente en el estadio de operaciones formales, las cuales generalmente vienen con la adolescencia, los jóvenes serán capaces de pensar abstractamente, probar hipótesis y comprender probabilidades, de acuerdo con Piaget.

### ¿Qué es la conservación?

Una habilidad importante que se desarrolla durante el estadio de las operaciones concretas es la conservación. La conservación es la habilidad de reconocer que dos cantidades iguales de materia permanecen iguales en sustancia, peso o volumen hasta que nada sea añadido o quitado.

*Atributos de la conservación.* En una tarea común de conservación, a Stacy se le muestran dos pelotas de barro iguales. Ella está de acuerdo en que son iguales. Se le dice que conserva la sustancia si reconoce que aun después que una de las pelotas ha sido convertida en lombriz, ambos terrones de arcilla tienen cantidades iguales de materia. En la conservación del peso, ella reconoce que la pelota y la lombriz pesan lo mismo.

Y en la conservación del volumen, se da cuenta de que la pelota y la lombriz desplazan cantidades iguales de líquido cuando se colocan en vasos de agua.

Los niños desarrollan diferentes tipos de conservación en distintas épocas. A la edad de 6 ó 7 años, corrientemente son capaces de conservar la sustancia; a los 9 ó 10, el peso; y a los 11 ó 12 el volumen. *Decalaje horizontal* es el término que Piaget usó para describir este fenómeno de la falta de habilidad de los niños para transferir los que han aprendido acerca de un tipo de

conservación a un tipo diferente, aun cuando el principio básico es idéntico para las tres clases de conservación. Así, vemos cómo es el razonamiento concreto del niño en este estadio.

Está atado estrechamente a situaciones particulares; los niños no pueden aplicar fácilmente la misma operación mental básica a una situación diferente.

**Estadios en el desarrollo de la conservación.** Los niños pasan a través de tres estadios en el dominio de la conservación. Podemos ver cómo funciona esto en relación con la conservación de la sustancia. **En el primer estadio,** los niños en la etapa preoperacional fracasan en la conservación. Se centran y enfocan en un aspecto de la situación (por ejemplo, que la pelota de arcilla llega a ser más larga cuando es convertida en la forma de una lombriz) y no toman nota del hecho de que la lombriz es también más angosta de lo que era la pelota. Así, se engañan por las apariencias y deciden que la lombriz contiene más arcilla. Porque los niños en el estadio preoperacional no entienden el concepto de reversibilidad, no reconocen que podían restaurar la forma original (y mostrar que nada ha sido añadido) convirtiendo la lombriz otra vez en una pelota.

**El segundo estadio es transitorio.** Los niños vacilan algunas veces en la conservación ya veces no. Pueden notar más de un aspecto de una situación —como altura, largo y espesor— pero pueden fallar en reconocer cómo están relacionadas estas dimensiones.

En el **tercero** y último estadio en la conservadora, los niños mantienen y dan justificaciones lógicas para sus respuestas. Estas justificaciones pueden tomar la forma de reversibilidad. (“Si a la lombriz de arcilla se le diera la forma de una pelota, sería lo mismo que la otra pelota”); identidad (“Es la misma arcilla; usted no ha añadido nada o tomado nada”); o compensación (“La pelota es más corta que la lombriz, pero la

lombriz es más delgada que la pelota, así ambas tengan la misma cantidad de arcilla”).

De esta manera, los niños en el estadio operacional en la preadolescencia muestran un avance cognoscitivo cualitativo sobre los prees-colares en estadio preoperacional. Su pensamiento es reversible, son descentrados, y están conscientes de que las transformaciones son solamente alteraciones perceptuales.

Factores que influyen en el desarrollo de la conservación. Piaget hizo énfasis en que los niños desarrollan la habilidad de la conservación cuando disponen de suficiente madurez neurológica. Creyó que esta habilidad se veía afectada mínimamente por el entrenamiento formal. Sin embargo, factores distintos de la maduración sí afectan la conservación. Los niños que aprenden habilidades de conservación lo más temprano posible, tienen notas altas altos coeficientes intelectuales, alta habilidad verbal y madres no dominantes (Almy, Chittenden & Miller, 1966; Goldschmid & Bentler, 1968).

Los niños negros de niveles socioeconómicos más altos son mejores en tareas de conservación (como también en otras operaciones de Piaget) que los niños negros de niveles socioeconómicos más bajos (Bardouille-Crema, Black & Feldhusen, 1986). También se ha encontrado que los niños de diferentes países —Suiza, los Estados Unidos, la Gran Bretaña y otros— logran la conservación a un promedio diferente de edades. Por consiguiente, la cultura y no la maduración solamente, en apariencia juega un papel importante.

## DESARROLLO DEL LENGUAJE

El lenguaje también se desarrolla rápidamente en la preadolescencia. Los niños son más capaces de comprender e interpretar, comunicaciones y de hacerse entender ellos mismos.

### **La gramática: estructura del lenguaje.**

Suponga que está mirando una carretera cubierta de nieve y le pregunta a alguien como va a sacar el carro del garaje. Puede obtener una respuesta como las siguientes: “John le prometió a Mary quitar la nieve del camino”, o “John le dijo a Mary que la quitara”. Dependiendo de cuál respuesta recibió usted, sabría si esperara a que John o Mary aparecieran con la pala en la mano. Pero muchos niños de menos de 5 ó 6 años no entienden la diferencia estructural entre estas dos frases y piensan que ambas significan que Mary es la que va a quitar la nieve del camino (C.S. Chomsky, 1969); Su confusión es comprensible, puesto que casi todos los verbos en inglés que pueden reemplazar a “dijo” en la segunda frase (tales como ordenó, quería, persuadió, aconsejó, permitió y espero) pondrían la pala en la mano de Mary. La mayoría de los niños de 6 años no han aprendido todavía cómo arreglárselas con las construcciones gramaticales en las cuales se utiliza una palabra como promesa en la primera frase, aun cuando ellos saben que es una promesa y son capaces de usar y comprender la palabra correctamente en otras frases. Alrededor de los 8 años la mayoría de los niños pueden interpretar la primera frase correctamente.

El ejemplo anterior nos muestra que aun cuando un niño de 6 años habla de manera un poco complicada, usando gramática compleja y vocabulario de varios miles de palabras, todavía tiene que recorrer un largo camino antes de dominar las finuras de la sintaxis –la forma como se organizan las palabras en frases y oraciones. Durante los primeros años de escuela, rara vez

usan la voz pasiva, formas compuestas que incluyan el verbo haber, y oraciones condicionales (“si... entonces”).

Los niños desarrollan un entendimiento complejo de la sintaxis que va en aumento hasta los 9 años, y posiblemente después (C.S. Chomsky, 1969). Cuando examinaba a 40 niños de 5 a 10 años de edad sobre la comprensión de estructuras sintácticas diversas, Chomsky encontró una considerable variedad en las edades de los niños que las comprendieron y aquellos que no lo hicieron.

**Metacomunicación.** Cuando Erin, de 6 años de edad, recibió un tratamiento odontológico con flúor, el experto en higiene le dijo que no comiera durante media hora. Erin interpretó las instrucciones como si quisiera decir que no debería tragar por media hora. Poco después de dejar la sala de exámenes, Erin empezó a dejar caer la saliva de la boca y se veía muy confundida. Se alivió mucho cuando el odontólogo vio su preocupación y la convenció de que sí, que podía tragar la saliva.

A pesar del hecho de que Erin tiene un nivel complejo de habilidad lingüística, todavía tiene dificultades con la comunicación, como muchos niños de su edad. Por supuesto, los adultos también, a menudo, mal interpretan lo que otras personas dicen. Pero los fracasos de los niños en interpretar los mensajes que reciben, frecuentemente provienen de dificultades en la metacomunicación; es decir, en su conocimiento del proceso de comunicación. Este conocimiento se desarrolla a través de la preadolescencia.

Para estudiar la habilidad de los niños para transmitir y comprender la información hablada, los investigadores han planeado un número de experimentos ingeniosos. En uno (Flavell, Speer, Green & August, 1981) a los de jardín infantil y a los de segundo grado se les pidió construir edificios de bloques exactamente como los construidos por otros niños y hacer esto

siguiendo las instrucciones grabadas del primer niño sin ver los edificios mismos. Las instrucciones fueron a menudo incompletas, ambiguas y contradictorias. A los que “edificaban” se les preguntó si pensaban que sus edificaciones se parecían a las que se suponía que debían copiar y si pensaban que las instrucciones eran buenas o malas. Los niños mayores revisaron su comprensión mejor. Es decir, era más probable que ellos notaran cuándo las instrucciones eran inadecuadas y lo demostraban con pausas, o mostrándose perplejos. Era más probable, que supieran cuándo no entendían algo y ver las implicaciones de la comunicación confusa –que sus edificios podían no parecerse exactamente a los que estaban copiando porque tenían instrucciones inadecuadas–. Los niños más pequeños algunas veces sabían que las instrucciones habían sido confusas, pero no parecían darse cuenta de que esto significaría que no pudieran hacer su trabajo bien. Aun a los niños mayores (quienes, después de todo, tenían solamente 8 años más o menos), les faltaba una conciencia completa del proceso de comunicación (Flavell, Speer, Green & August, 1981).

Descubrimientos como estos tienen implicaciones importantes. Los niños pequeños no entienden todo lo que ven, oyen o leen pero, a menudo, no se dan cuenta de que no comprenden. Pueden estar tan acostumbrados a no entender cosas en el mundo alrededor de ellos que esto no les parece raro. Los adultos necesitan darse cuenta de que no pueden dar por sentada la comprensión de los niños. Por consideración a la seguridad de los niños, el bienestar y el progreso académico, hemos averiguado medios de decir si los niños, en realidad, saben lo que se quiere que sepan.

Entre otras cosas, la habilidad de los niños para comprender y seguir instrucciones tiene una gran diferencia en cómo nosotros podemos medir su inteligencia con exactitud y su inteligencia se mide muy frecuentemente durante la preadolescencia.



## DESARROLLO MORAL: TRES TEORÍAS

¿Por qué estamos tratando la moralidad en un capítulo sobre desarrollo intelectual?, ¿no es el pensamiento moral un resultado de la personalidad, las actitudes emocionales e influencias culturales? A pesar de que todos estos factores sí entran en él, y aunque de las teorías psicoanalíticas y de aprendizaje social deducimos el desarrollo moral, la explicación de más influencia en estos días es que el desarrollo de los valores morales es un proceso racional que coincide con el crecimiento cognoscitivo. La regla de oro “no hagas a los demás lo que no quieres que hagan contigo” señala ese enlace. Este principio moral ampliamente aceptado supone una comprensión de que las otras personas pueden reaccionar a su conducta como usted lo hace a la de ellas. Pero hemos visto que los niños pequeños son egocéntricos. La regla de oro es difícil de seguir para ellos, no porque sean malos, sino porque se les hace difícil imaginar cómo se siente otra persona.

Jean Piaget y Lawrence Kohlberg, dos de los teóricos modernos de más influencia en el desarrollo del razonamiento moral, sostuvieron que los niños no pueden hacer juicios morales saludables sino hasta que cambien su pensamiento egocéntrico y logren cierto nivel de madurez cognoscitiva. Selman sostiene que el desarrollo moral está ligado estrechamente con la habilidad de “asumir un papel”. Examinemos estas tres teorías.

**Teoría de Piaget: los estadios morales.** De acuerdo con Piaget, la concepción de mora-

lidad de los niños se desarrolla en dos estadios importantes (resumidos en el cuadro 8-2), que coinciden aproximadamente con los estadios preoperacionales y operacionales. La gente pasa a través de estos estadios morales en épocas distintas, pero la secuencia es siempre la misma. El primer estadio, de moralidad forzada (también llamada moralidad sujeta a otras leyes o reglas) está caracterizado por juicios rígidos, simplistas. Los niños pequeños ven todo en blanco y negro, no gris. Porque son egocéntricos, no pueden concebir más de una manera de mirar la cuestión moral. Piensan que las reglas son inalterables, la conducta es correcta o incorrecta, y cualquier ofensa —no importa que sea menor— merece castigo severo. (Por supuesto, los niños a menudo desobedecen las reglas en las que insisten que otros cumplan).

El segundo estadio, la moralidad de la cooperación (o la moralidad autónoma), está caracterizado por la flexibilidad moral. A medida que los niños maduran e interactúan más con otros niños y con adultos, piensan menos egocéntricamente; han aumentado el contacto con una amplia gama de opiniones, muchas de las cuales contradicen lo que han aprendido en la casa. Los niños concluyen que no hay una norma moral absoluta, inalterable, sino que la gente, incluso ellos, hacen las reglas y las cambian. Buscan la intención detrás de la acción, y creen que el castigo debería ser proporcional al “crimen”. Están en camino de formular sus propios códigos morales.



Para ilustrar un aspecto de este cambio, Piaget (1932) contó esta historia:

Había una vez dos niños pequeños, Augusto y Julián. Augusto notó un día que el tintero de su padre estaba vacío, y decidió ayudar a su padre llenándolo. Pero al abrir el frasco, derramó la tinta e hizo una mancha grande en el mantel. Julián jugó con el tintero de su padre e hizo una mancha pequeña en el mantel. Piaget, entonces, preguntó: “¿Qué niño es más travieso y por qué?”.

Es probable que un niño con moralidad forzada considere a Augusto el mayor ofensor, porque hizo la mancha más grande. Pero un niño

mayor probablemente reconocerá que Augusto tenía buena intención, mientras que la mancha más pequeña que Julián hizo fue el resultado de algo que no debería haber estado haciendo. Los juicios morales inmaduros, siendo egocéntricos, se dan en una dimensión: la magnitud de la ofensa. Los juicios maduros toman en cuenta la intención.

**La teoría de Selman; asumir el papel.**

Las preguntas como la de Augusto y Julián incluyen el desempeño de un papel, ponerse uno mismo en la situación de otra persona e imaginar cómo piensa y siente. Selman (1973) describe el desarrollo del desempeño del papel en cinco estadios (0 al 4). Véase resumen en el cuadro 8-3.

CUADRO 8.2

■ DOS ESTADIOS DEL DESARROLLO MORAL DE PIAGET

| Caracter moral           | Estadio I  | Estadio II  |
|--------------------------|--|---|
| Conceptos morales        | Moral obligada   | Moral de cooperación  |
| Punto de vista           | El niño ve un acto como totalmente correcto o totalmente incorrecto y piensa que todo el mundo lo ve de lamisca manera. Los niños no pueden ponerse en el lugar de los otros.              | Los niños pueden ponerse en el lugar de los otros. No son absolutistas en los juicios pero ven que más de un punto de vista es posible.                                   |
| Intencionalidad          | El niño juzga los actos en términos de consecuencias físicas reales, no la motivación detrás de ellos.   | El niño juzga los actos por la intención, no por las consecuencias.   |
| Reglas                   | El niño obedece reglas por que son sagradas e inalterables.  | El niño reconoce que la gente hizo y puede cambiar las reglas. Los niños se consideran capaces de cambiar las reglas como alguien más.                                    |
| Respeto por la autoridad | El respeto unilateral lleva a sentir la obligación de confortarse con las normas de los adultos y obedecer las reglas de éstos.  | El respeto mutuo por la autoridad y los iguales permite a los niños valorar sus propias opiniones y habilidades, y jugar a las otras personas de acuerdo con la realidad. |
| Castigo                  | El niño aprueba el castigo severo. El niño siente que el castigo en sí mismo define lo incorrecto de un acto; un acto es malo si atrae castigo.  | El niño aprueba el castigo moderado que compensa a la víctima y ayuda al culpable a reconocer por qué un acto fue incorrecto, así lo conduce a la reforma.                |
| “Justicia inmanente”     | El niño confunde la ley moral con la ley física y cree que el accidente o la desgracia que ocurren después de un mala acción es un castigo ordenado por Dios o alguna fuerza sobrenatural. | El niño no confunde la desgracia natural con el castigo.  |

Fuentes: Adaptado parcialmente de M. Hoffman, 1970; Kohlberg en M. Hoffman & Hoffman, 1964.

En el estadio 0 (alrededor de los 4 a los 6 años), los niños piensan y juzgan egocéntricamente, y así no pueden asumir los papeles de otras personas. Supongamos que le decimos a Sara, que tiene 5 años, una historia acerca de una niña pequeña que había prometido a su padre no subir a los árboles pero entonces ve a un gatico atrapado en una rama alta. En este estadio, Sara no ve problema, puesto que a ella le gustan los gaticos, presume que su padre o alguien más automáticamente estarán en favor de subir al árbol para salvar al gatico.

**En el estadio 1**, desde aproximadamente los 6 años hasta los 8, los niños se dan cuenta de que la gente puede interpretar una situación de manera diferente. Ahora Sara dice: “Si papá no sabe por qué ella subió al árbol, se pondrá bravo. Pero si sabe porque lo hizo, estará contento”. Esta respuesta muestra que Sara ahora se da cuenta de la importancia de la intención.

El estar enterado recíprocamente marca el **estadio 2**, desde los 8 hasta los 10 años de edad. En este estadio, Sara no solamente puede ponerse en la situación de alguien (como podía en el estadio

1), sino que ahora sabe que alguien más puede imaginar sus pensamientos y sentimientos. Así, ella razona, el papá de la niña se daría cuenta de que ella creía que él aprobaría el rompimiento de la promesa bajo las circunstancias, y así él pensaría que eso estaba bien. Pero si él pensara que ella no había considerado cuál podía ser su reacción, él se pondría bravo.

**En el estadio 3**, desde los 10 años hasta los 12, un niño puede tomar distancia de una relación y opinar sobre ella desde un tercer punto de vista, por ejemplo, de un observador objetivo, como un juez.

**El estadio 4** llega, generalmente, durante la adolescencia, cuando una persona se da cuenta de que el desempeño del papel mutuo no siempre resuelve las disputas. Podrían ser valores rivales que simplemente no pueden comunicarse.

El análisis de Selman de desarrollo del desempeño del papel fue inspirado por las ideas de Piaget y Kohlberg de qué el desarrollo moral acompaña al crecimiento: intelectual. Veamos cómo Kohlberg describió el razonamiento moral de los niños.

CUADRO 8.3

ESTADIOS DEL DESEMPEÑO DE UN ROL

| Estadio | Edades aproximadas | Desarrollo  |
|---------|--------------------|---|
| 0       | 4-6                | El niño piensa que su propio punto de vista es el único posible.  |
| 1       | 6-8                | El niño se da cuenta de que otros pueden interpretar una situación de una manera diferente a la suya.   |
| 2       | 8-10               | El niño tiene conciencia recíproca, al darse cuenta de que otros, tienen un punto de vista diferente y que otros están conscientes de que él o ella tienen un punto de vista particular. El niño entiende la importancia de saber permitir a otros que sus solicitudes no han sido ignoradas u olvidadas. |
| 3       | 10-12              |   |
| 4       | Adolescencia       | La persona se da cuenta de que la comunicación y la mutua adopción de un rol no siempre resuelve las disputas sobre los valores rivales.  |

Fuentes: Selman, 1973.

### Teoría de Kohlberg: razonamiento moral

¿Cómo puede usted responder a este dilema moral? Una mujer está moribunda debido al cáncer que padece. Un farmacéutico ha descubierto una droga que los médicos creen que podría salvarla. El farmacéutico cobra US\$2.000 por una dosis pequeña, 10 veces lo que le cuesta a él hacer la droga. El esposo de la mujer enferma, Heinz, les pide prestado a todas las personas que conoce, pero sólo puede recoger US\$1.000. Le ruega al farmacéutico que le venda la droga por menos o que le deje pagar después. El farmacéutico se rehúsa diciendo: “Yo descubrí la droga y voy a hacer plata con ella”. Heinz, desesperado, fuerza la entrada del almacén del hombre y roba la droga. ¿Debería Heinz haber hecho eso? ¿Sí o no y por qué? (Kohlberg, 1969).

Dilemas morales de Kohlberg. El problema de Heinz y de la droga es el ejemplo más famoso de la aproximación de Kohlberg al desarrollo moral. Por cerca de 20 años, Kohlberg estudió a un grupo de 75 niños que oscilaban entre los 10 y los 16 años cuando él empezó a trabajar. Kohlberg les contó historias que plantearon problemas morales dilemas de la clase que Heinz enfrentó y les preguntó a los niños cómo los solucionarían. En el centro de cada dilema había una pregunta de cómo actuar justamente en consideración de unas 25 ideas morales fundamentales, tales como el valor de la vida humana y la base del respeto de la autoridad moral.

Después de contar las historias Kohlberg y sus colegas formularon a los niños un número de preguntas destinadas a mostrar cómo llegaron a sus decisiones. Kohlberg estuvo menos interesado en las respuestas mismas que en el razonamiento usado para llegar a ellas; así, dos jovencitos que dieron respuestas contrarias al dilema de Heinz podrían estar al mismo nivel moral si su razonamiento estuviera basado en factores similares.

**Niveles de razonamiento moral de Kohlberg.** De las respuestas que recibió, Kohlberg concluyó que el nivel de razonamiento moral está relacionado con el nivel cognoscitivo de una persona. El razonamiento anterior a las respuestas de los niños convenció a Kohlberg de que muchas personas llegan a la larga a juicios morales independientemente más que simplemente “internalizando” las normas de los padres, maestros o iguales. En la base de los diferentes procesos de pensamiento mostrados por las respuestas, Kohlberg describió tres niveles de razonamiento moral:

- *Nivel I:* moralidad preconventional (4 a 10 años de edad). Los niños, bajo controles externos, obedecen reglas para obtener recompensas o evitar el castigo.
- *Nivel II:* moralidad de conformidad con el papel convencional (edades de los 10 a los 13 años). Los niños han internalizado las normas de las figuras de autoridad. Ellos obedecen reglas para agradar a otros o para mantener el orden.
- *Nivel III:* moralidad de principios morales autónomos (edad: 13 o más tarde, o nunca). La moralidad es completamente interna. La gente ahora reconoce conflictos entre las normas morales y escoge entre ellas.

Cada uno de los tres niveles está dividido en dos estadios. El cuadro 8-4 da descripciones detalladas de los seis estadios con respuestas ilustrativas al dilema de Heinz.

Los estadios más bajos de Kohlberg son similares a los de Piaget; sus estadios avanzados van más lejos (en la edad adulta). Los estadios de Selman también corresponden a los de Kohlberg. Por ejemplo, cuanto más avanzada esté una persona en el desempeño del papel, el dilema de Heinz y la droga llega a ser más complicado. Un niño en el estadio 3 del desarrollo del desempeño del papel de Selman dice que si Heinz

fuera apresado, un juez oiría su explicación, vería la validez de su argumento, y lo dejaría ir. Pero en el estadio 4 de Selman, el niño se da cuenta de que no importa qué tan buena parezca la explicación a Heinz, el juez juró sostener la ley y no perdonará el robo.

Evaluación de la teoría de Kohlberg. La teoría de Kohlberg ha generado una investigación considerable, tanto por su propio equipo de investigación como por otros. Cuando Kohlberg y sus colegas hicieron un seguimiento a 58 niños norteamericanos (inicialmente de 10, 13 y 16 años) durante 20 años, a la edad adulta, su estudio encontró que los niños progresaron a través de los estadios de Kohlberg en secuencia y ninguno se saltó uno. Además, los juicios morales se correlacionaron positivamente con la edad de los niños, la educación, el coeficiente intelectual y la posición socioeconómica (Colby, Kohlberg, Gibbs & Lieberman, 1983).

La mezcla de estudios culturales confirma esta secuencia, pero solamente hasta un punto. Sujetos mayores de países distintos de los Estados Unidos tienden a calificar en estadios más altos que los jóvenes, pero la gente de culturas no occidentales raramente lo hace por encima del estadio 4 (Edwards, 1977; Nisan & Kohlberg, 1982; Snarey, 1985). Es posible que estas culturas no promuevan un desarrollo más elevado –pero también es probable que la definición de Kohlberg de la moralidad como un sistema de justicia no sea tan apropiada para sociedades no occidentales y occidentales. Así, el esquema de Kohlberg puede perder niveles más altos de razonamiento en algunos grupos culturales (Snarey, 1985).

Además, algunas críticas han cuestionado la conveniencia de la definición de Kohlberg de moralidad para mujeres en la sociedad norteamericana con base en que su teoría acentúa los valores “masculinos” –justicia y equidad– más que los “femeninos”, tales como preocuparse por los demás.

Un reto fundamental está dirigido a la creencia de Kohlberg de que los niños son “filósofos morales”, que ellos mismos elaboran sus sistemas morales por medio del descubrimiento independiente.

Los estudios muestran, por el contrario, que los juicios morales están fuertemente influidos por la educación –por ejemplo, simplemente al decirles a los niños las respuestas “correctas” a las tareas de razonamiento moral– (Carroll & Rest, 1982; Lickona, 1973).

Otro problema con el sistema de Kohlberg consiste en probar los mismos procedimientos. Las tareas normativas de Kohlberg (como la historia de Heinz) necesitan ser presentadas a cada sujeto individualmente y luego ser calificadas por jueces entrenados –un proceso engorroso que consume tiempo–. Una alternativa es la prueba de la definición de problemas *Definini Issues Test* (DIT) que puede administrarse rápidamente a un grupo y se puede calificar objetivamente (Rest, 1975). El DIT formula 12 preguntas acerca de cada uno de los 6 dilemas morales. Los resultados del DIT se correlacionan moderadamente bien con las calificaciones sobre las tareas tradicionales de Kohlberg.

Otro problema, inclusive, es el límite al cual el razonamiento moral se traduce en acción. Los estudios indican que la gente con niveles de pensamiento más allá de los convencionales, en realidad no se comporta con más moral que aquellos niveles, más bajos (Kupfersmid & Wonderly, 1980).

Este descubrimiento no es sorprendente, en vista de la investigación clásica sobre niños que engañan (Hartshorne & May, 1928-1930). Los estudios encontraron que casi todos los niños a veces engañan (aunque algunos están más inclinados a hacerlo que otros, y las circunstancias hacen la diferencia). Además, es probable que los niños que engañan digan que engañar no es correcto, como lo afirman los que no lo hacen.

Mientras que los estadios de Kohlberg sí parecen aplicarse a los hombres norteamericanos, son menos aplicables a las mujeres y a la gente de culturas no occidentales, y hay preguntas acerca de los métodos de prueba y del enlace entre el juicio moral y la conducta moral.

Finalmente, algunos críticos temen que el estadio 6 de Kohlberg, que eleva la moralidad individual sobre la ley y otras normas externas reconocidas, pudiera llevar al caos moral, permitiendo a alguien como Hitler, por ejemplo, justificar la tiranía y los asesinatos en masa por un “propósito moral más alto”.

## PSICOLOGÍA DEL DESARROLLO HUMANO I

CUADRO 8.4

■ LOS SEIS ESTADIOS DEL RAZONAMIENTO MORAL DE KOHLBERG

| Niveles  | Etapas de razonamiento  | Respuestas típicas al dilema de Heinz   |
|--|---|---|
| <p><b>Nivel I: <i>Preconvencional (edades 4-10)</i></b><br/>El énfasis en este nivel es en el control externo. Las normas son las de los demás, y se cumplen ya sea para evitar castigo o para obtener recompensa.</p>   | <p><b>Etapa 1.</b> Orientación hacia el castigo y la obedecen las reglas de los demás para evitar el castigo, ignoran los motivos de un acto y se centran en su forma física (como el tamaño de una mentira) o en sus consecuencias (por ejemplo, en la cantidad de daño físico).</p>   | <p>Pro: “Debería robar la droga. Realmente, no es malo tomarla; no es como si desde el principio no hubiera querido pagarla. La droga que tomaría vale sólo US\$200; en realidad, no está agarrando una de US\$2.000”.<br/>Contra: “No debería robar la droga; es un crimen muy grande. No tenía permiso; usó la fuerza y rompió y entró; hizo mucho daño al robar una droga muy costosa y al violar la entrada del almacén también”.</p>   |
| <p><b>Nivel II: <i>Moralidad de la conformidad del papel convencional (edades 10-13)</i></b><br/>Los niños quieren ahora complacer a las demás personas. Todavía cumplen las normas de los demás pero las han internalizado hasta cierto punto. Ahora desean que las personas cuyas opiniones son importantes para ellos los consideren “buenos” y, en este momento, son capaces de asumir los papeles de figuras de autoridad suficientemente bien como para decidir si una acción es buena, al juzgarla a través de sus normas.</p>                      | <p><b>Etapa 2.</b> Propósito instrumental e intercambio. “Me rascas la espalda y yo te rasco la tuya”. Los niños se ajustan a las reglas que están fuera del propio interés y de la consideración de lo que los otros pueden hacer por ellos. En cambio, miran un acto en términos de las necesidades humanas que llena y diferencian este valor de la forma y consecuencias del acto físico.</p> <p><b>Etapa 3.</b> Mantenimiento de las relaciones mutuas, aprobación de los demás, la regla de oro. “¿Soy una niña o niño bueno?” Los niños desean complacer y ayudar a los demás, pueden juzgar las intenciones de los otros y desarrollar sus propias ideas de lo que es una buena persona; evalúan un acto de acuerdo con el motivo que hay detrás de él o de la persona que lo ejecuta y tiene en cuenta las circunstancias.</p>   | <p>Pro: “Está bien que robara la droga por que su esposa la necesitaba y por que él desea que ella viva. No es que quiera robar, pero es lo que tiene que hacer para obtener la droga para salvarla”.<br/>Contra: “No debió robar la droga. El farmacéutico no está equivocado ni es malo. Sólo quiere ganar. Para eso son negocios... para hacer dinero”.</p> <p>Pro: “Debería robar la droga. Sólo está haciendo algo que es natural que haga un buen esposo; no se le puede culpar por hacer algo movido por el amor que siente hacia su esposa: se le culparía si no amara a su esposa lo suficiente como para salvarla”.<br/>Contra: “No debería robar. No se le puede culpar si su esposa muere, pues no sería por que él fuera un desalmado o porque no la quisiera lo suficiente para hacer todo lo que la ley le permitiera. El farmacéuta es le egoísta y desalmado.</p>  |
| <p><b>Nivel III. <i>Moralidad de los principios morales autónomos (de los 13, o sólo en la edad adulta joven, o nunca)</i></b><br/>Este nivel marca el logro de la verdadera moralidad. Por primera vez, la persona reconoce la posibilidad de conflicto entre dos normas socialmente aceptadas y trata de decidir entre ellas. El control de la conducta es interno ahora tanto en el control de la conducta como en el razonamiento sobre lo bueno y lo malo. Las etapas 5 y 6 pueden ser métodos alternos del más alto nivel de razonamiento moral.</p> | <p><b>Etapa 4.</b> El sistema social y la conciencia. “¿Qué tal si todo el mundo lo hiciera?” la gente se preocupa por cumplir con su deber, por mostrar respeto por las autoridades y por mantener el orden social; juzgan un acto siempre equivocado sin tener en consideración el motivo o las circunstancias, si viola una regla y hace daño a los demás.</p> <p><b>Etapa 5.</b> la moralidad del contrato, de los derechos individuales y de la ley que se ha aceptado democráticamente. La gente piensa en términos racionales, valorando el deseo de la mayoría y el bienestar de la sociedad; generalmente, ven que estos valores se sostienen mejor mediante la adhesión a la ley. Aunque reconocen que a veces hay conflicto entre las necesidades humanas y la ley, creen que a la larga es mejor para la sociedad si obedecen la ley.</p> <p><b>Etapa 6.</b> la moralidad de los principios éticos universales. La gente hace lo que como individuos creen que está bien, a pesar de las restricciones legales o de las opiniones de los demás, y actúan de acuerdo con sus normas internalizadas, sabiendo que se censurarían a sí mismos si no lo hicieran.</p> | <p>Pro: “Debería robarla. Si no lo hace estará dejando que su esposa muera y sería su responsabilidad si esto ocurriera, tiene que cogerla con la idea en mente de pagarla después”.<br/>Contra: “Es natural que Heinz desee salvar a su esposa, pero aún así es incorrecto que robe. El sabe que esta robando y arrebatando una droga costosa de la persona que la hizo”.</p> <p>Pro: “La ley no se estableció para estas circunstancias. Coger la droga en estas circunstancias no es realmente correcto pero es justificable”.<br/>Contra: “No se puede culpar totalmente a alguien por robar, pero las circunstancias extremas no justifican realmente el tomar la ley en sus manos; no se puede dejar que la gente robe cada vez que está desesperada. El propósito puede ser bueno pero el fin no justifica los medios”</p> <p>Pro: “Esta una situación que lo fuerza a escoger entre robar o dejar que su esposa muera. En una situación donde se debe hacer una escogencia, robar es moralmente correcto, pues se tiene que actuar en términos del principio de conservación y de respeto de la vida”.<br/>Contra: “Heinz necesita actuar no de acuerdo con sus sentimientos particulares hacia su esposa sino teniendo en cuenta el valor de todas las vidas que están en juego.</p> |

Fuentes: Adaptado parcialmente de M. Hoffman, 1970; Kohlberg en M. Hoffman & Hoffman, 1964.



# LA INFLUENCIA DE LA ESCUELA EN EL DESARROLLO DE LOS PROCESOS COGNOCITIVOS SUPERIORES

DESARROLLO DE LOS PROCESOS COGNOCITIVOS  
EN EL ESCOLAR PEQUEÑO

**D**esarrollo de la percepción. El desarrollo de algunos procesos psíquicos abarca toda la edad en que el niño es escolar pequeño. Aunque ingresan a la escuela con procesos de percepción bastante desarrollados (se observa en ellos una elevada agudeza visual y auditiva, se orientan bien en las diversas formas y colores), su percepción en la actividad de estudio se reduce sólo a reconocer y nombrar las formas y los colores. En los alumnos de primer grado, existe un análisis sistemático de las propiedades y cualidades de los objetos que son percibidos.

Este hecho se notó muy claramente en experimentos especiales. Así, a los alumnos de primer grado se les presentó para dibujar del natural un jarrón de color. Los niños lo observaron rápidamente, lo nombraron; y luego trataron de inmediato de dibujarlo sin fijarse más; en el modelo. En sus dibujos el jarrón tenía diversas formas “y medidas, en ocasiones considerablemente diferentes unas de otra, por cuanto los niños carecían de un medio para analizar la forma. Datos análogos se obtuvieron cuando los alumnos debían reproducir el color del jarrón. Reconocieron y nombraron el color, pero luego no se interesaron en absoluto por sus características concretas. La insuficiente diferenciación de la percepción en los escolares de primer grado se reveló asimismo en experimentos con reconocimiento y clasificación de mariposas.

Las posibilidades del niño para analizar y diferenciar los objetos que percibe están vinculadas con la formación de un tipo más complejo de actividad que la sensación y distinción de algunas cualidades directas de las cosas. Este tipo de actividad denominada observación, se va conformando intensamente en el proceso de la escolaridad. Durante las clases el alumno recibe —y más adelante formula detalladamente él mismo— tareas de percepción de unos u otros ejemplos y materiales didácticos. Debido a ello la percepción se dirige hacia un fin.

El maestro muestra sistemáticamente a los niños métodos de observar y escuchar cosas y fenómenos (el orden de explicación de sus propiedades, las trayectorias del movimiento de manos y ojos, etcétera), los medios de registrar las propiedades establecidas (el dibujo, el esquema, la palera). Luego si niño puede planificar por sí solo el trabajo de percepción y realizarlo intencionalmente de acuerdo con una idea, separando lo principal de lo secundario, estableciendo la jerarquía de los rasgos perdidos, diferenciándolos según su generalidad, etcétera. Esa percepción, al sintetizarse con otros tipos de actividad cognoscitiva (atención, pensamiento) adquiere la forma de una observación voluntaria y dirigida a un fin. Cuando la observación está bastante desarrollada se puede hablar del espíritu de observación del niño como de una cualidad



especial de su personalidad. Las investigaciones demuestran que en la enseñanza primaria es posible desarrollar considerablemente esta importante cualidad en todos los escolares pequeños.

**Desarrollo de la atención.** Cuando ingresan a la escuela, los niños aún no tienen una atención dirigida a un fin. Dirigen su atención sobre todo a lo que les resulta directamente interesante, a lo que se destaca por su brillantez y singularidad (atención involuntaria). Las condiciones del trabajo escolar exigen desde los primeros días que el niño siga objetos y asimile datos que en ese momento no le interesan en absoluto. Poco a poco aprende a orientar y mantener firmemente la atención en los objetos necesarios, y no sólo en los que son exteriormente atractivos. En segundo y tercer grado muchos alumnos ya dominan la atención voluntaria, concentrándola en cualquier material que el maestro explica o se expone en el libro. La voluntariedad de la atención, la aptitud de dirigirla intencionalmente hacia una u otra tarea es una adquisición relevante del escolar pequeño.

La experiencia muestra que tiene gran significación en la formación de la atención voluntaria una precisa organización externa de las acciones del niño, el transmitirle modelos e indicarle medios exteriores tales que valiéndose de ellos pueda dirigir su propia conciencia. Por ejemplo, cuando se efectúa un análisis fonético con un fin determinado, es importante que los alumnos de primer grado apliquen medios exteriores de fijación de los sonidos y de su orden como son las fichas de cartón. La secuencia precisa de su colocación organiza la atención del niño y le ayuda a concentrarse en el trabajo con ese complejo, sutil y “fugaz” material sonoro.

La autoorganización del niño es consecuencia de la organización que crean y dirigen en un principio los adultos, en especial el maestro. La orientación general del desarrollo de la atención consiste en que de la conquista de un

objetivo que plantea el maestro, el niño pasa a la solución controlada de tareas que se propone el mismo.

La atención voluntaria de los escolares pequeños es inestable, porque aún carecen de los medios interiores de autorregulación. Por eso un maestro experto recurre a tipos diversos de tareas, que se sustituyen durante la clase y no cansan al niño (cálculo oral por distintos métodos, solución de problemas y comprobación de los resultados, explicación de un nuevo método de cálculo escrito, adiestramiento en su aplicación, etcétera).

En los alumnos de primero y segundo grado la atención es más estable cuando realizan acciones externas que cuando efectúan acciones mentales. Es importante emplear esta particularidad en las lecciones, alternando tareas mentales con la elaboración de esquemas gráficos, dibujos, maquetas, aplicaciones. Los escolares pequeños se distraen más cuando realizan tareas sencillas pero homogéneas que cuando resuelven otras más complejas que exigen la aplicación de distintos modos y métodos de trabajo.

El desarrollo de la atención, también está ligado a la amplitud del grado de atención y a la capacidad de dividirla entre distintos tipos de acción. Por eso es conveniente, plantear de tal modo las tareas escolares que el niño, al cumplir sus acciones, pueda y deba seguir el trabajo de sus compañeros. Por ejemplo, al leer un texto, el escolar está obligado a observar la conducta de los otros alumnos. En caso de que cometa un error, observa las reacciones negativas de sus compañeros y trata de corregirse.

Algunos niños suelen ser “distráidos” precisamente porque no pueden repartir su atención: al ocuparse de una cosa pierden de vista otras. El maestro debe organizar los diversos tipos de trabajo escolar de tal manera que los niños se habitúen a controlar simultáneamente varias acciones (al comienzo, por supuesto, relativamente simples), preparándose así para el trabajo general desde el frente del aula.

**Desarrollo de la memoria.** Un niño de siete años que ha ingresado a la escuela se esfuerza sobre todo por recordar literalmente los acontecimientos, descripciones y relatos que son exteriormente brillantes y lo emocionan. Pero la vida escolar es tal que desde el comienzo exige de los niños una memorización voluntaria del material. Los alumnos deben recordar en especial el régimen diario, las reglas de conducta, las tareas para el hogar, y luego saber guiarse por ellas en su conducta o saber reproducir en las lecciones. Se va elaborando en el niño una diferenciación de las propias tareas mnésicas. Una de ellas presupone recordar literalmente el material, la letra, sólo relatarlo con sus propias palabras, etcétera. La productividad de la memoria de los escolares pequeños depende de que comprendan el carácter de la propia tarea mnésica y de que dominen los medios y métodos correspondientes a la memorización y la reproducción.

En un comienzo los niños aplican el método más simple, o sea, repetir varias veces el material dividiéndolo en partes que, por regla general, no coinciden con las unidades de sentido. El autocontrol de los resultados de la memorización se opera sólo a nivel del reconocimiento. Por ejemplo, un alumno de primer grado mira el texto y supone que lo ha aprendido porque experimenta el sentimiento de “lo conocido”. Sólo algunos niños pueden pasar por sí solos a métodos más racionales de memorización voluntaria. La mayoría necesita un adiestramiento prolongado y especial en la escuela y el hogar.

Una orientación de esa labor se vincula con la formación en los niños de métodos de memorización comprensiva (división del material en unidades de sentido, agolpamiento lógico, confrontación lógica, etc.), otra orientación tiene que ver, con la formación de los métodos de reproducción distribuida en el tiempo, los métodos de autocontrol de los resultados de la memorización. El método de dividir el material en unidades de sentido se basa en la confección de un plan. Se debe enseñar esto ya en el estadio

de las tareas escolares en el que los niños sólo transmiten en forma oral el contenido de cualquier lámina (en especial si se la exhibe) o de un relato que han escuchado. Es esencial demostrar enseguida a los niños la relatividad de las unidades lógicas que se han diferenciado. En un caso pueden ser grandes, en otros pequeñas. El relato descriptivo y luego el relato memorizado sobre el contenido de una misma lámina pueden realizarse apoyándose en diversas unidades, según cuál sea la finalidad de la exposición.

La labor para componer un plan detallado y resumido ocupa un lugar destacado en la segunda mitad del año lectivo en primer grado, cuando los niños ya saben leer y escribir. En segundo y tercer grado esta labor continúa sobre textos aritméticos y gramaticales de una extensión considerable (por ejemplo, los alumnos de tercer grado componen planes detallados para resolver problemas aritméticos cuyos enunciados contienen un sistema complejo de condiciones). Ahora se exige de los alumnos no sólo la separación de unidades, sino el agrupamiento lógico del material, o sea, la unión, y subordinación de sus componentes básicos, la división de premisas y conclusiones, la reducción de unos u otros datos a tablas de valores, etcétera. Tal agrupación se vincula con la aptitud de pasar libremente de unos elementos del enunciado a otros y de comparar dichos elementos. Es conveniente registrar los resultados del agrupamiento en un plan escrito que se convierte en el portador material, tanto de las sucesivas etapas de comprensión del material como también de las particularidades de subordinación de sus partes. Basándose al principio en el plan escrito, y luego en la representación del mismo, los escolares pueden reproducir correctamente el contenido de diversos textos.

Hace falta una labor especial: para formar en los escolares pequeños los métodos de reproducción. Ante todo el maestro muestra que es posible reproducir en voz alta o mentalmente algunas unidades lógicas del material antes que se lo asimile por completo. La reproducción de

algunas partes de un texto extenso o complejo puede ser distribuida en el tiempo (se repite el texto inmediatamente de haber trabajado con él o después de algún intervalo). Durante el proceso de esta labor el maestro demuestra a los niños la conveniencia de emplear el plan como una suerte de brújula que permite encontrar la orientación al reproducir el material.

El agrupamiento lógico del material, la comparación de sus distintas partes, la elaboración del plan se forman inicialmente en los escolares pequeños como métodos de memorización voluntaria. Pero cuando los niños los dominan bien, el papel psicológico de estos métodos cambia esencialmente: se convierten en bases de la memoria involuntaria desarrollada, que cumple una importante función en el proceso de asimilación de los conocimientos, tanto al final de la enseñanza primaria como en los años posteriores.

La correlación entre la memoria involuntaria y la voluntaria durante su desarrollo dentro de la actividad escolar es distinta. En primer grado la eficacia de la memorización involuntaria es superior que la de la voluntaria, por cuanto aún no se han formado en los niños los métodos especiales de elaboración consciente del material y de autocontrol. Además, al resolver la mayoría de las tareas, los alumnos efectúan una actividad mental detallada que todavía no es para ellos habitual ni fácil.

Por eso cada elemento del conocimiento se medita con especial minuciosidad (es sabido con cuánta minuciosidad y atención se produce cada etapa de la acción cuando se comienza a contar pasando de la decena). En psicología se ha establecido la siguiente regularidad: se recuerda mejor lo que sirve de objeto y finalidad de la labor mental. Está claro que en estas condiciones corresponden todas las ventajas a la memoria involuntaria.

A medida que se van formando los métodos de memorización consciente y de autocontrol, la memoria voluntaria resulta en muchos

casos -en los alumnos de segundo y tercer grado- más productiva que la involuntaria (además ya en esta etapa muchos métodos de realización de operaciones aritméticas y gramaticales se han vuelto automatizados y habituales). Parecería que también en adelante debe conservarse la ventaja mencionada. Pero se opera una transformación psicológica cualitativa de los propios procesos de la memoria.

Los métodos bien estructurados de elaboración lógica del material comienzan a ser aplicados ahora por los alumnos para penetrar en sus vínculos y relaciones esenciales, para analizar en detalle sus cualidades, es decir, para una actividad tan rica en contenido que la tarea directa de "recordar" pasa a segundo plano. Pero los resultados de la memorización involuntaria que se produce al hacerlo, siguen siendo de todos modos elevados, porque los componentes básicos del material en el proceso de su análisis, agolpamiento y comparación fueron objetos directos de las acciones de los alumnos. Las posibilidades de la memoria involuntaria, apoyada en métodos lógicos, deben ser utilizadas multifacéticamente en la enseñanza primaria. En esto reside una de las principales reservas para perfeccionar la memoria en los procesos didácticos.

Ambas formas de la memoria -la voluntaria y la involuntaria- experimentan en el escolar pequeño modificaciones cualitativas de tal índole que posibilitan que se establezca entre ambas una estrecha interconexión y el paso de una a otra. Lo importante es que cada una de las formas de la memoria sea aplicada por los niños en las condiciones adecuadas (por ejemplo, para aprender cualquier texto de memoria se emplea predominantemente la voluntaria). No debe pensarse que sólo la memorización voluntaria conduce a la cabal asimilación del material didáctico. Esa asimilación puede efectuarse también con ayuda de la memoria involuntaria si ésta se apoya en los recursos de la comprensión lógica de ese material.

La elaboración lógica del tema de estudio

puede trascurrir con mucha rapidez y, desde fuera, a veces parece que el niño simplemente absorbe las informaciones como una esponja. En realidad, este proceso consiste de muchas acciones. Su realización presupone un aprendizaje especial sin el cual la memoria de los escolares queda desvalida y desorganizada, o sea, es “una mala memoria” cuando los escolares se afanan por recordar directamente lo que exige un análisis especial, agrupamiento y comparación. La formación de los métodos correspondientes de trabajo con los textos de estudio es uno de los caminos más eficaces para educar una “buena memoria”.

De primero a tercer grado, la efectividad de la memorización de datos expresados oralmente se eleva con mayor rapidez que la eficacia de la memorización de datos ilustrados, lo que se explica por la formación intensiva en los niños de los métodos de memorización consciente. Estos tienen que ver con el análisis de las relaciones esenciales registradas en lo fundamental mediante las construcciones verbales. A la vez, para los procesos de la enseñanza tiene una importancia especial que se retengan en la memoria las imágenes directas. Por eso los métodos de memorización voluntaria e involuntaria deben formarse aplicándolos a ambos tipos de material didáctico: el oral y el ilustrativo.

### **Desarrollo de la imaginación**

El estudio sistemático contribuye a desarrollar en los niños una capacidad psíquica tan importante como es la imaginación. La mayoría de las informaciones que reciben los escolares pequeños del maestro y el manual tienen la forma de descripciones verbales, ilustraciones y esquemas. En toda ocasión los escolares deben recrear para sí una imagen de la realidad (la conducta del héroe de un relato, los hechos del pasado, paisajes desconocidos, la posición de las figuras geométricas en el espacio, etcétera).

**El desarrollo de la capacidad** para hacerlo pasa por dos estadios fundamentales. Al principio las imágenes recreadas caracterizan muy aproximadamente el objeto real y son pobres en detalles. Son imágenes estáticas porque en ellas no están representadas las modificaciones y acciones de los objetos ni su interconexión. La construcción de esas imágenes demanda una descripción oral o una lámina (por lo demás de contenido muy concreto). A comienzos de segundo grado, y luego en tercero se observa el segundo estadio. Ante todo aumenta de modo considerable la cantidad de rasgos y cualidades en las imágenes. Adquieren suficiente plenitud y concreción, lo cual se opera en lo fundamental mediante la recreación en ellas de los elementos de las acciones e interconexiones de los propios objetos.

Lo más frecuente es que los alumnos de primer grado se representen sólo el estado inicial y final de cualquier objeto móvil. Los alumnos de tercer grado pueden representar y reflejar con éxito muchos estados intermedios del objeto, tanto los que el texto indica en forma directa como los que se sobrentienden según el carácter del movimiento. Los niños pueden recrear imágenes de la realidad sin su descripción directa o sin una concreción especial, guiándose por la memoria o por un esquema o gráfico general. Así pueden escribir una extensa composición según un relato escuchado al comienzo de una clase o resolver problemas matemáticos cuyas condiciones se den en forma de un esquema gráfico abstracto.

La *imaginación reproductiva* (creadora) se desarrolla durante todas las tareas escolares de los pequeños mediante la formación en ellos, primero, de la aptitud de determinar y representar los estados sobrentendidos de los objetos, no indicados directamente en su descripción, pero que derivan de ellos lógicamente; seguido, de la aptitud de comprender el carácter convencional de algunos objetos, de sus propiedades y estados (por ejemplo, un hecho no ocurrió en la

realidad, pero convencionalmente se lo puede imaginar “como si hubiera” sido, y entonces, en la misma forma convencional, explicar sus consecuencias).

La imaginación reproductiva ya reelabora las imágenes de la realidad. Los niños modifican la línea argumental de los relatos, representan los acontecimientos en el tiempo, dibujan una serie de objetos en forma sintética, resumida (contribuye en mucho a ello la formación de los métodos de memorización lógica). Con frecuencia esas modificaciones y combinaciones tienen un carácter casual e infundado según el objetivo del proceso de estudio, aunque satisfacen precisamente las necesidades del niño de fantasear y de manifestar una actitud emocional hacia las cosas. En estos casos los niños toman clara conciencia de que sus invenciones son meramente convencionales. A medida que asimilan las informaciones sobre los objetos y las condiciones de su origen, muchas nuevas combinaciones de imágenes adquieren fundamentación y una argumentación lógica. A la vez, se va conformando la aptitud de construir -ya sea en forma verbal detallada o en consideraciones intuitivas resumidas- fundamentaciones del siguiente tipo: “Esto tiene que suceder por fuerza si se hace esto y esto otro”. La tendencia de los escolares pequeños a indicar las condiciones de origen y estructura de cualquier objeto es una importantísima premisa psicológica para desarrollar en ellos la imaginación creativa (productiva).

Contribuyen a formar esta premisa las clases de trabajo, en las cuales los niños cristalizan sus proyectos construyendo distintos objetos. También lo facilitan en mucho las clases de dibujo que les exigen crear un proyecto de representación y luego buscar los recursos más expresivos para plasmarlo.

**Desarrollo del pensamiento.** En el desarrollo del pensamiento de los escolares pequeños también se observan dos estadios básicos. En el primero (coincide aproximadamente con prime-

ro y segundo grado) su actividad pensante aún recuerda en muchos aspectos la de preescolar. El análisis del material didáctico se produce aquí predominantemente en el plano visual y concreto. Los niños se apoyan al hacerlo en los objetos reales o en sus sustitutos inmediatos, las ilustraciones (este análisis suele ser denominado, a veces, práctico-efectivo o sensorial).

Los alumnos de primero y segundo grado a menudo juzgan los objetos y situaciones en forma muy unilateral, captando cualquier rasgo unitario exterior. Las conclusiones se basan en las premisas directas, dadas en la percepción. La fundamentación de la conclusión no se hace sobre la base de argumentos lógicos, sino mediante la correlación directa del juicio con las informaciones percibidas. Así, al observar en la vida escolar los hechos correspondientes los niños pueden extraer las correspondientes conclusiones: “Galia no riega sus flores y se secan, en cambio Nadia riega a menudo las flores y crecen bien. Para que las flores estén frescas y crezcan bien hay que regarlas a menudo”.

Las generalizaciones que hacen en este estadio sufren la fuerte “presión” de los rasgos llamativos de los objetos (entre ellos figuran los utilitarios y los funcionales). La mayoría de las generalizaciones que surgen registran los rasgos y propiedades concretamente perceptibles, existentes en la superficie de los objetos y fenómenos. Por ejemplo, la misma preposición “sobre” es identificada por alumnos de segundo grado con mucho más éxito cuando su significado es concreto (expresa una relación entre objetos visibles: manzanas sobre el plato) y menos exitosamente cuando su significado es más abstracto (“hablar sobre un tema”).

Los elementos de ciencias naturales, de geografía e historia se dan al escolar pequeño de tal manera que las generalizaciones que produzcan, se apoyen lo más ampliamente posible en la observación de situaciones concretas, en el conocimiento por medio de detalladas descripciones orales. Cuando comparan ese material, los

niños destacan los rasgos exteriores similares y los designan con las palabras correspondientes (ciudad, montañas, guerra, etcétera). El criterio fundamental para juzgar si la generalización de los conocimientos es válida, lo constituye la aptitud del niño para dar un ejemplo concreto o una ilustración que correspondan a los conocimientos recibidos. Estas particularidades de su pensamiento son la base de la amplia utilización del material ilustrativo en la enseñanza primaria.

Sobre la base del estudio sistemático, hacia tercer grado se modifica el carácter del pensamiento de los niños. Tiene que ver con esta modificación el segundo estadio en su desarrollo. Ya en primero y segundo grado la preocupación fundamental del maestro reside en mostrar a los niños los vínculos que existen entre los distintos elementos de los conocimientos adquiridos. Con cada año que pasa, aumenta el caudal de tareas que exigen la mención de vínculos o correlaciones entre conceptos. En tercer grado los alumnos dominan las correlaciones de género-especie entre distintos rasgos de los conceptos, es decir, las clasificaciones (por ejemplo: “mesa: sustantivo común”). Los niños demuestran al maestro, en forma de juicios desarrollados, cómo han asimilado una u otra clasificación. Así, en tercer grado a la pregunta: “¿A qué se llama terminación?”, el alumno responde: “Terminación es la parte variable de una palabra que cambia según el género y el número que le corresponde en la oración.

Para formar el concepto de “cereales” el manual trae dibujos de espigas y panojas, y el maestro muestra estas plantas al natural. Al observar y analizar sus características según un plan determinado, los niños aprenden a diferenciar estas plantas por su aspecto exterior, recuerdan su nombre, la época en que se siembran, en otras palabras, adquieren el concepto de cereales. De un modo parecido llegan a asimilar, por ejemplo, los conceptos de animales domésticos, campo, jardín, bosque y clima.

Los juicios de los escolares sobre los rasgos y propiedades de los objetos y fenómenos se basan sobre todo en representaciones gráficas y en descripciones. Pero, a la vez, estos juicios son el resultado del análisis de un texto, de la comparación mental de sus distintas partes, de la separación mental de los principales componentes de estas partes, de su unión en un cuadro integral, por último, de la generalización de las partes en un nuevo juicio, ahora ya alejado de sus fuentes directas y convertido en un conocimiento abstracto. El resultado de esa actividad analítico-sintética mental es precisamente un juicio abstracto o conocimiento generalizado del tipo:

“Los cereales que se siembran en otoño y pasan el invierno bajo la nieve son cereales de invierno”. La formación de la clasificación de determinados objetos y fenómenos desarrolla en los escolares pequeños nuevas y complejas formas de actividad auténticamente mental que, poco a poco, se separa de la percepción y se convierte en un proceso relativamente independiente de trabajo con el material de estudio, proceso que adquiere sus propios métodos y procedimientos.

Hacia el final del segundo estadio, la mayoría de los alumnos producen generalizaciones en el plano de las representaciones acumuladas anteriormente, mediante su análisis y síntesis mental. Las detalladas explicaciones del maestro y los textos expositivos de los manuales bastan, en muchos casos; para que se dominan los conceptos sin operar directamente con material objetivo. Aumenta la cantidad de juicios en los que los aspectos concretos se reducen, a un mínimo y los objetos son caracterizados por su vinculación más o menos esencial.



# ASPECTOS DEL DESARROLLO DE LA PERSONALIDAD DEL PREADOLESCENTE

EL CONCEPTO DE SÍ MISMO

## DESARROLLO DEL CONCEPTO DE SÍ MISMO

¿**Q**uién soy yo en el mundo? Ah este es el gran enigma”, dice Alicia en el país de las maravillas, después de que su tamaño había cambiado repentinamente otra vez. Resolver el “enigma” de Alicia supone un proceso de toda la vida para conocernos o desarrollamos nosotros mismos.

Nosotros podemos pensar (como el psicólogo William James) que “sí mismo” tiene dos caras: el “mí” que es el objeto de nuestros pensamientos acerca de nosotros mismos y el “yo” que piensa. El contenido de nuestro autoconcepto o sentido de “sí mismo” es el conocimiento de lo que hemos sido o hecho; su función es guiarnos para decidir lo que vamos a hacer y ser en el futuro. El autoconcepto, entonces, nos ayuda a entendernos a nosotros mismos y a controlar y regular nuestro comportamiento (Markus & Nurius, 1984). Miremos complementarios del cómo estos dos aspectos autoconcepto se desarrollan antes de la preadolescencia y durante ella.

Comienzos: autorreconocimiento y autodefinición. El sentido de sí mismo crece lentamente. Comienza con la autoconciencia: el darnos el primer momento aproximadamente a cuenta gradualmente (comenzando en la infancia) de que somos seres separados de la otra gente y de las otras cosas, con la habilidad para

reflexionar sobre nosotros mismos y sobre nuestras acciones. El autoconocimiento cristaliza en de autorreconocimiento, los 18 meses de edad, cuando los niños que empiezan a caminar se reconocen en el espejo.

El próximo paso es la autodefinición: identificación de las características internas y externas que consideramos significantes para describirnos nosotros mismos. Cerca de los tres años (como Alicia) piensan en ellos más en términos externos: cómo parecen, cómo viven, qué hacen; algunas personas no progresan más allá de este nivel y se autodefinen como adultos por la imagen en el espejo, el trabajo que hacen y la vecindad en la que viven.

Solamente a los 6 ó 7 años los niños comienzan a definirse ellos mismos en términos psicológicos. Ellos ahora desarrollan un concepto de quiénes son (el yo verdadero) y de cómo quieren ser (el yo ideal). Cuando terminan este crecimiento de entenderse a sí mismos, los niños pequeños, han hecho un importante progreso, del control de los padres, hacia su autocontrol.

El yo ideal incorpora muchos de los “debes” y “obligaciones” que los niños han de aprender y que les ayudan a controlar sus impulsos para lograr ser considerados “buenos” niños o niñas. Sorprendentemente, una amplia brecha entre el yo ideal y el real es generalmente un signo de madurez y ajuste social (Maccoby, 1980).

Aparentemente, los niños que se proponen metas altas para sí mismos son conscientes de la



diferencia entre lo que ellos son y lo que quieren ser, y trabajar hacia el objetivo de su yo ideal ayuda a los niños a madurar.

Coordinación de la autorregulación y regulación social. Parece que no hay nada más personal que el sentimiento del yo. Pero la mayoría de los teóricos y de los investigadores, de acuerdo con un reciente estudio, ven el autoconcepto como un fenómeno social, “el punto de convergencia entre el individuo y la sociedad” (Markus & Nurius, 1984). La preadolescencia parece ser el tiempo señalado para este encuentro. Los niños observan el espejo de su sociedad e integran la imagen que ven reflejada allí con el cuadro que tienen de ellos mismos.

Las capacidades, actividades y contactos sociales, en aumento durante este período, están acompañados por responsabilidades -cada vez mayores: hacer tareas, barrer las hojas, lavar platos, obedecer reglas en el hogar y en la escuela, y quizá ayudar a cuidar a los hermanos menores.

Los niños empiezan a regular su comportamiento no sólo para conseguir lo que quieren y necesitan, como lo hicieron en la infancia y en los primeros años de la niñez, sino también para responder a las necesidades y deseos de los otros. A medida que los niños internalizan los estándares de comportamiento y valores de la sociedad, coordinan las exigencias sociales con las personales. Ahora hacen cosas voluntariamente (como tareas y compartir) las que a una edad más temprana ellos tenían que ser obligados a hacer.

A medida que se esfuerzan por llegar a ser miembros que funcionen en una sociedad, los niños deben realizar, varias tareas importantes que contribuyen al desarrollo de su autoconcepto (Markus y Nurius, 1984).

Deben (entre otras cosas):

- Ampliar su autoentendimiento para reflejar las percepciones, necesidades y expectativas de la otra gente. Por ejemplo, tienen que aprender qué significa ser amigo o miembro de un equipo.

- Aprender más acerca del funcionamiento de la sociedad, sobre las relaciones complejas, los roles y las reglas. Los niños vienen a darse cuenta, por ejemplo, de que su propia mamá tuvo una mamá y que la misma persona puede ser agradable en un momento y desagradable en otro.
- Desarrollar estándares de comportamiento que sean personalmente satisfactorios y también incorporar los aceptados por la sociedad. (Un factor que complica es que los niños pertenecen a dos sociedades la del grupo de los compañeros y la de los adultos, las cuales algunas veces entran en conflicto).
- Dirigir su propio comportamiento. A medida que los niños se responsabilizan de sus propias acciones; deben creer que necesitan portarse de acuerdo tanto con los estándares personales como con los sociales, y deben desarrollar las habilidades y estrategias para hacerlo.

**Autoestima.** Autoestima en la preadolescencia. Como Erikson (1950), entre otros, anota, la preadolescencia es una época muy importante para el desarrollo de la autoestima: la evaluación que hacen los niños de ellos mismos, o autoimagen. Los niños comparan su yo real con su yo ideal. Ellos mismos juzgan qué tan bien alcanzan los estándares sociales y las expectativas que tienen en su autoconcepto y con qué grado de competencia hacen su trabajo.

La opinión de los niños acerca de ellos mismos tiene un tremendo impacto en el desarrollo de su personalidad. Verdaderamente, una autoimagen favorable puede ser la clave más importante para el éxito y la felicidad a través de la vida. Examinemos dos ejemplos típicos:

Paul gusta de sí mismo. Confía en sus propias habilidades y encara la vida con una actitud abierta que abre muchas puertas. El acepta bien la crítica y cuando siente mucho deseo de hacer o decir algo gustoso se arriesga a que la otra gente se disguste.

El desafía a padres, profesores y a otra gente que posee la autoridad. Siente que puede vencer los obstáculos: no está agobiado por la duda de sí mismo. Resuelve los problemas de una manera original e innovadora. Porque cree que puede tener éxito en los objetivos que se propone, generalmente lo tiene. El éxito aumenta su autorrespeto, lo que le facilita respetar y amara los otros. Ellos, a su vez, lo admiran, lo respetan y gozan de su compañía.

Peter no se siente bien consigo mismo. Se enreda a donde vaya. Convencido de que no puede tener éxito, no trata con empeño; su falta de esfuerzo casi siempre trae fracaso continuo, y resulta así una espiral ascendente de falta de confianza y de éxito. Se preocupa mucho de si está haciendo lo correcto. El rompe cosas y hiere los sentimientos de la gente y está constantemente atormentado por una inexplicable pena que viene tras otra. Trata mucho de agradecer a los otros, frecuentemente demasiado, de tal modo que, mientras él hace lo que la gente quiere, molesta con su debilidad. A causa de que duda de sí mismo, no es muy agradable estar con él, y así tiene problemas al hacer y conservar a los amigos, lo cual, por supuesto, rebaja más el concepto que tiene en sí mismo.

Estos dos casos se han sacado de un importante estudio de autoestima en los niños, el de Stanley Coopersmith (1967). Coopersmith suministró un cuestionario a cientos de niños de los grados quinto y sexto, tanto varones como mujeres. Niños y niñas no se diferenciaron en esta muestra inicial, en promedio; pero Coopersmith escogió a 85 muchachos y ninguna niña para una entrevista y observación intensivas, con el objeto de eliminar el género como un posible factor. Aunque es importante recordar que la muestra final se limitó a muchachos blancos de clase media con una diferencia sólo de dos años de edad, los resultados se pueden aplicar a un grupo más extenso.

Coopersmith concluyó que las personas basan su autoimagen en cuatro criterios: signi-

ficancia (la medida en que se sienten amadas y aprobadas por las personas que son importantes para ellas); competencia (para realizar tareas que consideran importantes); virtud se refiere a normas morales o éticas); y poder (en la medida en que ejercen influencia en su vida y en la de los demás). Aunque la gente dibuja cuadros favorables acerca de ella misma, si califica alto en alguna de estas dimensiones y bajo en otras, es más probable que se clasifique alto si llega a alto en los cuatro criterios.

No es sorprendente que los muchachos en el estudio que tenían alta autoestima fueran más populares y dieran más rendimiento en la escuela que aquéllos con baja autoestima, que generalmente estaban solos, se mojaban en la cama o eran malos estudiantes. No se mostró relación entre autoestima y altura, peso o atractivo físico y sólo una pequeña diferencia entre autoestima y clase social. Pero la influencia de la familia sí estableció una diferencia. Los muchachos que eran primogénitos o hijos únicos, los que tenían padres cariñosos y los que tenían madres dominantes, generalmente tenían más autoestima.

### **Estilos de relación de los padres y autoestima**

Por lo general, los padres de los muchachos con buena imagen de sí mismos tenían estilos democráticos. Estos padres amaban y aceptaban a sus hijos y hacían grandes demandas de rendimiento académico y buen comportamiento. Dentro de límites claramente definidos y cumplidos con firmeza, mostraban respeto y permitían la expresión individual. Al disciplinar a sus hijos se basaban más en la recompensa que en el castigo. Además, ellos tenían alta autoestima y llevaban vida activa.

Los padres que son democráticos y estrictos al mismo tiempo ayudan a sus hijos de muchas maneras, de acuerdo con Coopersmith. Al establecer reglas claras y consistentes, dejan

saber a los niños que comportamiento se espera de ellos. Predecir el control externo ayuda a los niños a ganar control interno; puesto que funcionan dentro de sistemas de reglas, aprenden a considerar las demandas del mundo exterior. Y los niños de padres exigentes saben que sus padres creen en su habilidad para afrontar exigencias —y se preocupan lo suficiente como para insistir en qué ellos lo harán

Tiene sentido el hecho de que el tratamiento de los padres afecta los sentimientos de los niños acerca de ellos mismos, y todavía hay otra forma de considerar la relación entre la manera como los padres educan a sus hijos y la autoestima de los niños. Los niños que tienen alta autoestima pueden poseer características que estimulen a sus padres a ser amorosos, firmes y democráticos. Los niños que confían en sí mismos, que son colaboradores y competentes, se dirigen fácilmente.

De esta manera es probable que los padres y los hijos ejerzan influencia continuamente los unos sobre los otros (Maccoby, 1980).

### **Perspectivas teóricas del autoconcepto**

Cada una de las mayores perspectivas teóricas que discutiremos en este libro tiene una explicación de por qué la preadolescencia es un período favorable para el desarrollo del autoconcepto y cómo ocurre ese desarrollo.

### **El período de latencia según Freud**

Freud —cuya principal preocupación fue el desarrollo de sí mismo— denominó la preadolescencia como el período de latencia, época de relativa calma sexual entre la turbulencia de la primera infancia y la tempestad de la adolescencia. Por este tiempo, de acuerdo con la teoría de Freud, los jovencitos han resuelto su complejo de Edipo, han adoptado los papeles

correspondientes a su sexo, han desarrollado el superyó, el cual controla su inconsciente. Libres del dominio del inconsciente, los niños empiezan a socializarse rápidamente, desarrollan habilidades y aprenden acerca de ellos mismos y de la sociedad.

Sin embargo, la idea de Freud de que la latencia, es un período de asexualidad o falta de interés en el sexo, ha sido considerablemente desacreditada. Por el contrario, muchos investigadores contemporáneos creen que los niños en la preadolescencia esconden su interés sexual porque han aprendido que los adultos lo desaprueban, pero ellos todavía practican juegos sexuales, se masturban y formulan preguntas acerca del sexo (Calderone & Johnson, 1981).

**La crisis, según Erikson:** la industria versus la inferioridad. Erikson también ve la preadolescencia como un tiempo de relativa calma emocional, cuando los niños pueden asistir a sus labores escolares y aprenden las habilidades requeridas por su cultura. La crisis característica de este período es la de la industria *versus* la inferioridad, y el problema por resolver es la capacidad de un niño para el trabajo productivo. Por ejemplo, el muchacho arapesh de Nueva Guinea ya no se contenta con jugar solamente: aprende a hacer arcos y flechas y a tender trampas para las ratas, y la niña arapesh aprende a desyerbar, sembrar y cosechar. La niña inuit de Alaska aprende a cazar y a pescar. Los niños en países industrializados aprenden a contar, leer y escribir números. Estos esfuerzos de aprendices ayudan a los niños a formar autoconceptos positivos. La “virtud” que desarrolla con éxito la solución de esta crisis es la competencia, una visión del sí mismo como capaz de dominar y de completar tareas.

Cuando los niños comparan sus propias habilidades con las de sus compañeros, se forman una idea de lo que son ellos. Erikson cree que si se sienten inadecuados por esa comparación, puede que ellos se devuelvan al estadio “más ais-



lado, menos consciente de las herramientas, y de la rivalidad familiar del tiempo de Edipo” (1950). Si, por otra parte, llegan a ser muy industriosos, pueden descuidar sus relaciones con otra gente.

**Teoría del aprendizaje social.** Los teóricos del aprendizaje social notan que el autoconocimiento y la observación sutiles de los niños en edad escolar los hacen más receptivos a la influencia de la gente a la que ellos admiran o a aquellos que ven como poderosos y gratificantes. Mientras los niños más pequeños responden principalmente a los esfuerzos materiales, en la preadolescencia la aprobación o desaprobación de los padres, profesores y compañeros viene a ser un moldeador poderoso del autoconcepto y del comportamiento.

*Teoría del desarrollo cognoscitivo.* A causa de que (según Piaget) los niños en edad escolar son menos egocéntricos que los más pequeños, son más capaces de verse ellos mismos desde el ángulo de otras personas y son más sensibles a lo que otros piensan de ellos. Su habilidad creciente para descentrarse los capacita para tomar más de un punto de vista acerca de ellos mismos (“Hoy he sido malo, pero ayer fui bueno”). Este cambio

permite el crecimiento en el razonamiento moral y la habilidad para considerar las necesidades sociales así como las personales.

El método de procesamiento de información (una rama de la teoría cognoscitiva) ve el autoconcepto como un autoesquema o base de las “estructuras del conocimiento”, el cual organiza y guía el proceso de información acerca de sí mismo (Markus & Nurius, 1984). Los niños construyen, examinan y modifican sus esquemas de sí mismos (hipótesis acerca de ellos mismos) con base en sus experiencias sociales. Los esquemas de sí mismos ayudan a los niños a usar los resultados de su comportamiento pasado para hacer juicios rápidos acerca de cómo actuar en una situación dada y les ayuda a definir el posible yo en el futuro: Los esquemas fuertes y duraderos (“yo soy popular”, “yo soy un buen estudiante”, “yo soy el corredor más veloz”) pueden tomar forma durante la preadolescencia como las muchas habilidades físicas, intelectuales y sociales que los niños desarrollan y que les permiten verse como miembros valiosos de la sociedad (Markus, 1980).



# LAS CARENCIAS AFECTIVAS Y SU IMPACTO EN LA PERSONALIDAD

MANIFESTACIONES DEL SUFRIMIENTO  
INFANTIL POR MALOS TRATOS:  
ASPECTOS CLÍNICOS Y TERAPÉUTICOS

“**L**as diferentes concepciones de la infancia nos confrontan a dos lecturas del sufrimiento infantil y sus manifestaciones. En la primera, el niño es el objeto de una teoría, y la causa de sus sufrimientos se atribuye a trastornos o enfermedades producidas en su organismo. En la segunda, el niño o la niña son seres vivos en interacción permanente con su entorno. Son sujetos que participan en relaciones interpersonales, incluso en su vida intrauterina. El conjunto de estas relaciones constituye su medio humano, que a su vez puede facilitar o dañar su desarrollo.

En lo que se refiere al primer enfoque, muchos profesionales de la psicología, la pedagogía, la pediatría, el trabajo social y la justicia son todavía prisioneros de sus representaciones y teorías, lo que les impide ofrecer un vínculo afectivo y de apoyo social a los niños y niñas. Otros reducen a los niños a una visión patográfica, reduciéndolos a sus síntomas y problemas de comportamiento y ofreciendo intervenciones que sólo consideran tratamientos individuales. De esta manera mistifican los entornos familiares y sociales que por sus carencias y malos tratos son, en la mayoría de los casos, la causa de estos trastornos.

Al ser diagnosticados como portadores de un trastorno mental, se les confirma que ellos son el problema. Afortunadamente, y gracias a las investigaciones sobre los factores resilientes, es decir, aquellos que permiten a los niños en-

frentar mejor el daño que se les hace, muchos profesionales están integrando la importancia de ayudar a los niños maltratados a reconocerse como víctimas. La toma de conciencia de que el sufrimiento es causado por los malos tratos como resultado de la violencia de los adultos es un factor de protección para la salud mental infantil. Los niños y niñas tienen el derecho a saber y comprender que son sus padres quienes les han hecho daño, no porque son malas personas, sino porque no han aprendido a ser padres competentes. Esto también es válido para los terapeutas cuando éstos son incompetentes y les hacen daño.

Hay que considerar a los niños y niñas que sufren malos tratos no sólo como víctimas de la violencia o negligencia de sus padres, sino también de la violencia institucional y social. Las consecuencias de estas fuentes de malos tratos se expresan en las diferentes formas de sufrimiento y daño que expondremos en esta sección, introduciendo además las bases conceptuales de los métodos terapéuticos para cada una.

## LAS CONSECUENCIAS DE LOS MALOS TRATOS EN LOS NIÑOS

Como hemos señalado, los contextos de malos tratos infantiles son entornos humanos que provocan graves daños; a veces irreversibles, en los niños y niñas. El daño les afecta en su

integridad, y sus manifestaciones pueden ser múltiples. En este libro presentamos en cinco niveles las manifestaciones posibles:

Los trastornos de los procesos de desarrollo infantil con riesgo de retraso en todos los niveles de desarrollo, algunos de ellos irreversibles.

1. Los trastornos de los procesos de socialización y aprendizaje infantil.
2. Los trastornos de los procesos resilientes.
3. Los traumas infantiles.
4. Los trastornos del apego.

### **Trastornos del desarrollo**

Una familia donde uno o ambos padres tienen prácticas de abuso y de malos tratos impide o dificulta el desarrollo y el crecimiento sano de un niño en relaciones de interdependencia sanas, caracterizadas por el respeto, la empatía y la reciprocidad.

### **Trastornos de los procesos resilientes**

Las capacidades resilientes permiten a los niños y niñas un desarrollo suficientemente sano a pesar de los obstáculos y dificultades que derivan de sus vidas. La resiliencia es una capacidad que emerge de las relaciones familiares y sociales cuando éstas aseguran un mínimo de experiencias de buenos tratos con adultos significativos. Esta capacidad de resistir a los embates de la vida es el resultado de experiencias de apego seguro y de apoyo social mantenido y de calidad, por lo menos con un adulto significativo para el niño. La toma de conciencia precoz de la realidad familiar, por muy dura que sea, y una educación que integre valores que ayuden a dar un sentido a las experiencias, son otros de los ingredientes de la capacidad resiliente. Las experiencias de malos tratos alteran la resiliencia, pues producen todos los trastornos que ya hemos expuesto. A

esto se agrega el poco apoyo social que los niños reciben. A menudo, sus familias viven aisladas del entorno social y no se benefician del aporte de redes sociales sanas y nutritivas. También la dificultad de darle sentido a los comportamientos violentos y abusivos, así como los trastornos de la socialización, operan en el mismo sentido negativo. Afortunadamente no existe un determinismo, en la medida en que nuestras experiencias y la de muchos otros investigadores e investigadoras nos han permitido descubrir que las capacidades resilientes pueden desarrollarse aún en presencia de todos los factores adversos indicados. Esto ocurre cuando los niños y niñas son protegidos adecuadamente y se les ofrecen relaciones reparadoras, tanto en el ámbito educativo como en el terapéutico.

Los investigadores de este campo estamos de acuerdo en que uno de los factores importantes de la resiliencia es haber tenido por lo menos una relación durable y de buena calidad con un adulto significativo en la infancia. Este adulto, mujer u hombre, ha sido capaz de transmitir a los niños que ellos son personas válidas e importantes. Además, han permitido, mediante varias conversaciones, construir juntos una narrativa desculpabilizadora. Uno de los ejes del trabajo terapéutico de reparación del daño de los malos tratos infantiles es ofrecer y ofrecerse a los niños como tutores o tutoras de resiliencia (Cyrulnik, B., 2001).

### **Los traumas infantiles**

Los diferentes tipos de malos tratos son experiencias que provocan estrés y dolor crónico de gran intensidad. Nos referimos no sólo al dolor físico, sino también al psicológico, que no tiene una localización focal pero compromete el conjunto del organismo. Otro aspecto traumático de los malos tratos es el hecho de que el dolor es provocado por personas significativas como los padres, entre cuyas funciones se encuentra

la de ayudar a calmar el dolor de sus hijos con el consuelo y el cariño. Numerosas investigaciones muestran que el cariño y el consuelo aumentan la producción de endorfinas naturales que, en caso de dolor, ayudan a calmarlo (Coleman, D., 1996). Además, se agrega la dificultad de las víctimas para encontrar una explicación que dé sentido a lo que les ha pasado o les está pasando. Esta imposibilidad de encontrar un sentido a lo vivido es resultado del carácter de doble vínculo de los malos tratos infantiles, es decir, la paradoja monstruosa de ser dañados por quienes les dieron la vida y que deberían cuidarles, protegerles y educarles.

Al hablar de trauma psíquico infantil nos referimos a las consecuencias de una agresión exógena que provoca una sensación intensa de estrés, sufrimiento o dolor, ya la que al mismo tiempo, por su contenido, es difícil encontrarle un sentido o una explicación. Los traumas psíquicos son comparables a los traumatismos físicos, pero existen diferencias. Por ejemplo, si un niño o niña sufre múltiples fracturas como consecuencia de un accidente de tráfico tiene mucho dolor y estrés, pero puede explicarse o comprender la explicación que le brinda un tercero sobre el accidente. El niño puede entender por qué sucedió, cómo ocurrió, quién es responsable, etcétera. El niño sufre, pero no queda traumatizado.

En el caso del trauma psíquico, las agresiones que lo provocan, como los malos tratos, producen también estrés, sufrimiento y dolor, pero la diferencia estriba en que para los niños es mucho más difícil darle un sentido y elaborar estas agresiones. Para el niño o la niña será muy difícil entender por qué su madre le pega o le rechaza, o por qué su padre abusa sexualmente de ellos. Todas estas experiencias son psíquicamente traumáticas porque es muy difícil simbolizarlas después de haberles encontrado un sentido, es decir, comprenderlas. En estas circunstancias, los niños y niñas sufren, pero además pueden quedar traumatizados, porque sin entender lo que pasó

es casi imposible recuperar los sentimientos de control sobre su entorno y de protección frente a nuevas agresiones.

Según el contexto en que se han producido los malos tratos, podemos hablar de dos grupos:

Aquellos niños que han vivido una violencia contextual junto con los otros miembros de su familia y/o de su comunidad. Este grupo corresponde al de los niños y niñas víctimas de la violencia organizada –guerras, terrorismo, genocidio– al de los niños víctimas de la violencia social –exclusión, marginalidad, utilización comercial y publicitaria, pedofilización social, consumismo, comercio sexual, violencia institucional, etcétera.

Los niños y niñas víctimas de violencia intrafamiliar, víctimas de negligencia y abandono, malos tratos físicos, abusos sexuales y violencia psicológica.

Desde el punto de vista del contenido de las agresiones distinguiremos:

Los eventos traumáticos para señalar cualquier hecho o acontecimiento que produce dolor y estrés (dolor físico, dolor psíquico o una experiencia de amenaza vital) y que sobrepasa los recursos naturales del individuo y de sus apoyos sociales para calmar el dolor y encontrarle un sentido a lo sucedido. Esto como consecuencia de su contenido, intensidad o duración.

Hablamos de proceso traumático para nombrar el conjunto de eventos dolorosos y/o estresantes que emerge de relaciones interpersonales significativas y cuyo contenido, su duración e intensidad agotan los recursos naturales del niño o de la niña, así como el de sus fuentes de apoyo social. La consecuencia de esto es que el conjunto de acontecimientos perturba una parte o la totalidad de



la vida afectiva, cognitiva, conductual y relacional del niño y de la niña. Los malos tratos infantiles se corresponden con procesos traumáticos.

No hay peor trauma que el producido dentro de la propia familia: sus consecuencias tan graves están asociadas al significado de las relaciones intrafamiliares, a la situación paradójica en la que los niños son maltratados por quienes se supone que tienen que cuidarles, protegerles y educarles. En el caso de que alguna circunstancia exógena les produzca dolor, son los padres quienes deberían calmarlos y consolarlos en esos momentos.

### **Las consecuencias de los procesos traumáticos**

Cuando el trauma se produce, provoca un impacto en las diferentes áreas de la personalidad del niño. Las consecuencias pueden ser trastornos o mecanismos adaptativos. Esto último corresponde a los mecanismos de defensa que el niño desarrolla para hacer frente al dolor y al estrés. De estas consecuencias mencionaremos:

- En el área afectiva:
  - trastornos de la empatía
  - trastornos emocionales
  - trastornos de la autoestima
- En el área cognitiva:
  - trastornos cognitivos
  - trastornos disociativos
  - trastornos de la identidad
- En el área conductual:
  - conductas autodestructivas
  - violencia hacia los demás

- En el área relacional:
  - trastornos del apego o de la vinculación
- Trastornos en la capacidad de reflexión ética:
  - El hecho de que sean los adultos quienes provocan daño, hace que el modelo ético que recibe y aprende el niño esté condicionado por esa experiencia.

### **Las vivencias internas de las niñas y niños traumatizados**

Sólo en los últimos 20 años se han desarrollado investigaciones clínicas dirigidas a conocer lo que sienten y comunican los niños por el hecho de ser maltratados y, a partir de esto, ofrecer modelos terapéuticos especializados para niños que han sido víctimas de procesos traumáticos. Un estudio hecho por Beberly James en 1996 nos ha permitido reconocer de manera más clara la dinámica vivencial de los niños maltratados. Su trabajo representa una expansión del concepto traumatogénico de Finkelhor y Browne (1985).

Puesto que uno de los ejes del proceso terapéutico es el contenido de los procesos traumáticos, nos ha parecido importante describir las vivencias de estos niños traumatizados por los malos tratos. La siguiente descripción, basada en los trabajos de James (1989), no cubre todos los aspectos del mundo interno del niño maltratado, pero es una guía que puede ayudarnos para establecer un diagnóstico y un plan del tratamiento que debería hacerse.

Cada una de estas vivencias internas se tratarán considerando los siguientes aspectos: su dinámica, el impacto psicológico, las manifestaciones conductuales y las tareas terapéuticas básicas para tratarlas.

### **La culpa**

El sentimiento de culpa está presente en algún grado en los niños maltratados. La mayoría de ellos no lo manifiesta verbalmente, pero muchos

de ellos lo hacen a través de sus conductas. El niño se siente responsable de lo que le ha pasado. Para llegar a esta conclusión, el niño o niña ha procesado cognitivamente lo siguiente:

1. Clasifica a las personas en buenas y malas.
2. No puede permitirse considerar a sus padres como personas malas.
3. Por tanto, la falta de sentido o de explicación lógica a la situación de violencia le lleva a creer que si él es maltratado es porque es malo, porque se lo merece.
4. Él o ella es responsable de lo ocurrido, pues si no debería haber sido capaz de detener la situación abusiva (seudo capacidad de control).

El impacto psicológico de esta experiencia es: sentimientos de culpa, vergüenza, creer que es malo. Todo niño maltratado vivencia de algún modo estos sentimientos aunque no sean verbalizados explícitamente.

Las manifestaciones conductuales hacen visible el sentimiento de culpa a través de: conductas de aislamiento, intento de rectificar, autocastigo, autolesiones, abuso de drogas o sabotaje de sus logros. Nuestra experiencia clínica nos enseña que muchos de los comportamientos autodestructivos que presentan los niños y niñas, particularmente adolescentes, son muchas veces la expresión de sentimientos de culpa.

Tareas terapéuticas: Puesto que para el niño creerse culpable tiene la función vital de proteger la representación idealizada de sus padres, ésta debe trabajarse a fin de invertir la balanza: desculpabilizar al niño y responsabilizar a los padres sin demonizarlos. La única forma de sacarles de esta vivencia es ofrecerles un modo diferente de relación y de reacción a sus manifestaciones conductuales. Si el niño o la niña muestran conductas negativas y todo lo que reciben es castigo, se enclaustrarán en su sentimiento de culpa. Es necesario, desde el principio y durante el proceso

terapéutico, desculpabilizar explícitamente al niño. Será inútil intervenir en las manifestaciones conductuales de la culpa sin trabajar en ella.

Como terapeutas es fundamental que, en nuestros primeros encuentros con un niño o niña maltratada, nuestro primer mensaje explícito sea reconocerle víctima de una situación injusta.

### La estigmatización

Puesto que los niños son culpabilizados, denigrados y humillados, percibidos y representados como malos, enfermos, perversos, niños-problema, etcétera, por quienes les rodean, acaban sintiéndose enajenados y diferentes de los otros, como “mercancías etiquetadas” por lo que les ha ocurrido. Muchos de ellos y ellas están convencidos de que todos reconocen su historia de malos tratos.

El impacto psicológico es: sentimiento de culpa y vergüenza, baja autoestima, sentimiento de ser diferente de los otros chicos y chicas de su edad. Dicha diferencia siempre está en su contra o les causa desventaja.

Las manifestaciones conductuales son: aislamiento, evitación de logros y éxitos, abuso de drogas, conducta autodestructiva, esfuerzo compulsivo por lograr algo, pero con la sensación de que nunca es lo suficientemente bueno. Las conductas autodestructivas también están presentes.

Tareas terapéuticas: consistirán en ayudar al niño o la niña a distinguirse del problema: “el problema no soy yo”. Esto puede conseguirse a través de las técnicas de externalización. Frente a esta experiencia, la actitud del terapeuta debe encontrar el equilibrio entre no dramatizar,

pero tampoco banalizar la experiencia del niño. Para contrarrestar la estigmatización es necesario estimular paralelamente dentro y fuera del contexto psicoterapéutico los recursos naturales y resilientes de los niños con el fin de potenciarlos y mejorar así su representación de sí mismos.

### **Impotencia**

Como hemos mencionado anteriormente, los niños víctimas de procesos traumáticos producto de los malos tratos han sido sobrepasados en extremo por estas experiencias. Este ambiente de desprotección, tragedia e impredecibilidad, que provoca miedos repetidos, lleva al niño a no tener control ninguno sobre lo que ocurre, quedando a merced de los adultos. La sensación de impotencia, vulnerabilidad e incapacidad de hacer algo por salir o resolver su situación contribuye al proceso de indefensión aprendida: “Haga lo que haga, no hay salida” o “Haga lo que haga, nada cambia”.

El impacto psicológico puede ser: ansiedad, miedo, depresión, bajo sentido de eficacia, percepción de sí mismo como víctima, necesidad de control, identificación con el agresor, vivencia de estar dividido o fragmentado.

Las manifestaciones conductuales son: pesadillas, problemas alimenticios, fobias, delincuencia, seudomadurez, *acting-out*, agitación, retraimiento, ideación suicida, conductas agresivas y amenazantes a sus pares. Estos niños y niñas pueden establecer relaciones interpersonales agrediendo, protegiendo y cuidando, o complaciendo compulsivamente, como un modo de mantener el control del otro. Puede ocurrir que la impotencia invada el terreno social afectivo y sean duramente victimizados por otros o se replieguen sobre sí mismos para evitar relacionarse.

*Tareas terapéuticas:* como la sensación de invalidez e impotencia deja secuelas devastadoras en la representación del sí mismo del niño,

como terapeutas debemos ayudarle a reconocer que tiene poder y posibilidad de elecciones. Es tarea del terapeuta ayudarle a utilizar este poder para ser constructivo y no destructivo. La relación terapéutica puede brindar la posibilidad de ofrecer una experiencia reparadora donde el niño o niña se sienta valorado, respetado y fuerte. La metodología utilizada debe permitirle sentirse protagonista del proceso terapéutico, donde se le invita a participar activamente en el plan de tratamiento. Esto le permitirá desarrollar un sentido de control, eficacia y valía personal que contrarreste su impotencia.

### **Pérdida**

Tanto las pérdidas significativas de su mundo afectivo –un padre protector, una madre incondicional y emocionalmente disponible– como su falsa expectativa de ser cuidado y protegido por ellos y/o por otros que le han conocido, llevan a convencerle de que no necesita a nadie o que no puede confiar en nadie.

*El impacto psicológico es:* entumecimiento emocional, negación, culpa, desconfianza, deseos suprimidos, cólera, desconfianza en sí mismo y en los otros.

*Las manifestaciones conductuales:* reacciones somáticas, sueños ansiosos, conductas regresivas, mutismo selectivo, apatía, hurtos, agresiones explosivas, evitación de la intimidad, dificultades de aprendizaje.

La más grave consecuencia de la experiencia de malos tratos en los niños es la pérdida de la confianza, la sensación permanente de tener que cuidarse y protegerse de los otros: el creer que no hay nadie disponible, con buena voluntad o intención hacia su persona.

*Tareas terapéuticas:* es importante brindar al niño o niña espacio y tiempo para expresar su dolor provocado por estas pérdidas y traiciones. Posteriormente, dar paso a la elaboración del dolor, es decir, ayudarlo a encontrar un sentido a lo vivido. A partir de este momento se puede ayudar al niño a comprender cómo estas vivencias están presentes en sus relaciones actuales. La tarea fundamental será ofrecer al niño o niña una relación terapéutica que ayude a reparar su confianza en el ser humano.

### **La rabia**

Los niños que crecen y se desarrollan en un ambiente familiar violento, negligente o caótico, vivencian la rabia y el malestar constantemente. En un ambiente en el que los adultos no han aprendido a manejar ni regular emociones intensas y negativas como la rabia, tampoco los niños logran esta habilidad, y llegan a creer que sentir o tener rabia es lo mismo que agredir o destruirse. Ocurre también que los niños y niñas muchas veces se asocian emocionalmente con el agresor, que les resulta más tolerable que conectar con sus propias vivencias de víctima. Por la falta de comprensión ante lo que ha ocurrido llegan a percibirse como merecedores del castigo o del daño causado por ellos mismos o por los otros y quedan atrapados en un círculo vicioso donde la rabia frente a lo vivido circula interna y externamente. Así, los niños pueden manifestar comportamientos autodestructivos, destructivos o de ambos tipos.

*El impacto psicológico:* la rabia refuerza el sentimiento de culpa, el autoengaño y la vergüenza. El niño tiene un miedo atroz a perder el control de la situación. Aumenta la confusión respecto a la representación de sí mismo, de los otros y de los valores morales. La tensión, impotencia y dolor son aliviados a través de las conductas violentas y destructivas, y muchas veces generan un ciclo adictivo.

*Las manifestaciones conductuales:* el niño o niña revela conductas violentas, destructivas hacia sí mismo, hacia los otros, hacia seres vivos o hacia el entorno. Puede mostrarse replegado, con fantasías de revancha. Muchas veces se reactivan partes, o la totalidad, de un evento traumático asociado a la violencia. Las conductas destructivas provocan un juego interminable si frente a ellas los adultos también reaccionan con agresión. Si esto ocurre, se provoca mayor intensidad en las conductas destructivas del niño, quien confirma la representación de sí mismo como intrínsecamente malo y refuerza la creencia de que la destrucción es necesaria para protegerse y sobrevivir. Cuando la rabia se vuelca contra sí mismo, los niños o niñas pueden presentar comportamientos autodestructivos de todo tipo.

*Tareas terapéuticas:* el niño o la niña necesitarán dentro y fuera del contexto terapéutico espacios estructurados donde las reglas y límites sean claros, firmes y se mantengan de forma coherente. Para ello, se necesitará planificar un trabajo de equipo con los profesionales y referentes en torno al niño que garantice proteger al niño y a los demás de su propia violencia. Sólo después de esto se podrá abordar terapéuticamente los elementos subyacentes de la conducta destructiva; de lo contrario, la terapia será ineficaz para ayudar a estos niños. La modulación afectiva, el desarrollo de habilidades sociales y la asertividad son complementarios a lo anterior. Un mensaje sencillo que podemos manifestar es: “Puedes enfadarte, pero no puedes agredir” o “puedes enfadarte conmigo, pero no tienes derecho a agredirme”.

### **Trastorno disociativo**

A partir de la capacidad biopsicológica para disociar las experiencias, el niño traumatizado hipertrofia esta capacidad para defenderse del dolor. Las experiencias traumáticas de miedo y dolor, que se generan en ambientes crónica-

mente inconsistentes, sobrepasan los recursos internos y externos de los niños. Por tanto, el mecanismo protector contra el dolor es disociarse. También puede ocurrir que las respuestas disociativas de los padres sirvan de modelo para el niño. Más adelante describiremos cómo y por qué se produce el proceso disociativo.

*El impacto psicológico:* fragmentación de la personalidad, desarrollo inconsistente y distorsionado, despersonalización, alienación. El niño “encapsula” las emociones intensas.

Las manifestaciones conductuales: estados de trance espontáneos, identidad dual, negación de las conductas que se han realizado, rendimiento escolar oscilante, autodestrucción, pérdidas de memoria, cambios bruscos de humor.

*Tareas terapéuticas:* el éxito del trabajo comienza con un buen diagnóstico de la presencia del trastorno, lo cual no siempre es fácil. Contarnos actualmente con instrumentos validados que nos ayudan a diagnosticar este trastorno, como es el *Adolescent Inventory Scale* de G. Dean (1986). Los terapeutas deberán ayudar al niño o niña a identificar y registrar los elementos o condiciones en que aparecen las respuestas disociativas y los sentimientos de tristeza, miedo y rabia que provocan estas situaciones, así como trabajar sobre otros modos de enfrentar situaciones difíciles para que la necesidad de disociarse disminuya. En esto, las aportaciones de Eliana Gil en 1991 son muy útiles como metodología eficaz para trabajar con chicos y chicas que sufren estos trastornos.

### **Un enfoque terapéutico de los traumas basado en los recursos naturales de los niños y niñas y su resiliencia**

En relación con las intervenciones para prevenir y tratar las consecuencias de los procesos traumáticos, podemos distinguir tres niveles fundamentales:

**Proteger:** es totalmente incoherente, y además contraproducente, ofrecer tratamiento psicoterapéutico a niños víctimas de procesos traumáticos si primero no se les ofrece un medio de vida en donde se les respete, cuide y proteja.

**Calmar el dolor y el estrés:** se trata de un proceso de movilización de los recursos naturales internos y el apoyo externo, como las sesiones de psicoterapia centradas en las consecuencias de los traumas y el apoyo farmacológico, para calmar el dolor y controlar los trastornos de estrés postraumáticos.

**Elaborar el dolor:** se trata de acompañar a los niños y niñas a encontrar un sentido a las causas de sus sufrimientos, es decir, una explicación que permita entender los contextos en que se les ha hecho el daño, saber quiénes son los responsables y por qué les han maltratado o no les han protegido adecuadamente. El hecho de poder elaborar una explicación, aun para los acontecimientos más confusos y horribles, es posible y necesario para todos los niños víctimas de malos tratos. Esto puede lograrse con la capacidad de los seres humanos de dar un sentido a las experiencias gracias al pensamiento simbólico. Dicha capacidad debe ser apoyada y potenciada mediante una relación terapéutica en la que el niño y la niña se sientan afectiva e incondicionalmente apoyados.

Los niños víctimas de malos tratos han sufrido múltiples experiencias traumáticas. Para reparar el daño necesitan integrarlas en su mente de la forma más constructiva posible para seguir creciendo sanamente. Esta capacidad, que es parte de lo que se conoce como resiliencia, puede resultar de la afectividad reparadora de una relación terapéutica, así como del apoyo a la capacidad de reflexionar para encontrarle un significado a lo vivido, aunque haya sido denigrante y doloroso.

Por lo tanto, los niños y niñas víctimas de malos tratos necesitan y tienen el derecho a participar en un programa terapéutico-educativo para calmar y elaborar sus dolores; un programa

que estimule los recursos naturales del niño, le proporcione apoyo social y le brinde un entorno protector y productor de buenos tratos. Éste es el papel que deben jugar los centros o familias de acogida, la escuela, los grupos de pares, los espacios de tiempo libre, etcétera. Si esto es necesario en general, para la mayoría de los niños y niñas víctimas no es suficiente. Un enfoque terapéutico de los traumas infantiles debería llevarnos a ofrecer de manera coordinada un tratamiento psicoterapéutico especializado, un acompañamiento educativo cálido y estructurante y un apoyo farmacológico apropiado.

### El apoyo a los recursos naturales de los niños y niñas

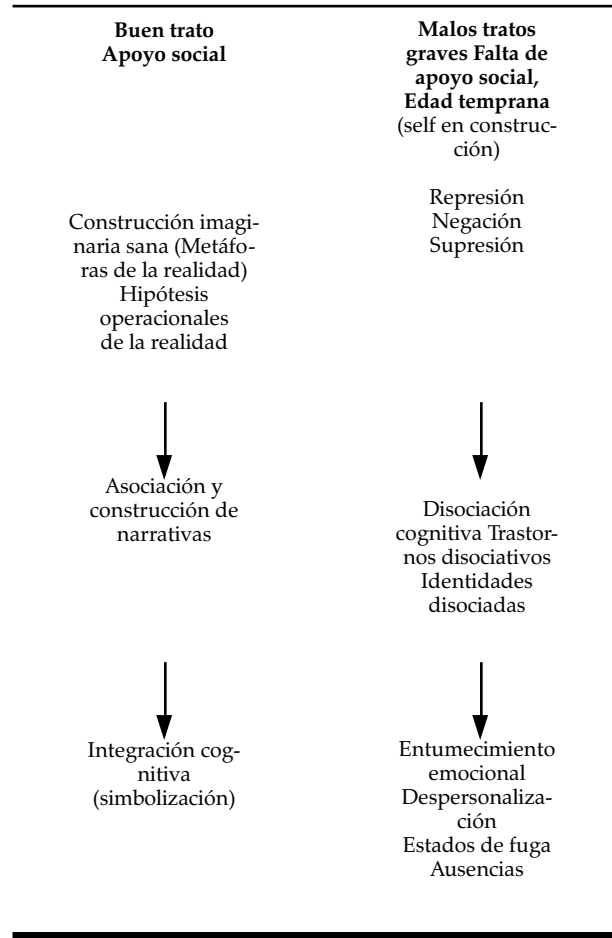
Se sabe que el dolor es una de las reacciones del organismo para asegurar la movilización de los recursos necesarios para la reparación y la curación de un daño. El dolor es una señal de alarma que permite al cuerpo movilizar recursos para su curación. Anestesiarse el dolor demasiado rápido puede paralizar los recursos curativos naturales. En cambio, abrir al niño al dolor puede suponer una intervención terapéutica. En un proceso terapéutico el sufrimiento es necesario.

En otro orden de cosas, cabe decir que uno de los recursos fundamentales que utiliza el ser humano para afrontar el dolor de los traumas son los recursos cognitivos. El niño utiliza su inteligencia para hacer frente al dolor. Si éste le resulta insostenible, utilizará mecanismos que le permitan aislarse de él para que la vida cotidiana le resulte soportable. En la medida en que la experiencia dolorosa sea intensa y prolongada, buscará formas de alejarse de esa realidad y de sus recuerdos.

La regulación de la memoria y la atención, así como los procesos disociativos, serán parte de estos recursos. Cuando el niño o la niña están sometidos a un proceso traumático como el de los malos tratos, es probable que hagan un uso

repetido de esos mecanismos que estructuran su funcionamiento, hasta el punto de presentar una identidad o personalidad disociada.

#### RECURSOS COGNITIVOS ANTE EL MALTRATO INFANTIL.



Normalmente, el niño funciona asociando e integrando sus experiencias. Al mismo tiempo, para hacer frente al dolor y al sufrimiento, tiene la capacidad de disociarse: eliminar áreas de su experiencia e hipertrofiar otras. Todos tenemos esa capacidad para disociarnos, pues así podemos no estar permanentemente conectados a experiencias o vivencias dolorosas para disfrutar de aspectos agradables o positivos de nuestra vida.

El problema es cuando el recurso de la disociación acaba imponiéndose hasta convertirse en un mecanismo favorito para manejar y enfrentar situaciones de la vida diaria. En los niños y niñas el trastorno disociativo, así como el trastorno de identidad disociada, puede ser confundido con trastornos psiquiátricos graves como una psicosis o una esquizofrenia, puesto que el niño tiene una apariencia y conductas extrañas: se dispersa, manifiesta personalidades diferentes, etcétera.

La capacidad de asociar e integrar la experiencia está en relación directa con el buen trato y el apoyo social. Cuando existen vivencias dolorosas continuas en contextos empobrecidos respecto al apoyo social, y si además dichas vivencias se producen a edad temprana, es posible que el niño llegue a presentar trastornos disociativos o una identidad disociada.

La intervención terapéutica se dirige a la ayuda del niño o niña para que aprendan estrategias más positivas de afrontar el dolor y la confusión, provocados por los procesos traumáticos intrafamiliares múltiples, de forma que no se vean forzados a protegerse con una estructura personal que les hará más daño todavía. En los procesos terapéuticos se trata de ayudar al niño o a la niña a encontrar la mejor forma de hacer frente al daño, respetando sus recursos naturales y sus sistemas de afrontamiento del dolor.

El trabajo terapéutico debe hacerse en un contexto que garantice la protección del niño, pero no solamente esto; también es necesario un ambiente donde se le posibilite nuevas formas de vinculación constructiva.

Todo esto, además, debe ayudar a los niños y niñas a externalizar la causa de sus traumas. Es muy diferente afrontar el dolor y el sufrimiento cuando se cree ser la causa de ese dolor que hacerlo cuando puede entenderse que es algo ajeno y exterior.

Es importante no perder de vista el hecho de que si los niños y las niñas no están protegidos, es muy difícil ayudarles a encontrar formas sanas para enfrentar el estrés y el dolor. En un contexto de violencia, la psicoterapia puede ser peligrosa para el niño, ya que puede llevarle a abandonar defensas necesarias para su supervivencia.

El trabajo terapéutico debe hacerse en un contexto que garantice la protección del niño, pero no solamente esto; también es necesario un ambiente donde se le posibilite nuevas formas de vinculación constructiva.

# EL MUNDO SOCIAL DEL PREADOLESCENTE

## LA VIDA DIARIA

¡Tú eres eso!” “No, ¡tú eres eso!”. Durante miles de años, los juegos improvisados de gambetas, cógame, boliche, bolas y “hagamos de cuenta” han sido consagrados en el tiempo como un mandato de la infancia: aprender a través del juego. Tales juegos dan a los niños contacto físico, confianza y práctica al usar su imaginación y llevarse bien con los otros. Ellos proporcionan modos socialmente aceptables para competir, descargar energía y actuar agresivamente.

Hoy, sin embargo, nuevos patrones sociales han reemplazado a los tradicionales, así como los cambios tecnológicos han reemplazado las herramientas y hábitos de ocio. La televisión ha arrancado muchos niños de los juegos activos y los ha reemplazado por la observación pasiva. Los juegos de los computadores demandan pocas habilidades sociales. Los niños se comprometen en deportes más organizados que reemplazan las reglas infantiles por reglas de adultos y en las cuales jueces adultos solucionan las disputas sin permitir a los niños que resuelvan los asuntos entre ellos mismos.

“De otras maneras, también, la sociedad de los espejos de la infancia cambia en una sociedad más grande: Los niños de las familias cambiantes de hoy actúan, piensan y viven de una manera diferente de como lo hacían niños nacidos hace una o dos generaciones. Muchos niños viven con un solo padre. Algunos van a cuidado diurno después de la escuela; otros

se cuidan ellos mismos y cuidan a hermanos o hermanas menores. Algunos niños tienen una gran cantidad de tiempo sin supervisar en sus manos; algunos tienen horarios de actividades muy pesadas.

Cómo gastan su tiempo los niños. Los niños norteamericanos, de acuerdo con un estudio reciente, gastan cerca de los dos tercios de su tiempo en actividades esenciales —dormir, comer, asistir a la escuela, cuidado personal, trabajo en la casa y actividades religiosas—y dejan cerca de 55 horas a la semana para tiempo libre (*Institute for Social Research*, 1985).

Las dos principales actividades que los niños escogen son: jugar (solos o con otros niños) y mirar televisión. Estas dos actividades, de cálculos diferentes, gastan en todas partes entre 50% y 70% de su tiempo libre. Los niños más pequeños (de seis a ocho años) gastan más tiempo jugando. Pero cuando los niños tienen nueve años, el balance cambia en favor de la televisión, en el cual consumen un promedio de 2 a 4 horas al día, de acuerdo con varios estudios. Los niños miran televisión más en la preadolescencia que durante ningún otro período de la infancia, y los muchachos que más miran son los de 11 y 12 años, principalmente programas de acción y aventuras. Los niños en situación desventajosa miran tres veces más que los otros (W. A. Collins, 1984; *Institute for Social Research*, 1985; Medrich, Roizen, Rubín & Buckley, 1982). Los niños que leen todos los días, y esta no es



ninguna sorpresa, gastan menos tiempo viendo televisión. Aun niños que leen casi todos los días a los nueve años, lo harán menos cuando tengan trece (*National Assessment of Educational Progress*, NAEP, 1982).

Millones de jovencitos en edad escolar gastan muchas horas en deportes, clubes, grupos religiosos, niños exploradores, campamentos, lecciones privadas y otras actividades organizadas (W. A. Collins, 1984). Un estudio (*Institute for Social Research*, 1985) encontró que en promedio los niños de este grupo de edad gastan menos de 45 minutos al día en deportes (poco más de 20 minutos en los días de semana), pero tales promedios pueden estar equivocados, porque la cantidad de participación en atletismo y otras actividades, así como el tipo de actividad, reciben gran influencia del grupo étnico y social. Por ejemplo, los muchachos de raza negra participan con más frecuencia en juegos de equipo; los muchachos de raza blanca, en actividades individuales como natación y tenis (Medrich y otros, 1982).

La red social del niño. Cuando Andrea tenía 10 años, sus padres viajaron 300 millas para visitarla en un campamento de verano. Ella agitó sus manos, dijo: “¿Qué hay, mami, qué hay papi?” y se volvió a jugar béisbol. Los niños en edad escolar gastan poco tiempo relativamente con sus padres (Medrich y otros, 1952); el grupo de amigos viene a ser central.

Los estudios acerca del tiempo, sin embargo, son engañosos. Las relaciones con los padres continúan siendo lo más importante en la vida de los niños.

En un estudio reciente (Furman & Buhrmester, 1985), los investigadores dieron cuestionarios acerca de estas relaciones a 199 niños, la mayoría de clase media de los grados quinto y sexto. La manera como los niños clasificaron a la gente que era importante en su vida reveló que diferentes relaciones sirven para diversos propósitos.

Los niños buscaban a sus padres sobre todo por necesidad de afecto, guía, alianza confiable (un lazo dependiente y durable) y aumento del valor (afirmación de la competencia y valor del niño como persona). Las madres recibieron mayor proporción de compañía que los padres, y los niños estaban generalmente más satisfechos con sus relaciones con sus madres que con las de sus padres. Aunque los niños recibían guía de sus profesores también, estaban menos satisfechos de sus relaciones con los maestros. Después de los padres, la gente más importante en la vida de los niños fueron sus abuelos, quienes eran frecuentemente cariñosos y ofrecían más apoyo, daban afecto y aumento del valor.

No es sorprendente que los niños se sientan más poderosos entre otros niños que entre los adultos. Los jovencitos buscan más frecuentemente a sus amigos para compañía, y a sus amigos y a sus madres para intimar. Aun cuando los niños también buscaban a sus hermanos (especialmente a los del mismo sexo y más cercanos en edad) para compañía y para intimar y a los hermanos mayores como guías, las relaciones entre los hermanos, por lo general son más conflictivas y relativamente insatisfactorias.

Emergieron algunas diferencias en cuanto al sexo. Las niñas tenían relaciones más íntimas con sus madres que con sus padres; en los muchachos no había diferencia. También, las niñas confiaban en sus mejores amigas más que los niños, y su amistad era más íntima, afectiva y acrecentaba el valor. Puesto que estas tres cualidades parecen ser más características en la amistad de niños mayores, las amistades de las niñas en edad escolar eran más cercanas y más maduras que las de los niños.

El mundo social del niño en edad escolar es, pues, diverso y estimulante. Ahora, miremos más de cerca a la sociedad de la infancia; el grupo de compañeros y la familia.

### **La vida con los compañeros**

Los bebés tienen conciencia el uno del otro, y los niños de preescolar empiezan a hacer amigos, pero solamente en la preadolescencia empieza a funcionar realmente el grupo de amigos. Todas las sociedades a través de la historia han tenido subculturas infantiles, pero el grupo de amigos es particularmente fuerte en nuestra sociedad que es, ante todo, móvil y que clasifica según la edad.

### **Funciones e influencia del grupo de amigos**

El grupo de amigos puede tener efectos a la vez positivos y negativos. Miremos brevemente ambos.

Efectos positivos del grupo de amigos. El grupo de amigos es un factor importante para el desarrollo del autoconcepto y para construir la autoestima. Ayuda a los niños a formarse opiniones acerca de ellos mismos viéndose como otros los ven. Les da bases para establecer comparaciones –un calibrador realista de sus propias habilidades y destrezas–. Solamente dentro de un grupo grande de amigos puede el niño darse cuenta de qué tan inteligente, atlético y atractivo es.

El grupo de amigos ayuda al niño a escoger valores para vivirlos. Examinar sus opiniones, sentimientos y actitudes con las de los otros niños les ayuda a examinar los valores de los padres previamente aceptados incuestionablemente y decidir cuáles conservar y cuáles descartar.

El grupo de amigos ofrece seguridad emocional. Algunas veces los otros niños pueden dar el consuelo que no puede proporcionar un adulto. Es consolador pensar que un amigo también alimenta pensamientos traviosos que ofenderían a un adulto y puede ser emocionalmente saludable aprobar fantasías prohibidas en piezas dramáticas con otro niño.

Finalmente, el grupo de amigos ayuda al niño a llevarse bien en sociedad. Ellos aprenden cómo y cuándo ajustar sus necesidades y deseos a los de los otros –cuándo ceder y cuándo permanecer firmes–.

Del lado positivo, entonces, el grupo de amigos es un contrapeso a la influencia de los padres, abre nuevas perspectivas y libera al niño para hacer juicios independientes.

### **Efectos negativos: conformidad**

Del lado negativo, el grupo de amigos puede imponer valores en la individualidad que emerge, y los niños (especialmente si tienen baja posición en el grupo) pueden ser muy débiles para resistir. En algunos países, como Israel, la Unión Soviética y la China, y en algunos programas de modificación del comportamiento en los Estados Unidos, se usa el grupo de compañeros deliberadamente para moldear el comportamiento. Los niños son más susceptibles a la presión para ajustarse durante la preadolescencia, y menos durante la adolescencia (Constanzo & Shaw, 1966).

Un estudio clásico examinó las reacciones de los niños a las presiones de grupo que contradecía la experiencia en sus propios ojos. Noventa niños de 7 a 13 años desarrollaron una prueba escrita en la que tenían que comparar la longitud de líneas en 12 tarjetas, e indicar qué línea era la más corta o la más larga. Repitieron la prueba oralmente; esta vez los ocho niños más inteligentes de cada clase se sentaron en un salón con un compañero. A los ocho se les había dicho que dieran respuestas equivocadas a 7 de las 12 tarjetas. El noveno niño cayó en la trampa de las respuestas equivocadas y describió lo que él o ella vieron y se dejó llevar por el grupo. Colocados en la misma situación, sólo 43% de los niños de 7 a 10 años y 54% de los niños de 10 a 13 años contestaron correctamente las siete preguntas, aunque la mayoría de estos jovencitos había

contestado sin errores las mismas preguntas en la prueba escrita (Berenda, 1950).

Los efectos de la conformidad pueden ser más serios que el hecho de dar respuestas equivocadas en una prueba. La influencia de los compañeros es más fuerte cuando las situaciones son ambiguas; puesto que vivimos en un mundo con muchas situaciones ambiguas que requieren un juicio cuidadoso, las consecuencias de la influencia del grupo de compañeros puede ser grave y, aunque algunos grupos de compañeros realizan muchas actividades constructivas juntos, participar en juegos, ir de excursión como niño-explorador y actividades por el estilo, es, generalmente, en compañía de los amigos como los niños roban en las tiendas, empiezan a fumar y a beber, se deslizan en los cines y realizan otras actividades antisociales. Los alumnos de sexto grado que son considerados más orientados hacia “los compañeros”, según los informes, participan más de esta clase de comportamiento que los niños orientados “hacia los padres” (J.C. Condry, Siman, & Bronfenbrenner, 1968). Por otra parte, los jovencitos que son llevados a tener problemas reales con la ley tienden a ser aquellos que no se llevan bien con los compañeros. Estos niños son frecuentemente inmaduros y carecen de habilidades sociales (Hartup, 1984).

Tanto para los niños como para los adultos, cierto grado de conformidad con los estándares del grupo es un saludable mecanismo de adaptación. No es saludable cuando puede ser destructivo o lleva a la gente a actuar contra su propio juicio.

**¿Quién está en el grupo de amigos?** El grupo de amigos está formado naturalmente por los niños que viven en la misma vecindad o van juntos a la escuela (Hartup, 1984). Los niños que juegan juntos están, por lo general, en el grupo de su edad con uno o dos años de diferencia, aunque se puede formar un grupo de juegos en la vecindad ocasionalmente en una tarde de verano, con niños pequeños mezclados

con mayores. Una diferencia de edad muy grande trae problemas por la diferencia en tamaño, intereses y niveles de habilidad.

En los años de la escuela elemental, los grupos de amigos se conforman generalmente con todas las niñas y todos los muchachos. Parece haber, al menos, dos razones para esto: primero, los niños del mismo sexo tienen intereses comunes; y segundo, las niñas son en general más maduras que los niños.

Los grupos de amigos son, por lo general, de la misma raza o de posición socioeconómica similar, especialmente en las vecindades segregadas. La segregación racial en grupos de amigos (como en la sociedad adulta) con frecuencia resulta del prejuicio —actitudes negativas hacia ciertos grupos, los cuales pueden deteriorar la autoestima de los miembros de estos grupos—. Los estudios realizados desde los años sesenta hasta la mitad de los setenta encontraron prejuicios hacia los negros entre niños blancos como negros en las ciudades norteamericanas tanto del norte como del sur, desde el preescolar hasta los primeros años de escuela (Morland; J. Williams, Best, & Boswell, 1975).

La integración de las escuelas ordenada por la Corte, que comenzó hacia la mitad de los años cincuenta, ha traído más aceptación de las diferencias raciales, aunque los niños todavía tienden a escoger compañeros de su misma raza. Un estudio de los niños de los grados tercero a sexto en el medio oeste que habían sido integrados en los salones desde el jardín infantil encontró que aunque los jovencitos (particularmente los niños mayores de raza negra) preferían a miembros de su propia raza, clasificaban de manera muy positiva a los de la otra raza (Singleton & Asher, 1979). Algunas escuelas han trabajado para disminuir el prejuicio reclutando y entrenando a más profesores de los grupos minoritarios y haciendo énfasis en las contribuciones culturales de las minorías.

**Amistad.** Jordán y su mejor amigo juegan balón juntos y están en la misma tropa de niños exploradores; Jane conoció a su mejor amiga en un campo de verano; ahora ellas se escriben cada semana y esperan el próximo verano para estar juntas.

Los niños pueden pasar gran parte de su tiempo libre en grupos, pero sólo forman amistades como individuos. Las ideas de los niños acerca de la amistad cambian enormemente durante los años de la escuela elemental. Un niño en edad escolar no va a definir ya a una amiga diciendo: “Ella vive en la casa de enfrente y tiene cantidades de juguetes”. En lugar de esto, los niños de esta edad escogen a sus amigos de entre una amplia variedad de niños.

Un amigo de la preadolescencia es algún niño con él que se siente cómodo o con quien él o ella pueden compartir sentimientos y secretos. La amistad hace a los niños más sensibles, cariñosos y más capaces de dar y recibir respeto. Los niños no son verdaderamente amigos o tienen verdaderos amigos hasta cuando logran la madurez cognoscitiva para considerar los puntos de vista y las necesidades de la otra gente tanto como los suyos propios.

Tener una verdadera amistad constituye una piedra angular en el desarrollo. El mutuo afecto capacita a los niños a expresar intimidad, disfrutar un sentimiento de autovalía y aprender todo lo que significa ser humano (Furman, 1982; H. S. Sullivan, 1953).

### **El niño en la familia**

Los niños en edad escolar gastan más tiempo fuera del hogar que cuando eran más pequeños. La escuela, los amigos, los juegos y el cine, todo esto los saca de la casa y los mantiene alejados de la familia, aunque el hogar sea todavía la parte más importante de su mundo y la gente que vive allí sea la más importante para ellos (Furman & Buhrmester, 1985). Veamos cómo se desarrollan

relaciones con los padres y hermanos durante la preadolescencia y cómo está afectando el cambio social la vida de familia.

**Relaciones padre e hijo.** No es sorprendente que las obligaciones e intereses de los niños fuera del hogar aumenten en un tiempo en que los jovencitos son más autosuficientes y requieren menos cuidado físico y supervisión que anteriormente. Un estudio encontró que los padres gastan menos de la mitad del tiempo que emplean cuidando a niños de 5 a 12 años —enseñándoles, hablando y jugando con ellos— que cuando estaban en el preescolar (C. R. Hill & Stafford, 1980). Todavía la tarea de educar hijos está lejos de darse por terminada.

**Situaciones.** A medida que la vida de los niños cambia, las situaciones que se presentan entre ellos y sus padres también lo hacen en concordancia (Maccoby, 1984). Una nueva e importante área de preocupación es la escuela. Los padres se preocupan acerca de cómo le va al niño con el trabajo de la escuela y qué tan involucrados estarán ellos. Ellos tienen que entenderse con un niño que se queja de su profesor o profesora, finge enfermedad para evitar ir a la escuela, o no va.

Los padres generalmente quieren saber dónde y con quién están sus hijos cuando no se encuentran en la escuela. Algunos padres aún dicen a sus hijos con quién pueden o no jugar. Los padres y sus hijos están en desacuerdo frecuentemente sobre los oficios domésticos que deben hacer los niños, si se les debe pagar por hacerlos y qué dinero deben recibir para sus gastos. (Por supuesto, muchos de estos problemas no se presentarán en algunas sociedades no occidentales, donde los niños mayores de seis años deben trabajar usualmente para ayudar al sostenimiento de la familia).

Los cambios profundos en la vida de los niños que aparecen en la preadolescencia y los tipos de situaciones que se presentan entre ellos

y sus, padres traen cambios en la manera como los padres manejan la disciplina y el control. Sin embargo, como veremos, gran parte de los métodos de trabajo de los padres permanece fundamentalmente igual, mientras maduran sus hijos.

### Métodos de disciplina

Cuando Jeremy tenía 18 meses y tomó la crema de afeitar, su padre trató de distraerlo con un juguete y, al no lograr nada lo levantó y lo llevó a otro cuarto. Cuando Jeremy tenía cuatro años y producía fuertes ruidos cuando sus padres trataban de escuchar un disco, primero intentaron ignorarlo y luego lo amenazaron con enviarlo a su cuarto.

Ahora que Jeremy está en la escuela, la naturaleza de sus transgresiones ha cambiado, así como los métodos disciplinarios de sus padres. En lugar de distraerlo, llevarlo a otro sitio, aislarlo, amenazarlo, ignorarlo o darle palmadas, ahora ellos emplean métodos más sutiles (Mac-coby, 1984; G. C. Roberts, Block, & Block, 1984) Cuando no hace sus tareas, se le suspenden los privilegios como mirar su programa favorito de televisión. Ellos se valen más de la alabanza que del castigo cuando el niño hace algo malo. Razonan con él, haciendo un llamado a su autoestima (“¿Qué sucedió con el muchacho que ayudaba, y que estaba aquí ayer?”), sentido del humor (“¡Si tú dejas de bañarte un día más no tendremos que mirar para saber cuándo vienen!”), sentimiento de culpa (“Un muchacho grande y fuerte como tú no debería sentarse en el tren y dejar de pie a una persona de edad”), o aprecio (“¿No estás feliz de tener a un padre que te recuerda usar botas para que no te resfríes?”). Sobre todo los padres de Jeremy le hacen saber que él es responsable de lo que le suceda (“¡No te sorprendas por haber perdido el bus de la escuela hoy: anoche estuviste hasta tarde leyendo en la cama!”).

Esta evolución es típica cuando los niños alcanzan un nivel de conciencia cognoscitiva. Más que responder al poder firme los niños ahora acatan más la autoridad de sus padres porque reconocen que son buenos, que contribuyen al bienestar de toda la familia y que frecuentemente saben más a causa de su amplia experiencia.

También, a pesar de estos cambios, un estudio longitudinal encontró una consistencia implícita en la filosofía de los padres para educar a los hijos. Los padres de niños y niñas de tres años y de una amplia gama de antecedentes llenaron cuestionarios que constaban de 91 partidas en categorías tales como independencia, control, supresión de la agresión y sexo, énfasis en salud y rendimiento académico, expresión de sentimientos, protección, supervisión, guía racional y castigo. Los padres resolvieron el cuestionario otra vez cuando los niños tenían doce años. Después del período de 9 años, los investigadores encontraron correlaciones significativas para las madres en tres cuartas partes de las partidas y, para los padres, en más de la mitad de ellas. En general, los valores básicos de los padres y el método para criar o educar a los hijos parecían permanecer constantes, y hacían énfasis en la guía racional y en las alabanzas; y los cambios coincidían, por lo general, con áreas de cambio apropiadamente desarrolladas (G. G. Roberts, Block, & Block, 1984).

**Control y correulación.** En algún punto, el poder para controlar el comportamiento de los niños cambia de los padres a los mismos niños. El proceso comienza durante los años de preescolar, cuando la adquisición gradual de un niño del autocontrol y de la autorregulación reduce la necesidad de la constante supervisión de los padres. Pero no es sino hasta la adolescencia o aun más tarde cuando la mayoría de los jóvenes puede tomar sus propias decisiones acerca de su manera de vestir, hasta qué hora pueden estar fuera de la casa, con quién deben relacionarse y cómo deben gastar su dinero.

La preadolescencia es un estadio de transición de corregulación, en el cual los padres y los hijos comparten el poder: “los padres continúan ejerciendo un control general de supervisión, mientras los niños empiezan a ejercer su autorregulación momento a momento” (Maccoby, 1984). Los padres tienden a usar su poder más directamente cuando los niños se portan mal en su presencia (por ejemplo, haciendo ruido o lanzando un balón en la sala) que cuando el comportamiento tiene lugar lejos del padre (por ejemplo, cuando los niños empiezan a robar en las tiendas).

La corregulación refleja el desarrollo del autoconcepto que se realiza dentro del niño. A medida que los niños de esta edad aprenden a conciliar sus propios deseos con las exigencias de la sociedad, están más aptos para prever cómo reaccionarán sus padres o la otra gente a lo que ellos hacen, o para aceptar una advertencia de sus padres de que otros pensarán mejor que ellos si se portan de una manera diferente. La corregulación es un proceso cooperador; si va a tener éxito, tanto los padres como los hijos deben comunicarse claramente. Si los niños no mantienen informados a sus padres sobre dónde están, qué están haciendo o qué problemas tienen, o si los padres están preocupados con sus propias actividades y fallan en tener interés en los asuntos de sus hijos, los padres no serán capaces de juzgar cuándo intervenir.

Para hacer que esta fase de transición funcione, los padres tienen una triple tarea: (1) ejercer influencia en sus hijos cuando están todos juntos, (2) ejercer control remoto cuando sus hijos están fuera de su vista y (3) enseñar a sus hijos a dirigir su propio comportamiento —adoptar estándares aceptables, evitar riesgos indebidos y reconocer cuándo necesitan del control y de la guía de sus padres— (Maccoby, 1984).

Variaciones en la manera de educar a los hijos. Es obvio que los padres no tratan a todos sus hijos de la misma manera, y el mismo padre puede tratar al mismo hijo de una manera di-

ferente de un día a otro. Los diferentes padres varían en la clase de comportamiento que admiten, en sus objetivos y demandas a sus hijos, en sus técnicas de disciplina y de motivación y en el grado de control que ejercen.

La investigación muestra algunas diferencias étnicas, que debemos interpretar cuidadosamente porque pueden estar relacionadas con el nivel educativo o con la predominancia relativa de familias con un solo padre. Parece que los padres negros son más estrictos y castigan más que los blancos y presionan más a sus hijos por rendimiento académico en la escuela o en atletismo. Las familias hispanas tienden a hacer énfasis en los valores tradicionales como el respeto por la autoridad (Maccoby, 1984).

Quizá porque generalmente tienen más tiempo disponible y están más libres de las preocupaciones económicas y quizá porque en general tienen una educación más avanzada, los padres de clase media están más dispuestos que la clase trabajadora a atender a sus hijos y pasar más tiempo con ellos; a usar un lenguaje complejo con ellos; a ser permisivos acerca de sus actividades y acerca de problemas sexuales; a tolerar la ira; a valorar la felicidad, la curiosidad y la creatividad más que la obediencia y el respeto; a escuchar el punto de vista de un niño y darle voz en las decisiones familiares; y a hacer grandes demandas sobre maduración, rendimiento escolar e independencia. En relación con la disciplina, los padres de clase media están más inclinados a motivar a los hijos antes que darles órdenes directas, y a razonar y explicar antes que a castigar (Maccoby, 1984).

La mayoría de los padres, sin embargo (de cualquier clase social o grupo étnico), da a sus niños calor, amor y aceptación —los requisitos más importantes para ayudar a los niños a hacer una exitosa transición a la adolescencia—.



### Relaciones con los hermanos

“Yo peleo más con mi hermano pequeño que con mis amigos”, informa Penny, que es la primogénita, “pero cuando peleo con Billy, siempre nos contentamos”.

Penny reconoce la naturaleza especial de su relación con Billy, su hermano más cercano en edad. Ella puede ver que sus vínculos son más profundos y más duraderos que los de las amistades ordinarias, las cuales pueden acabarse por una pelea o desaparecer. Ella también es consciente de que la relación con su hermano es ambivalente, marcada por un afecto especial así como por una competencia y resentimiento intensos.

¿Cómo ejercen los hermanos influencia mutua en la preadolescencia? Primero, los hermanos se ayudan a desarrollar un autoconcepto. Cuando Penny se compara con Billy y se da cuenta de cómo son de diferentes a pesar de los lazos que comparten, ella se forma un sentimiento más fuerte de ella como individuo.

Las relaciones entre los hermanos son un factor para aprender a resolver conflictos. Aunque los hermanos y las hermanas pelean, frecuentemente, los lazos de sangre y cercanía física los llevan a hacer las paces, puesto que no pueden evitar el verse todos los días. Así, ellos aprenden que la expresión de ira no significa el fin de la relación. Puesto que las peleas entre hermanos surgen frecuentemente sobre bases desiguales de poder, los hermanos más jóvenes en particular se vuelven muy hábiles en detectar las necesidades de la otra gente, negocian para lograr lo que necesitan y comprometen a los demás. Los niños mayores como Penny tienden a convertirse en jefes, a atacar, interferir, ignorar o sobornar a sus hermanos, mientras los hijos segundos como Billy argumentan, razonan y convencen o algunas veces agarran las cosas de los hermanos mayores (Cicirelli, 1976a).

La relación de Penny con Billy tiene la ventaja de que ella es una niña y él un muchacho. Los niños tienden más a pelear con los hermanos del mismo sexo y ser conciliadores con los hermanos del otro sexo; dos hermanos (ambos varones) pelean más que ninguna otra combinación (Cicirelli, 1976a). Cuando las niñas necesitan que sus hermanos menores hagan

algo, son más aptas para razonar con ellos o para hacerlos sentir obligados, mientras que los hermanos mayores tienden a atacar (Cicirelli, 1976b).

Los niños que tienen hermanos aprenden a manejar la dependencia en las relaciones experimentando su mutual dependencia. Aunque en nuestra sociedad los hermanos cuidan menos a sus hermanos menores como sucede en muchos otros países, se hace en una buena proporción. Los padres que trabajan, frecuentemente dependen de los hijos mayores para el cuidado de los menores mientras ellos llegan a la casa, y los hermanos mayores usualmente ayudan a los menores en sus tareas escolares. Parece que esta ayuda es más efectiva (y aceptada) cuando viene de un hermano, en particular de una hermana, que sea al menos cuatro años mayor.

Las niñas hablan más con los hermanos menores que los niños: dan más explicaciones y respuestas, y parece que usan más el método deductivo (explican, describen, demuestran e ilustran), mientras que los muchachos usan frecuentemente el método inductivo (dan ejemplos y dejan que el aprendiz extraiga al concepto) (Cicirelli, 1976a).

Algunas de las diferencias del comportamiento entre niños y niñas hacia sus hermanos pueden deberse al modelo para cada sexo el hecho de que ciertas clases de comportamiento se estimulan más para un sexo que para el otro.

También puede tener raíces en el hecho de que las niñas se identifican más con sus madres: Y también puede estar relacionado con la mayor vulnerabilidad emocional de los muchachos, que los vuelve más celosos y los hace actuar más hostilmente cuando son desplazados, por un “usurpador” más joven.

Además de ejercer mutua influencia directamente a través de la interacción entre ellos, los hermanos también ejercen mutua influencia de manera indirecta a través del impacto de su mutua relación con los padres —en especial sobre la manera como los padres dividen tiempo entre los niños—. Por ejemplo, como las niñas parecen ser más electivas en manejar a los hermanos menores, las madres tienden a hablar más, explicar más y dar más retroalimentación a los niños que tienen hermanos mayores que a los que tienen hermanas mayores (Cicirelli, 1976a).



# Bibliografía

## UNIDAD I

DE LA FUENTE Muñiz, Ramón (1983). *Psicología médica*. 21ª reimpresión. México. FCE.

DELVAL, Juan (1994). *El desarrollo humano*. Madrid, Siglo XXI.

OCHAITA, Esperanza y Espinoza, Ma. Angeles (2005) *Hacia una teoría de las necesidades infantiles y adolescentes*. Ed. México, editorial Mc Graw-Hill.

PAPALIA, Diane E. y Rally Wendkos (1994). *Desarrollo Humano*. 4ª edición. Bogotá, Editorial McGraw-Hill.

## UNIDAD II

DELVAL, Juan (1994). *El desarrollo humano*. Madrid, Siglo XXI.)

PAPALIA, Diane E. y Rally Wendkos (1994). *Desarrollo Humano*. 4ª edición. Bogotá, Editorial McGraw-Hill.

RICE, Philip F. (1997). *Desarrollo humano. Estudio del ciclo vital*. 2ª edición. México. Prentice Hall

## UNIDAD III

DELVAL, Juan (1994). *El desarrollo humano*. Madrid, Siglo XXI.)

PAPALIA, Diane E. y Rally Wendkos (1994). *Desarrollo Humano*. 4ª edición. Bogotá, Editorial McGraw-Hill.

## UNIDAD IV

BARUDY, Jorge y Dantagnan, Maryorie. (2007). *Los buenos tratos en la infancia. Parentalidad, apego y resiliencia*. 4ª. Edición. Barcelona, Editorial Gedisa.

DELVAL, Juan (1994). *El desarrollo humano*. Madrid, Siglo XXI.

PAPALIA, Diane E. y Rally Wendkos (1994). *Desarrollo Humano*. 4ª edición. Bogotá, Editorial McGraw-Hill.

PSICOLOGÍA DEL  
DESARROLLO HUMANO 1  
de Socorro Armida Sandoval Mora

Este libro se imprimió en agosto de 2012  
en los talleres de la imprenta SERVICIOS EDITORIALES  
ONCE RÍOS, calle Río Usumacinta 821 Col. Industrial  
Bravo. Culiacán, Sin. Tel. 712-29-50.

Esta edición consta de 5,500 ejemplares

Socorro Armida Sandoval Mora

# Psicología *del* Desarrollo Humano I

Selección de lecturas

Plan 2009

*La*

presente compilación esta elaborada con la finalidad de satisfacer las necesidades bibliográficas de los estudiantes de bachillerato universitario que cursan el quinto semestre en el Área de Ciencias Sociales y Humanidades y, concretamente, la asignatura de Psicología del Desarrollo Humano.

Pretendemos también, cubrir con ésta los objetivos propuestos en el programa para facilitarle al estudiante el seguimiento, por medio de la lectura, del contenido a estudiar, por lo cual la estructuración de este material está elaborado basado en los textos recomendados para este fin.

Tradicionalmente ha existido en la Dirección General de Escuelas Preparatorias la preocupación por acompañar sus propuestas programáticas de materiales bibliográficos que cubran las necesidades de aprendizaje de los estudiantes; lo cual nos compromete en la elaboración de libros de texto y compilaciones para cada uno de estas propuestas y así dar respuesta a esas necesidades.

En esta asignatura, quienes somos responsables de ella, nos dimos a la tarea de elaborar la presente selección de lecturas, de la cual esperamos logre sus objetivos al ser de utilidad a los estudiantes en su formación intelectual y a los maestros facilitándoles su labor.

*Agosto de 2012.*